



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO

JOSENILDE MEIRELES PINTO

**O CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS/
CAMPUS DE IMPERATRIZ: A Interdisciplinaridade na Formação de Professores**

São Luís - MA
2020

JOSENILDE MEIRELES PINTO

**O CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS/
CAMPUS DE IMPERATRIZ: A Interdisciplinaridade na Formação de Professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção de título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas
Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Alice Melo

São Luís – MA
2020

Pinto, Josenilde Meireles

O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas –
Campus de Imperatriz: A interdisciplinaridade na Formação do
Professor. / Josenilde Meireles Pinto. - 2020.

157 f.: il. color.

Orientadora: Maria Alice Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Formação de Professores. 2. Interdisciplinaridade. 3.
Licenciatura Interdisciplinar. I. Melo, Maria Alice. II. Título

JOSENILDE MEIRELES PINTO

**O CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS/
CAMPUS DE IMPERATRIZ: A Interdisciplinaridade na Formação de Professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção de título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas
Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Alice Melo

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria Alice Melo (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof^ª. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Membro externo)
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Prof^ª. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Membro interno)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof^ª. Dra. Ilma Vieira do Nascimento (Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que me concedeu essa oportunidade e tornar tudo possível, por meio da força, sabedoria, fé e esperança.

A minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo, por ter acreditado no meu potencial, pela oportunidade oferecida e pelas orientações. Toda a minha admiração e gratidão pela pessoa e profissional que és, pela seriedade, competência e compromisso. Amo você!

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, na pessoa da Prof.^a Dra. Lucinete Marques Lima, pela competência, empenho e esforço com que coordena o Mestrado em Educação/UFMA.

Aos professores/as do Mestrado em Educação/UFMA, por compartilharem conosco momentos preciosos de construção de conhecimentos.

Ao “Grupo de Estudo e Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente” (PPGE/UFMA), pelos valiosos momentos de estudo, os quais contribuíram significativamente para a nossa aprendizagem e formação profissional.

À Banca de qualificação, composta pelas Profas. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes e Dra. Ilma Vieira Nascimento, que trouxeram contribuições significativas para o trabalho. Muito obrigada. Amo vocês!

À Instituição de fomento da pesquisa, FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão), pela concessão de bolsa durante o período de realização desta dissertação.

À minha família, exemplo de amor e dedicação, a minha mãe por acreditar e incentivar os meus estudos, ao meu pai, por ser meu protetor e incentivador, às minhas irmãs pelo amor e carinho em todos os momentos. Obrigada, por tudo. Amo muitos vocês!

À amada amiga, Roseanne Marcia Silva Marques Monteiro, companheira de estudo, incentivadora de todos os momentos, que tive o prazer de conhecer no mestrado. Obrigada, por estar sempre presente na minha vida. Amo você!

À minha amiga, Luysienne Silva de Oliveira, que se tornou amiga para a toda vida. Meu carinho e gratidão pelo incentivo e amor dedicado.

À querida amiga, Elidiane Muniz da Silva, por toda ajuda e carinho. Por ter me acolhido em Imperatriz no desenvolvimento da pesquisa de campo. Muito obrigada. Amo Você!

À minha amiga, Thaynara Pacheco Leal, que desde a graduação nos tornamos companheiras de estudo e da vida. Muito obrigada, pela presença e incentivo! Amo você!

Aos Professores e alunos do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas- Campus de Imperatriz que fizeram parte dessa pesquisa, pelo carinho com que me receberam e pela confiança em mim depositada. Obrigada por me ajudarem na realização dessa dissertação.

Aos colegas da 18ª Turma do PPGE/ UFMA que compartilharam momentos de aprendizagem, angústia e reflexões compartilhadas, em especial Micael, Luzia e Rosário, com quem desenvolvi laços de amizade.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, em especial Andréia e Keila, obrigada de coração pela dedicação e carinho.

Por fim, a todos que torceram por mim, por esse momento de vitória e conquista. Meus sinceros agradecimentos.

*Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo
para todo o propósito debaixo do céu.*

(Eclesiastes 3:1)

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado integra o Grupo de Pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Analisamos a formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade desenvolvida no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas para subsidiar a prática docente. A abordagem metodológica que orienta este estudo é a qualitativa, por possibilitar uma análise interpretativa, envolvendo as múltiplas determinações do objeto investigado e permitir a compreensão dos fenômenos a partir da percepção dos sujeitos investigados, fundamental para compreender o processo da prática docente em direção da Interdisciplinaridade apoiando-nos em Severino (1995), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2010), e outros. As técnicas e instrumentos de coleta de dados aplicados foram à pesquisa bibliográfica e documental, seguida de observação em campo e entrevista semiestruturada aos docentes, discentes e coordenador do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas / Campus Imperatriz. A pesquisa foi composta por 10 professores, sendo um deles, o Coordenador do curso e 09 alunos dos períodos finais, totalizando 19 sujeitos pesquisados e as categorias de análise foram: Formação de professores e Interdisciplinaridade. A fundamentação teórica que nos sustentamos foram os trabalhos de Saviani (2009), Tanuri (2000), Kuenzer (1999), Freitas (2014), Tardif, Lessard e Gauthier (2002), Ghedin (2002), Gómez (1995), Schön (1995) Diniz-Pereira (2007; 2014): Lenoir (2006), Gusdorf (2006), Klein (1998), Japiassu (1976), Fazenda (2011), entre outros estudiosos das referidas temáticas, além de analisarmos documentos como leis, Projeto Político Pedagógico do Curso e regulamentos relacionados ao Curso. De acordo com as análises, constatou-se que a concepção de formação de professores desenvolvida no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – Campus de Imperatriz se revelou em grande parte direcionada ao modelo da racionalidade técnica, que confere ao professor a execução de tarefas por meios técnicos e instrumentais no alcance de resultados. Por outro lado, verificou-se também a convivência com a concepção de formação crítica, alinhado com o modelo da racionalidade crítica, que apresenta uma perspectiva reflexiva dos processos educacionais e de sua prática docente. Notamos que embora os professores e os alunos considerem a Interdisciplinaridade como necessidade para obtenção do conhecimento mais amplo e como diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, notamos que o processo individualizado de sua prática docente tem dificultado o desenvolvimento da Interdisciplinaridade na prática docente. Nessa direção, reconhecem a importância do planejamento coletivo e buscam criar esforços para que essa prática possa ocorrer no processo de ensino-aprendizagem. Desde modo, é necessário reconhecer que o desenvolvimento de ações Interdisciplinares implica prática coletiva, cuja base está centrada na dimensão crítica de formação de professores. Portanto, professores e alunos ao compreender a Interdisciplinaridade como possibilidade de resgatar uma formação mais ampla faz necessário romper com o individualismo estabelecido.

Palavras-chave: Formação de Professores. Interdisciplinaridade. Licenciatura Interdisciplinar.

ABSTRACT

This Master's Dissertation is part of the Research Group “School, Curriculum and Teacher Training”, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Maranhão. We analyzed the training of teachers in the perspective of interdisciplinarity developed in the Interdisciplinary Degree Course in Human Sciences to support teaching practice. The methodological approach that guides this study is qualitative, as it allows an interpretative analysis, involving the multiple determinations of the investigated object and allows the understanding of the phenomena from the perception of the investigated subjects, fundamental to understand the process of teaching practice towards Interdisciplinarity relying on Severino (1995), Bogdan and Biklen (1994), Minayo (2010), and others. The data collection techniques and instruments applied were bibliographic and documentary research, followed by field observation and semi-structured interviews with teachers, students and coordinator of the Interdisciplinary Degree Course in Human Sciences / Campus Imperatriz. The research consisted of 10 teachers, one of whom was the Course Coordinator and 09 students from the final periods, totaling 19 subjects surveyed and the categories of analysis were: Teacher training and Interdisciplinarity. The theoretical basis we supported was the work of Saviani, 2009, Tanuri (2000, Kuenzer (1999, Freitas (2014), Tardif, Lessard and Gauthier (2002), Ghedin (2002), Gómez (1995, Schön (1995) Diniz -Pereira (2007; 2014): Lenoir (2006), Gusdorf (2006), Klein (1998), Japiassu (1976), Fazenda (2011), among other scholars of these themes, in addition to analyzing documents such as laws, the Pedagogical Political Project Course and Course Regulations. According to the analyzes, it was found that the concept of teacher training developed in the Interdisciplinary Degree Course in Human Sciences - Campus de Imperatriz revealed to be largely directed to the model of technical rationality, which gives the teacher the execution of tasks by technical and instrumental means in achieving results. On the other hand, there was also a coexistence with the concept of critical education, aligned with the critical rationality model, which presents a reflexive perspective of educational processes and their teaching practice. We note that although teachers and students consider Interdisciplinarity as a need to obtain broader knowledge and as a dialogue between different areas of knowledge, we note that the individualized process of their teaching practice has hindered the development of Interdisciplinarity in teaching practice. In this sense, they recognize the importance of the collective planning and seek to create efforts so that this practice can occur in the teaching-learning process. Thus, it is necessary to recognize that the development of Interdisciplinary actions implies collective practice, the basis of which is centered on the critical dimension of teacher education. Therefore, teachers and students, when understanding Interdisciplinarity as a possibility to rescue a broader formation, it is necessary to break with the established individualism.

Keywords: Processor Training. Interdisciplinarity. Interdisciplinary Degree.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	-	Associação Nacional pela Formação Profissional da Educação
BID	-	Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSST	-	Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia
CEFAMs	-	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CESI	-	Centro de Estudos Superiores de Imperatriz
Consun	-	Conselho Superior Universitário
DCNEM	-	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
EaD	-	Ensino a Distância
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
EXPOIMP	-	Exposição Agropecuária de Imperatriz
FACAM	-	Faculdade do Maranhão
FACIMP	-	Faculdade de Imperatriz Faculdade Pitágoras de Imperatriz
FEST	-	Faculdade Santa Terezinha
FHC	-	Fernando Henrique Cardoso
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	-	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação
FUM	-	Fundação Universidade do Maranhão
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	-	Índice Desenvolvimento Humano Municipal
IES	-	Institutos de Ensino Superior
IESMA	-	Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão
IFMA	-	Instituto Federal do Maranhão
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	-	Índice de Pesquisa Econômica Aplicada
LCE	-	Licenciatura em Ciências Exatas
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LICH	-	Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas
LICN	-	Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais
LILC	-	Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos
MARE	-	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	-	Ministério da Educação
OCDE	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho
PABAEE	-	Programa de Assistência Brasileiro – Americano ao Ensino Elementar
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	-	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMCMV	-	Programa Minha Casa Minha Vida
PNAD	-	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNUD	-	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI	-	Programa Universidade para Todos
REUNI	-	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SOMACS	-	Sociedade Maranhense de Cultura Superior
SUDAM	-	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	-	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UEMA	-	Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL	-	Universidade Estadual do Maranhão da Região Tocantina
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão
UFRPE	-	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNINTER	-	Centro Universitário Internacional
UNIPAMPA	-	Universidade Federal do Pampa
UNISULMA	-	Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão
UTFPR	-	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURA E GRÁFICOS

Figura 1 - Município de Imperatriz-MA.....	68
Gráfico 1 - Fluxo escolar por faixa etária – Imperatriz- MA	70
Gráfico 2 - Matrículas ativas, Canceladas, Concluídas e trancadas dos Cursos de Licenciatura Interdisciplinares /2010- 2014	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos presenciais ofertados nas IES com sede em Imperatriz – MA.....	79
Quadro 2 - Distribuição de Cursos de Licenciatura Interdisciplinares nos Campi da UFMA - 2010	88
Quadro 3 - Perfil dos professores - 2019.....	99
Quadro 4 - Perfil do Coordenador do Curso - 2019	100
Quadro 5 - Perfil dos alunos - 2019.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução populacional do município de Imperatriz – MA de 1950 a 2010.....	69
Tabela 2 - População infantil no município de Imperatriz- MA – 2010	72
Tabela 3 - Número de crianças matriculadas na educação infantil no município de Imperatriz- MA – 2013	72
Tabela 4 - Matrícula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa 2003 a 2013 no município de Imperatriz – MA	74
Tabela 5 - Matrícula dos Anos Finais do Ensino Fundamental por dependência administrativa 2003 a 2013 no município de Imperatriz – MA	74
Tabela 6 - IDEB do Ensino Fundamental de Imperatriz – MA – Anos Iniciais.....	75
Tabela 7 - IDEB do Ensino Fundamental de Imperatriz – MA – Anos Finais.....	76
Tabela 8 - Matrícula do Ensino Médio, por dependência administrativa 2003 a 2013 no município de Imperatriz – MA	77
Tabela 9 - Visão global do Ensino Médio regular público em Imperatriz – MA / 2013.....	77
Tabela 10 - IDEB do Ensino Médio de Imperatriz – MA	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Metodologia	19
1.2	Procedimentos Metodológicos	21
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: Cenário Histórico e Educacional	24
2.1	Formação de professores: contexto histórico brasileiro da década de 1930 a 1990 e suas implicações para os dias atuais	24
2.2	Políticas educacionais para a formação de professores	32
2.3	Formação de professores e os modelos formativos: concepções de formação	40
3	FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: Meandros da Interdisciplinaridade	48
3.1	Problematizando a Interdisciplinaridade: fundamentação teórica e metodológica ...	48
3.2	Interdisciplinaridade na formação de professores: discutindo alguns elementos	56
3.3	Organização curricular na perspectiva da Interdisciplinaridade	63
4	SITUANDO O MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ – MA	68
4.1	Caracterizando a Educação do Município de Imperatriz	71
4.1.1	Educação Infantil	71
4.1.2	Ensino Fundamental	73
4.1.3	Ensino Médio	76
4.1.4	Ensino Superior	78
4.2	A Universidade Federal do Maranhão – Campus de Imperatriz: Resgate Histórico	80
4.3	Implantação das Licenciaturas Interdisciplinares: O contexto expansionista na UFMA	83
5	LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CÊNCIAS HUMANAS / CAMPUS IMPERATRIZ: Percepções docentes sobre a Interdisciplinaridade na formação de professores	97
5.1	Aproximações com os sujeitos da pesquisa	98
5.1.1	Sujeitos participantes	98
5.1.2	Os motivos das suas escolhas	103
5.2	Formação de professores e Interdisciplinaridade: Percepções teórica e metodológica na prática docente	111

5.3	Desenvolvimento da Interdisciplinaridade na prática docente: aspectos sobre o desenvolvimento no fazer docente	123
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	149
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores	151
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com o coordenador do Curso	154
	APÊNDICE D – Roteiro de observação	157

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, como objeto de pesquisa, integra um debate que se situa no centro das discussões sobre educação e demonstra que o movimento da formação de professores desenvolveu-se não de forma linear, mas de descontinuidades e continuidades, avanços e retrocessos ao longo do tempo histórico.

Tardif (1978) sinaliza que o movimento da formação de professores no Brasil sofreu grande influência do movimento reformista internacional, a exemplo da Europa e dos Estados Unidos em relação as formas de conceber o ensino e a formação dos professores. Com destaque, apresentam-se três movimentos que marcaram a formação de professores: a vocação, o ofício e a profissão.

O movimento como vocação surge na Europa nos séculos XVI e XVIII e concebe a profissão como uma atividade religiosa, como uma missão de ensinar para moralizar e manter as crianças na fé. O movimento como ofício surge no século XIX, neste contexto a profissão docente é integrada ao Estado (nacional, federal, estadual, municipal, entre outras formas), cuja relação com os professores passa a ser contratual e salarial, deixando de ser vocacional relacionada com a religião. E por último, o movimento como profissão que atravessa todo séc. XX, não se limita apenas ao ensino, mas envolve a gestão das instituições, práticas e problemas humanos e sociais.

Esse contexto é importante para pensar a formação e o ensino, e questionar até que ponto esses movimentos influenciaram ou influenciam a formação de professores no Brasil e como eles se fazem presentes no espaço de formação. Contudo, diante das leituras e estudos realizados, percebemos que esses movimentos da profissão docente se encontram presentes no espaço escolar, seja ele de cunho religioso, contratual e profissional.

Cabe destacar que a universalização da formação de professores começa nos anos 1930 e 1940 com a reformulação das escolas normais, e nos anos de 1980 se fomenta um verdadeiro movimento social pela a formação de professores, objetivando melhorar o desempenho do sistema educativo, a construir uma base de conhecimento para o ensino, entre outros. Freitas (2002, p. 138) corrobora para essa afirmativa dizendo:

Na década de 80, o quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola, o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza

Nos anos de 1990, a formação de professores assume uma nova conotação, conforme Saviani (2009), a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e entre outros aspectos são levados a influenciar o ensino e a formação de professores, a valorização por resultados, a busca da eficiência e produtividade passam a ser uma preocupação nos sistemas de ensino.

Todavia, Martins (2010) nos alerta que a formação de professores se constitui síntese de múltiplas determinações, e é substancial analisarmos os legados dessa transição histórica para construir uma perspectiva de formação de professores. Mas o que é formação de professores? A mesma autora (2010, p.14) concebe a formação como: “uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para efetivação de determinada prática social”.

Garcia (1999, p. 21-22) propõe para a formação de professores:

A formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

No tocante, torna-se imprescindível pensar a formação de professores ao ideal de transformação, de uma ação criadora, da superação de dicotomias entre professores e especialistas, especialista e generalista, e outros. Conceber na concepção emancipadora de formação de professores é avançar para uma democratização das relações de poder na construção de novos projetos de formação.

Sabemos que nessa sociedade globalizada de profundas transformações, torna-se mais complexa a concepção de formação de professores, o que torna necessário e inquestionável discutir a formação interdisciplinar como uma nova forma de conceber a formação e os processos formativos.

Assim, desenvolver uma pesquisa na área de formação de professores é, sobretudo, buscar respostas para questionamentos que na experiência como graduanda do Curso de Pedagogia, durante quatros anos de formação, surgiu inquietações acerca da profissão docente, e, sobretudo, no que trata da Interdisciplinaridade na formação de professores.

Entre outros diferentes espaços de formação universitária, tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, durante dois anos

como bolsista de Iniciação Científica. Nesse grupo, desenvolvi estudos acerca da formação de professores e sobre a Interdisciplinaridade nos Cursos de Licenciatura Interdisciplinares desenvolvidos pela UFMA, que culminou com o trabalho monográfico intitulado: *Formação de professores e as percepções na prática profissional de egressos dos cursos de Licenciatura Interdisciplinares desenvolvidos pela UFMA*. Cujas preocupações foram entender percepções de egressos de cursos de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos, em Ciências Naturais e em Ciências Humanas sobre sua prática profissional.

Estudos revelaram que a procura por formação profissional, em nível superior, se configura como uma resposta às demandas da sociedade. Pessoas procuram cada vez mais o ensino superior para melhorar sua qualidade de vida e obter espaço no mercado de trabalho. No caso dos cursos em referência, a procura se deu tanto por melhoria das condições de vida, como pela possibilidade de dar continuidade aos estudos, visto que esses cursos atendem principalmente pessoas que residem no interior do estado do Maranhão, onde as condições de ingresso ao ensino superior são mais difíceis pela própria localização dos campi e pela pouca oferta de outros cursos de graduação. Dessa forma, os egressos relatam que por falta de opção em outro curso, acabam ingressando nesses cursos de formação; que a formação profissional foi satisfatoriamente alcançada, destacando a relação interpessoal, a visão crítica e a interdisciplinaridade com fatores que contribuem para superação de problemas oriundos do processo formativo.

A partir dessas experiências relatadas, surgiu o interesse em dar prosseguimento à pesquisa nessa área, o que provavelmente, poderá contribuir significativamente para o aprofundamento não só do conhecimento sobre o tema, mas para ampliação e continuidade das discussões em torno da Formação de Professores e Interdisciplinaridade como um tema que precisa ser mais debatido nos espaços acadêmicos.

Frente à discussão em pauta, pensamos ser oportuno discutir a formação de professores com ênfase na Interdisciplinaridade, como um desafio que se impõe à formação profissional, capaz de apreender o mundo, em condições de transformá-lo, e não somente de reproduzi-lo. Isto é, pensar a formação interdisciplinar inserida num movimento de ampliação e articulação de saberes, das possibilidades de conhecimento tanto dos professores quanto dos alunos.

Podemos dizer que é por meio da formação que os professores podem consubstanciar sua aprendizagem, de modo a aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e profissional. Dessa maneira, e situando a Interdisciplinaridade e Licenciatura Interdisciplinar, impõe-nos neste momento explicitarmos a necessidade de ampliarmos as discussões sobre a temática no estado do Maranhão, onde existem poucos estudos sobre esse tema.

Frente ao exposto, queremos ressaltar que esta pesquisa discute a formação de professores como processo que pretende constituir um espaço que possa gerar indagações e propostas que possibilitem a criação de novas práticas e saberes interdisciplinares.

Segundo pesquisa realizada, do tipo Estado da Arte, a partir do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período de 2013 a 2017, as discussões sobre Interdisciplinaridade estão concentradas em sua maioria na região sudeste e o estado do Maranhão possui poucas pesquisas que tratam das Licenciaturas Interdisciplinares. Dos dezenove trabalhos pesquisados, dois deles tratam das Licenciaturas Interdisciplinares desenvolvidas pela UFMA, ambas desenvolvidas no ano de 2016 e pela mesma instituição formadora, mas discutem as licenciaturas interdisciplinares em perspectivas diferentes. Com destaque, temos duas teses intituladas respectivamente: Interdisciplinaridade na Reforma Curricular do Ensino Médio Maranhense - limites e possibilidades, com o objetivo de: analisar, numa perspectiva crítica, a proposta de adoção da interdisciplinaridade como eixo central da Reforma Curricular do Ensino Médio, no Estado do Maranhão. E Licenciaturas Interdisciplinares em Ciências Naturais na UFMA: análise crítica de um modelo de formação docente no contexto de reestruturação da universidade brasileira 2016, com o objetivo de: desvelar os pressupostos e fundamentos que constituem o ideário da política e das práticas do modelo proposto para a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais (LICN) no âmbito da UFMA, relacionando-os com a realidade sociopolítica e educacional.

Acreditamos que esta pesquisa ao mesmo tempo em que se diferencia das pesquisas já realizadas (2013- 2017), contribui para ampliar as análises sobre interdisciplinaridade e, em especial, entendendo a formação de professores numa concepção de educação crítica em que o professor assuma condição de sujeito ativo, criativo e crítico, é que buscamos respostas para o problema norteador desta investigação: **Como a formação de professores na perspectiva da Interdisciplinaridade está sendo desenvolvida no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas para subsidiar a prática docente?**

Assim elegemos três questões norteadoras que serão desdobradas nos objetivos de estudo, as quais são:

- 1 Qual a concepção de formação de professores que fundamenta a prática profissional dos docentes?
- 2 Qual a concepção de Interdisciplinaridade proposta pelo Curso de Licenciatura Interdisciplinar?

3 De que maneira a Interdisciplinaridade é desenvolvida pelos sujeitos educativos (coordenadores e professores) no processo de formação dos licenciandos?

Partindo do acima exposto, traçamos os seguintes objetivos da pesquisa:

Objetivo Geral:

- Analisar a formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade desenvolvida no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas para subsidiar a prática docente.

Objetivos Específicos:

- Analisar a concepção de formação que fundamenta a prática docente no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas;
- Discutir a relação teórico-metodológica da Interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas;
- Compreender de que modo a Interdisciplinaridade é desenvolvida na formação de professores e como essa formação contribui para prática docente.

1.1 Metodologia

A abordagem metodológica que fundamentou esta pesquisa foi à pesquisa qualitativa, que subsidiará a compreensão e interpretação do objeto estudado.

Esta posição metodológica justifica-se pela possibilidade de olharmos a formação de professores como categoria de análise, possibilitando investigar as atividades docentes, considerando as múltiplas determinações que as fundamentam; apreender o singular, o particular com a totalidade mais ampla como também as contradições do fenômeno pesquisado. Fundamental para compreender o processo da prática docente em direção da Interdisciplinaridade que de acordo com Severino (1995, p.172), o saber docente “é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo”.

Por esse motivo a importância nesta pesquisa em compreender o processo de construção docente e a relevância que este possui na construção do conhecimento. Impõe-se a necessidade de um processo interdisciplinar contrapondo ao positivismo que historicamente marcaram as pesquisas científicas, tendo a fragmentação e a especialização com uma característica.

Severino ainda (1995, p.172) corrobora dizendo que “tanto quanto o agir, também o saber não pode se dar na fragmentação: precisa acontecer sob a perspectiva da totalidade”. E para superar a fragmentação, propõe a vivência da educação em torno do projeto

interdisciplinar, nesse sentido, torna-se ainda mais necessária a postura interdisciplinar tanto do objeto do conhecimento, quanto da pesquisa como espaço de intervenção docente.

E a pesquisa de natureza qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.49) “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Na pesquisa qualitativa, segundo os mesmos autores, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo investigador o instrumento principal. “O investigador introduz-se e despende grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.” (1994, p.47) Sendo assim, análise do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas no Campus de Imperatriz, ocorrerá num diálogo com as categorias de análise: Formação de Professores e Interdisciplinaridade considerando o contexto social da instituição e sujeitos pesquisados na intenção de apreender o máximo possível da realidade concreta que se faz desenvolver no Curso em questão

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registro oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48)

A pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais, trabalha com um universo de questões que por sua natureza não pode ou não deve ser quantificado, ou seja, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p.68). Como exposto, o que buscaremos analisar como a formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade está sendo desenvolvida no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas para subsidiar a prática docente.

Silva e Menezes (2001) dizem que a pesquisa qualitativa considera a relação entre objetividade e subjetividade, utilizando o ambiente como fonte para reunir dados, com os quais o pesquisador interage. Nessa mesma linha de compreensão, Ancizar (2006) diz que a objetividade na pesquisa qualitativa constitui-se como processo cognitivo centralizado no objeto, pretendida pelas abordagens empírico-analíticas. Diferentemente, a subjetividade é entendida pela presença marcante do sujeito na interpretação do objeto.

Segundo Chizzotti (2006, p.79), “é extremamente relevante, na pesquisa qualitativa, a relação entre o mundo real, o sujeito e o objeto de estudo”, para interpretar dados e construir significados na produção de novos conhecimentos. Assim sendo, quão importante é o papel do

pesquisador como aquele sujeito atribuidor de significados. Ao buscar compreender tais significados, estará realizando uma meta compreensão do fenômeno (MACHADO, 1994).

1.2 Procedimentos Metodológicos

Goldenberg (1999) define o método científico como a observação sistemática dos fenômenos da realidade, através de uma sucessão de passos, orientado por conhecimentos teóricos, buscando explicar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspectos não revelados. Portanto, a principal característica do método científico é a investigação organizada, o controle rigoroso das observações e a utilização de conhecimentos teóricos.

Para coleta dos dados, utilizamos como instrumento e técnica a pesquisa bibliográfica e documental, seguida de observação em campo e entrevista semiestruturada.

A pesquisa bibliográfica para aprofundamento e análise das categorias relacionadas ao objeto de estudo e a pesquisa documental de leis, projeto pedagógico e regulamentos relacionados ao curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas / Campus Imperatriz, situando seu processo histórico de implantação no contexto nacional e local.

A pesquisa bibliográfica permitiu fundamentar o trabalho a partir de material publicado com a temática em questão. Segundo Fonseca (2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A observação como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa é bastante discutida por vários autores como Minayo (1994) e Jaccoud (2008). Segundo os autores citados, uma das vantagens da utilização dessa técnica é a probabilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências dos sujeitos e aprender o significado que atribuem à realidade e às ações. Para Jaccound (2008, p. 255) a observação figura sistematicamente ao lado das outras técnicas de coleta de material qualitativo, como a entrevista e pesquisa documental, e outros.

Para o registro das observações, utilizamos um diário de campo, seguindo a proposta de Bogdan e Bicklen (1994), que propõem que o conteúdo das observações seja composto de uma parte descritiva e outra reflexiva.

E a entrevista semiestruturada na captação do objeto de pesquisa é uma técnica de coleta de dados muito utilizada nas pesquisas das Ciências Sociais, desempenhando um importante papel em estudos científico. Segundo Lüdke e André (2001, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. As autoras ainda destacam que essa técnica de entrevista é a mais que se adapta aos estudos educacionais, pois apresenta um esquema mais livre e permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os professores e alunos. Esta escola nos permitirá captar informações indispensáveis e propiciando de forma as fazer as complementações necessárias.

Sendo assim, a análise consistiu desde o início da coleta dos dados, para que o estudo seja melhor desenvolvido. Portanto optamos por este caminho teórico-metodológico por acreditarmos que nos possibilitou a análise da formação dos professores do Curso de Licenciatura Interdisciplinares em Ciências Humanas - Campus de Imperatriz e o desenvolvimento da prática docente. As entrevistas traduziram a compreensão dos professores sobre o seu trabalho. Assim, elas foram utilizadas para complementar e fazer contraponto com as informações obtidas através da observação no campo.

Tendo destacado o instrumento, cabe frisar ainda, que a investigação consiste na pesquisa do tipo Estudo de Caso, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.89) é uma observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Para Minayo, (2010), o estudo de caso consiste em um modo de realizar pesquisa social empírica, investigando um fenômeno atual em seu contexto real, cujas fronteiras, entre o fenômeno e o contexto, não estão bem definidas.

E neste sentido, o *locus* dessa investigação é o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, localizados no campus de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão. Tendo como sujeitos investigados professores, alunos e o coordenador do curso em questão.

O trabalho está organizado em seis seções. A primeira seção contextualiza o objeto de pesquisa, apresenta os objetivos e as motivações em pesquisar sobre o tema e os aspectos teórico-metodológicos.

A segunda seção constitui-se de uma abordagem histórica sobre a formação de professores no Brasil, na década de 1930 à década de 1990, cujo objetivo é analisar, nesse percurso histórico, as concepções de formação, bem como as mudanças nas políticas e nas práticas de formação de professores.

A terceira seção aborda a perspectiva da Interdisciplinaridade, analisando-o enquanto conceito teórico e metodológico e como política pública para formação de professores; tecendo o seu percurso histórico; sistematizando sobre suas finalidades e diretrizes e ainda destaca a proposta curricular de formação e, portanto, as suas exigências com relação à formação do professor.

Na quarta seção, situamos o *locus* da pesquisa – sua histórica e os aspectos educacionais que o caracterizam, também discutimos a implantação dos Cursos de Licenciatura Interdisciplinar no contexto maranhense. A proposta é situar o processo de expansão da UFMA, mediante a implantação desses novos cursos de formação, reflexos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Na quinta, apresentamos de forma mais aprofundada os dados obtidos pelos dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a interdisciplinaridade na formação de professores no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – Campus de Imperatriz.

E na sexta seção trazemos, as considerações finais e o percurso de todo o aporte teórico estudado como também, a contribuição desta pesquisa na discussão sobre a formação docente e sobre interdisciplinaridade na formação de professores, desse modo, nortear futuras pesquisas e servir de parâmetro para avaliação do curso em questão.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: Cenário Histórico e Educacional

Nesta seção, realizamos uma incursão histórica sobre a formação de professores no Brasil, com ênfase no período de 1930 a 1990. Em seguida, abordamos o contexto das Políticas Educacionais do Estado brasileiro empreendidas na perspectiva da formação de professores como também destacamos os modelos formativos que se desenvolveram no decurso do período histórico em estudo.

Tratamos, assim, pontos significativos apoiados na Legislação Educacional Brasileira e nas análises de pesquisadores e estudiosos críticos como: Saviani (2009), Tanuri (2000), Kuenzer (1999), Libâneo (2003), Freitas (2014, 2002), Martins (2010), dentre outros. Buscamos ainda, encontrar os aspectos relevantes que a legislação dispõe sobre a formação de professores, suas agências formadoras e os tipos de profissionais formados para atender à sociedade.

2.1 Formação de professores: contexto histórico brasileiro da década de 1930 a 1990 e suas implicações para os dias atuais

Iniciamos essa seção com a formação de professores no Brasil, considerando o marco histórico da década de 1930 à década de 1990, traçando um panorama sobre a trajetória percorrida na formação desses profissionais da educação e seus desdobramentos na sociedade brasileira no contexto histórico, político e social e suas implicações para os dias atuais. Tal resgate nos levou a fazer uma retrospectiva que nos proporcionou uma visão mais ampla sobre a formação dos professores.

O campo educacional tem sido palco de constantes mudanças organizacionais e políticas, especialmente a partir da década de 1930 com a reformulação das Escolas Normais, ao implementar ideias da escola renovada e formar uma nova consciência educacional brasileira, dos direitos de todos à educação, à necessidade de expansão da escola pública e a necessidade de implantação de uma política nacional de educação.

Tanuri (2000, p.72) destaca que o movimento em torno da Escola Normal se centrou em revisar os padrões tradicionais de ensino,

[...] não mais programas rígidos, mas flexíveis adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional.

As modificações que ocorreram na estruturada Escola Normal deram-se tanto no âmbito do currículo como na formação de professores, oriundo de movimentos de pesquisadores, profissionais da educação mediante conferências, debates e outros., que repercutiram em vários estados brasileiros. Nesse sentido, o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino, foram os principais motivadores da reforma. As ideias renovadas no seio da Escola Normal não traduziram avanços significativos, trazendo ainda, a marca do padrão dominante, centrado no domínio dos conteúdos a serem transmitidos.

No Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 é possível verificar um momento de relevância pedagógica. Tivemos, pela primeira vez, a expressão dos interesses educacionais nacionais, aproximando-se das ideias de “[...] um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de um determinado país” (SAVIANI, 2009, p. 33).

Ainda segundo o Manifesto, a educação é compreendida como um problema social e o método científico determina uma mudança de paradigma na condução do trabalho pedagógico e da formação de professores, de modo que os educandos, com seus interesses, suas aptidões e tendências passam a ser o foco do processo educativo. Nesse contexto, tornam-se essenciais os conhecimentos da Filosofia, da Psicologia e da Sociologia. Por outro lado, exige uma ação mais objetiva por parte do Estado, ao assumir como sua responsabilidade o dever de oferecer educação pública, gratuita e laica aos brasileiros.

No entanto, uma nova fase ocorre no contexto de remodelação da Escola Normal com a chegada dos institutos de educação, concebidos como espaço de ensino e também de pesquisa. Com destaque para o Distrito Federal e São Paulo que introduziram reformas no âmbito da Escola Normal com a criação de institutos de educação.

Nesse âmbito, duas importantes reformas trouxeram mudanças na Escola Normal, a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932 e do Instituto de Educação, em São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo, consubstanciado no Decreto Estadual nº 5.884, de 21 de abril de 1933.

A Reforma instituída por Anísio Teixeira se propôs a erradicar o que se considerava “vício de constituição” das Escolas Normais que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL 2001, p.79-80). Deste modo, na visão de Anísio Teixeira, transformar a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: Biologia Educacional, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, História da

Educação e Introdução ao Ensino foi uma grande mudança que repercutiu em outros Estados, a exemplo o Estado de São Paulo, cujo Instituto de Educação seguiu semelhante à proposta de Anísio Teixeira. Segundo Saviani (2009, p. 146), o Instituto de Educação de São Paulo, “sob a gestão de Fernando Azevedo, percorreu um caminho semelhante, com a criação, também, da Escola de Professores”.

Percebe-se que os Institutos de Educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar a exigência da pedagogia, que buscava por um conhecimento mais científico, caminhando, pois, para a consolidação de um modelo didático - pedagógico de formação docente para corrigir as insuficiências e distorções da Escola Normal, considerada segundo Tanuri (2000, p.72) “um curso híbrido que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”.

Esses Institutos posteriormente foram elevados ao nível secundário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação, dessa forma sendo organizados os cursos de formação de professores para escolas secundárias, generalizadas para todo o país a partir do decreto Lei nº 1.190, de abril de 1939, que deu origem à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta instituição passou a ser referência para as demais escolas de nível superior do Brasil, que passara a compor o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização de cursos de Licenciatura e de Pedagogia. O curso de Pedagogia, inicialmente visava à dupla função: formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e licenciados, visando à docência nos cursos normais. Saviani (2009, p.146) ao tratar do esquema explica-o: “três anos para o estudo de disciplinas específicas, vale dizer conteúdos cognitivos ou cursos de matérias, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática”.

Cabe ressaltar ainda, nas palavras de Saviani (2009), que o modelo de formação de professores perdeu sua marca original, cujo pilar era as escolas experimentais, às quais competia oferecer uma base de pesquisa de caráter científico aos processos formativos.

Na década de 1940, em referência ao Ensino Normal, prevaleceu Decreto - Lei nº8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, que em simetria ao ensino secundário divide-se em dois ciclos: O primeiro corresponde ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário, as Escolas Normais Regionais. O segundo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Os cursos normais de primeiro ciclo tinham o currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, o estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas e os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da

educação introduzidos pela reforma da década de 1930. Essa organização reforçou a dualidade na formação dos professores (BRASIL, 1946, n.p).

Ainda sobre a “Lei Orgânica do Ensino Normal”, estudos relatam que foi uma política educacional centralizadora que se traduziu na tentativa de regulamentar em âmbito federal a organização e funcionamento de todos os tipos de ensino do país. Sobretudo, esta lei segundo Tanuri (2000, p. 75) “não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados”.

Na década de 1950, com a corrida desenvolvimentista, o ideário de “modernização” do ensino, que girava em torno das escolas, atingiu todo o ensino, tanto o primário quanto o ensino superior, como também a formação de professores. Assim, a atuação do Programa de Assistência Brasileiro – Americano ao Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965, introduziu como prioridade a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia. Conforme, Paiva e Paixão (1997, p.43 apud Tanuri, 2000, p.79), “modernizar o ensino primário é, na perspectiva do Programa, trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-los às especificidades de nosso país”. Deste modo, o PABAE contribuiu para a perspectiva tecnicista do ensino que foi destaque na década de 1960 e na década de 1970.

Na década de 1960, a promulgação da Lei 4.024/1961 - Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional não resultou em soluções inovadoras para o Ensino Normal, conservando a organização do ensino, seja no que diz respeito à duração dos estudos, seja na organização em ciclos. O que ocorreu foi uma equivalência legal às modalidades de ensino médio com a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular. Tanuri (2000, p. 78) relata que as reformas estaduais, conforme a nova Lei limitou-se principalmente às alterações curriculares. E com a conjuntura histórica dos pós- 64, os interesses das escolas deslocaram-se para torná-las “eficiente e produtiva”, com a preocupação em “modernizar” a prática docente, no “planejamento e coordenação e controle das atividades” e utilização de novas técnicas de ensino com vistas à preparação para o trabalho e desenvolvimento do país. Portanto, nos finais da década de 1960 e início da década de 1970 se vislumbrava o em torno da Teoria do Capital Humano, numa visão tecnicista acentuava-se a divisão do trabalho pedagógico, os serviços de supervisão e a formação de especialistas.

Nos anos de 1970, com Lei nº 5.692/71 algumas mudanças foram introduzidas na legislação do ensino, os ensinos primário e médio passaram a ser chamados de primeiro grau e segundo grau respectivamente, também em torno das mudanças desapareceram as Escolas

Normais e em seu lugar foi instituída a Habilitação específica do 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

Todavia, no que se refere à formação de professores de 1º e 2º Graus, a mesma Lei, em seu Artigo 30, e em seus parágrafos, estabeleceu:

Exigir-se-á como formação para o exercício do magistério:

a) No ensino de 1º Grau – da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau;
 b) No ensino de 1º Grau – da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de Grau Superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º Grau obtida em curso de curta duração;

c) Em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena;

Parágrafo 1º. Os professores a que se refere à letra “a” poderão lecionar na 5ª série e 6ª séries do Ensino de 1º Grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

Parágrafo 2º. Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2.ª série do ensino de 2º Grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

Parágrafo 3º. Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971, n.p.).

Como podemos observar, a formação do magistério expressa pelo artigo 30 da lei em questão atende à formação dada por cursos regulares, acrescidos de estudos adicionais que dão ao professor o direito de lecionar em séries iniciais, incluindo séries da 2ª etapa do ensino fundamental mediante esses estudos adicionais.

Sendo organizada em duas modalidades: uma com duração de três anos que habilita a lecionar até a 4ª série e outra, com duração de quatro anos que habilita ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O antigo curso normal cedeu lugar à habilitação de 2º grau, cuja organização compreende um núcleo comum, obrigatório em todo território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º grau destinado à uma formação mais geral e também compreendia uma parte mais diversificada, visando uma formação mais específica, deste modo percebe-se um currículo mínimo, configurando um quadro de precariedade da formação de professores. Além disso, desapareceram os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal que passou a ser feita exclusivamente pelo curso de Pedagogia. Tanuri (2000, p.82) explica que a Habilitação específica para o magistério recebeu diversas críticas como à dicotomia teoria e prática, entre o conteúdo e o método, entre o núcleo comum e o profissionalizante, desarticulação de conteúdo, dispersão das disciplinas e fragmentação do currículo, entre outras.

Diante dessa situação, nos anos de 1980, o governo lança mão de um novo projeto, Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que traz consigo a incumbência de “revitalizar a escola normal”. Criados pelo governo federal para recriar a

formação de professores em nível médio com carga horária em período integral. Iniciativa muito importante oriunda de encontros entre o Ministério da Educação (MEC) e as instituições de ensino que tinham a finalidade de formar professores para o 1º grau, promover a atualização e o aperfeiçoamento dos profissionais da Educação; desenvolver práticas inovadoras e pesquisa; e formar professores leigos, para atuar como agentes de mudanças e realizar uma renovação educacional.

Os Cefams propunham oferecer formação inicial de ensino médio e continuada que obedeceriam às diretrizes gerais, adaptáveis a situações específicas do Estado. O projeto tinha por objetivo, redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar suas funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar para o ensino das séries iniciais (CAVALCANTE, 1994, p.59). Mas esse projeto apesar de ter alcançado alguns resultados positivos foi descontinuado pelo MEC. Desencadeou-se ainda nos anos 80, o movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura que adotou o princípio: “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68). À luz desse princípio, nas instituições de ensino, nos cursos de Pedagogia foram atribuídos a formação de professores para a educação infantil e para séries iniciais do ensino de 1º grau, considerado o ensino fundamental.

Presenciamos na década de 1990, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 9.394/1996. Essa determina que todas as normas educacionais tenham suas atividades desenvolvidas nos rigores por ela estabelecidos. Ao fixar tal lei no Brasil é, sobretudo, estabelecer os princípios, os parâmetros, as diretrizes e os caminhos que se deve imprimir à educação no país. A referida lei em seus artigos 61 a 67 aborda os profissionais da educação, estabelece as finalidades e os fundamentos da formação destes, bem como os níveis de formação para a educação básica e superior (BRASIL, 1996).

Ao analisar as proposições da LDBEN no que diz respeito à formação de professores, Cabral Neto e Castro (2000, p.119) apontam que esta lei está “articulada com as diretrizes propostas pelos organismos internacionais, preocupados mais com o imediatismo [...] em detrimento da qualidade do ensino e de investir consistentemente na formação do professor”.

A lei em vigor trata em seu Capítulo VI sobre a regulamentação da formação de professores e dos profissionais da educação, nos artigos expressos abaixo:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

V - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996).

Este artigo dispõe sobre a organização dos diferentes cursos de formação dos profissionais da educação, quando se refere:

Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Observamos que nesse dispositivo legal parece retroceder ao se referir à formação dos profissionais da educação quando busca garantir o nível médio como formação mínima destes. Contrapondo-se a essa visão, a Associação Nacional pela Formação Profissional da Educação (ANFOPE) tem defendido que o curso de Pedagogia deve ser o *locus* privilegiado de formação dos profissionais que irão atuar na educação básica. Nesse sentido, explica que o Curso de Pedagogia:

[...] responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teóricos/investigativos da educação, é capacitado para a docência e, conseqüentemente para outras funções que envolvam o ato educativo intencional. Não se considera, neste sentido, aplicável para a pedagogia, dicotomizar na formação carreiras diferenciadas conforme categorização pretendida pela SESu/MEC – bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. A formação do pedagogo envolve estas três dimensões, podendo, no seu aprofundamento, dar maior relevo a uma ou outra. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 27).

Essa explicação que a ANFOPE traz a respeito do Curso de Pedagogia respalda-se no fato de que os profissionais da educação devem estar preparados para as complexidades presentes na escola e na sociedade, e por esse motivo devem estar aptos a exercer atividades para além da docência no âmbito escolar e fora dele.

Uma consideração importante a ser tratada nessa análise é que a ANFOPE não esconde o seu descontentamento e até mesmo sua perplexidade sobre a criação dos Cursos Normais Superiores, que no seu entendimento caíram no descrédito das instituições, apesar de regulamentados pela LDBEN.

A ANFOPE e o FORUMDIR, na década de 1990, são defensores da bandeira da formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação em nível superior.

A LDBEN nº 9.394/96 trouxe em seu artigo 62, a novidade dos Institutos de Ensino Superior (IES) e dispõe no art. 63 sobre esses Institutos, estabelecendo que:

Art. 63. Os institutos superiores manterão:
cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

A propósito do referido artigo, Libâneo (2003) afirma que a criação dos IESs, enfraquecem o papel da universidade como local privilegiado de formação docente, uma vez que podem ser ou não vinculados às universidades. Concordamos com o pensamento do autor citado, pois compreendemos que a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia, além de licenciaturas, vem acontecendo desde então, principalmente em instituições privadas.

O artigo 64, da Lei nº9.394/96, dispõe sobre a formação de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores, que poderá ocorrer em curso de graduação- Pedagogia, ou em nível de pós-graduação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

De maneira geral, podemos dizer que a história da formação de professores assume uma posição central para compreendermos o delineamento da educação no Brasil. Eis porque esse tema tem sido objeto de estudo e de muitas discussões nos últimos tempos, gerando um movimento de aspirações e novos paradigmas que têm desencadeado um repensar do processo de formação do profissional da educação. E a Interdisciplinaridade constitui uma parte de uma concepção teórica na formação de professores, em oposição a uma educação fragmentada, descontextualizada e tradicional. Deste modo, diante do panorama exposto percebemos que a Interdisciplinaridade como integração de saberes, valores e culturas é pouco percebida na formação de professores entre os períodos de 1930 a 1990, mesmo no período de 1950 /1960 quando torna-se objeto de estudo no Brasil.

No entanto, a formação de professores e os novos paradigmas de formação de acordo com Pimenta (2002) são resultados das transformações que ocorreram e estão ocorrendo e

ocorrerão na sociedade. E o professor é também uma peça fundamental no processo de aprendizagem, de forma específica, e no desenvolvimento da sociedade, de forma geral. A autora completa o seu argumento afirmando que para isso se faz necessário que o professor tenha boa formação e esteja em constante formação. Ao fim, considerar a Formação de professores como um ato político, social e cultural torna-se importante para contextualizar a profissão docente e a política educacional brasileira. E é esse aspecto que será tratado a seguir.

2.2 Políticas educacionais para a formação de professores

A formação de professores face às mudanças ocorridas nas últimas décadas não deve ser encarada de forma isolada do contexto social que está inserida. Nesse sentido, apreendê-la em suas determinações históricas, levando em consideração os aspectos sociais e político da sociedade brasileira torna-se importante para compreender de que forma as políticas sociais e em especial, as políticas educacionais são estabelecidas.

Dessa forma, para entender os determinantes dessas relações, percorremos pelo cenário político e social a partir dos anos 1990, por se tratar de um período que se apresentou como determinante, nas reformas educacionais, pela aprovação e implementação da LDBEN (Lei 9.394/96) e que marcou o cenário das políticas educacionais, voltadas para a Formação de professores, por meio das ideologias neoliberais, constituindo um momento de tensões, desafios e ambiguidades.

No campo da educação, os organismos internacionais no contexto da globalização e internacionalização das políticas educacionais formulam recomendações sobre as políticas para países em desenvolvimento, incluindo formas de regulação das políticas em educação em decorrência de acordos de cooperação. Segundo Libâneo (1999, p.43) a

[...] internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. .

Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, e em especial da educação, são: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura- UNESCO; Banco Mundial – BM; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Estudos mostram que as finalidades dessas instituições internacionais sempre estiveram ligadas à cooperação a países em desenvolvimento, por meio de empréstimos para realização de programas relacionados à educação, incluindo ações de intervenção política, ligado ao pensamento da consolidação da doutrina neoliberal, assentada na desregulamentação, privatização e liberação dos mercados e em políticas visando à modernização do Estado.

Nesse sentido, o lema era “menos Estado e mais mercado”, sendo assim, os organismos internacionais criaram estratégias ligadas à globalização da economia, empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, e em especial na educação, abrindo espaço em âmbito global para a mercadorização da educação e transferindo os serviços educacionais para a gestão do setor privado.

É nesse contexto que se institui em âmbito internacional, as políticas para educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de qualidade.

As políticas educacionais brasileiras têm seu alicerce nas orientações dos organismos internacionais com adesão do governo brasileiro às recomendações expedidas através de conferências internacionais, a citar pelas Conferências Mundiais sobre Educação para Todos e outros eventos patrocinados pelo Banco Mundial e pela UNESCO.

Nessa perspectiva, a formação de professores ganha espaço nas políticas educacionais, com a crença de que, pela qualificação dos profissionais de educação, os indicadores se alinhariam ao crescimento econômico, em consonância com o projeto neoliberal da sociedade. As reformas educacionais na América Latina e Caribe fazem parte de um processo de mudanças estruturais, impulsionadas desde os anos de 1980, orientadas, principalmente, pelo Fundo Monetário Internacional - FMI e pelo Banco Mundial, com base no projeto neoliberal de sociedade, tendo como premissas a atribuição de novas funções ao Estado e à redução da pobreza.

A configuração desse novo cenário, com predomínio de ideias capitalistas neoliberais, ocorre sob o comando de organismos internacionais que, estabelecendo uma agenda comum, encontra-se expressa no documento denominado “Consenso de Washington”¹, visava avaliar as reformas econômicas no âmbito da América Latina. Por isso tinha o intuito de modificar o papel do Estado, baseado na política dos Estados Unidos, a partir de reformas com rigorosos

¹ Realizado em Washington, em 1989, o documento denominado “Consenso de Washington” trata de um conjunto de medidas de ajustes estruturais: “equilíbrio orçamentário, sobretudo, mediante a redução dos gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, pela reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; e privatização das empresas e dos serviços públicos.” (SOARES, 1996, p. 23).

programas de ajuste econômico, com vistas ao enfrentamento e à superação da crise econômica dos países da América Latina.

Nesse contexto foi implantado um conjunto de reformas na área da educação, que objetivam a ampliação e o acesso à escolarização, bem como melhorar a qualidade do ensino da escola pública. No entanto, esse conjunto de reformas se deu na lógica gerencial de educação, o que de certa forma comprometeu a “qualidade” pretendida. Assim, um grande número de documentos é produzido por organismos internacionais, contendo análises, diagnósticos e recomendações que orientassem as reformas do Estado nos países latino-americanos.

Ademais, as discussões realizadas nos eventos organizados pela UNESCO e Banco Mundial relacionam a formação de professores à qualidade da educação e à aprendizagem dos alunos no que tange o desenvolvimento de competências e habilidades.

Nessa perspectiva, as “mudanças”, as “reformas” ocorreram a partir do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), seguido do Itamar Franco (1992–1994) e consolidado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), governos que criaram e fortaleceram as condições necessárias à nova fase de reprodução do capital, por intermédio de ajustes estruturais à economia internacional e das reformas de Estado. Esses governos defendiam “a necessidade de mudanças profundas nas políticas educacionais e na formação de professores para a adequação da educação nacional ao novo estágio de desenvolvimento do capitalismo” (SILVA, 2004, p. 139). Acentuam-se com a vigência do governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, sob os ditames dos organismos internacionais e as orientações do Consenso de Washington, consolida a chamada Reforma do Estado², tendo como diretrizes ideias neoliberais e neoconservadoras.

Portanto, diante da crise do Estado (perda de crédito por parte do Estado, pela poupança pública que se tornou negativa, esgotamento da intervenção estatal, estado burocrático com serviços de baixa qualidade e com elevados custos aos cofres públicos) é que o modelo de gestão, adotado por FHC, foi implantado. Então, a fim de “modernizar” o aparelho estatal e assegurar o crescimento sustentado pela economia, o Estado “gerencial” passou a ser

²O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sob a responsabilidade do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), Luis Carlos Bresser Pereira, com as seguintes orientações econômicas: Equilíbrio fiscal, através de reformas administrativas previdenciárias e fiscais e cortes profundos no gasto público, resultando em corte de salários dos funcionários públicos, demissões e corte das contribuições sociais;

Aumento de competitividade das empresas no mercado internacional, através da desoneração fiscal, flexibilização do mercado de trabalho, diminuição de carga social com trabalhadores, diminuição de salários;

- Desregulação dos mercados financeiro e do trabalho;
- Privatização de empresas estatais e abertura comercial.

articulador, mediador, avaliador e regulador de políticas públicas, tornando-se mínimo na intenção econômica, por meio de cortes com despesa previdenciária e diminuição dos gastos com políticas sociais (saúde e educação).

Ainda no campo educacional, a gestão foi marcada pela participação do MEC no processo de tramitação e aprovação da LDBEN (Lei 9.394/1996) e da reforma constitucional de ajuste de financiamento do ensino fundamental.

Kuenzer (1999, p.176) destaca que a LDBEN possibilitou um conjunto de reformas que foi se processando de forma isolada, mas que correspondia a um bem elaborado plano de governo que, articulando os projetos para a área econômica, administrativa, previdenciária e fiscal, foi dando forma ao novo modelo de Estado.

De igual modo, podemos destacar uma série de medidas do governo de FHC para fomentar a Reforma Educacional, tais como: a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM); do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); das Diretrizes para os cursos de graduação; da regulamentação dos cursos de graduação; dos processos de avaliação da educação; sobre a Formação de professores e promulgação da LDBEN 9.394/96; expansão da educação superior privada; e redução de investimentos na educação superior pública, dentre outras.

No que diz respeito ao conjunto de reformas, Kuenzer (1999, p. 176) esclarece:

Que inclui o novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobre, assumidamente integralmente pelo governo brasileiro.

É neste cenário de profundas transformações que faremos uma breve análise sobre a LDBEN e o PNE – Plano Nacional de Educação, no que diz respeito às questões relativas à formação de professores. Sob este enfoque, reflexões realizadas pela pesquisadora Kuenzer (1999, p.178) em artigo “As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance” aponta que a principal mudança delineada na LDBEN, com profundos impactos sobre a atuação e a formação de professores, diz respeito à autonomia didática no ensino superior. Acrescenta ainda que:

Até a LDBEN, havia estreita articulação entre a formação e emprego, assumindo o Estado, segundo o modelo de bem-estar social, a regulação da relação entre instituições formadoras e mercado de trabalho pelo controle no processo, dos currículos, da certificação e da qualidade da oferta, estabelecendo critérios rigorosos de qualidade que constituíam em condições para autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos. Segundo o entendimento do Banco Mundial, a transferência do Estado para a esfera privada exige duas ordens de providências: a

articulação dos cursos de formação às demandas do mercado e a “flexibilização” do modelo tradicional de universidade, que articula ensino e pesquisa, acompanhada do rebaixamento dos critérios de qualidade, transferindo o controle do processo para o do produto, de modo a estimular a iniciativa privada pela redução dos custos de formação.

Assim, podemos perceber a partir da LDBEN uma mudança no sentido da formação de professores, não mais alinhada com o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, mas nos moldes de uma formação mais substanciada ao processo didático-pedagógico necessário para uma formação de qualidade e para o mundo do trabalho. Passando a obter uma nova direção com a participação da iniciativa privada na oferta de cursos de formação de professores, mais preocupada com o produto do que com o processo formativo.

Conforme Libâneo (1999, p.47), essa nova direção causa impacto na educação de modo geral, como também no sentido da aprendizagem embutidas nessas determinações que segue o seguinte posicionamento: “a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho”.

Cabe destacar, também a partir da LDBEN, os currículos mínimos foram substituídos pelas diretrizes curriculares que buscam corresponder no mínimo, uma qualidade defendida pelos pesquisadores da educação. No entanto, críticos à essas novas deliberações políticas, dizem que as diretrizes curriculares de modo geral, propõem a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a par da criação de ênfases opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização. Agora, com a justificativa da flexibilização, que estimulará a formação já insuficiente, por “percursos” aligeirados, mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior.

Nesse contexto, com a nova LDBEN e a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, Kuenzer (1999, p.181) acrescenta ainda:

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio.

Com efeito, o que percebemos em relação às diretrizes curriculares para a formação de professores, aos cursos de Licenciaturas, certo aligeiramento por parte desses cursos, redução de carga horária total e das atividades e conteúdos responsáveis pela formação para a docência e para a pesquisa.

Diante disso a LDBEN, ao abrir espaços para o crescimento desenfreado dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia para a formação inicial e continuada de professores em Centros Universitários, Faculdades Integradas e Isoladas e nos Institutos Superiores, assegura que estes não têm responsabilidade com a pesquisa e a extensão, apenas com o ensino, “o que dificulta o tão almejado patamar de qualidade social, política e pedagógica, promovido pela universidade, ao priorizar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (NASCIMENTO, 2012, p. 75).

Também podemos destacar que o art. 61, ao definir os fundamentos da formação de profissionais da educação, direciona a “capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”, atribui ênfase maior na prática, na racionalidade técnico instrumental, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação. Desse modo,

[...] apesar de citar, no inciso I, [...] a associação entre teoria e prática, imprime uma visão dicotômica da relação teoria e prática, já que essa associação será feita mediante a capacitação em serviço, utilizando-se ainda da formação e de experiências anteriores. Enfim, expressa uma visão de que a formação inicial pode ocorrer de forma aligeirada, em qualquer instituição, posto que este profissional poderá continuar seu processo formativo em serviço. (VILAR DE ALBUQUERQUE; 2013, p. 132).

Além do mais, faz-se necessário pontuar, também, que o atual PNE (2014-2024), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, revela preocupação com a qualificação docente para a educação básica em duas das vinte metas que o compõem. Ademais, na perspectiva de enfrentar os problemas da formação inicial, na Meta 12, do atual PNE (2014-2024), propõe-se, de forma expressiva, elevar a taxa bruta de matrículas, na educação superior, para 50%, e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2015), relativos ao censo da educação superior têm os seguintes dados:

De 2010 a 2013, verifica-se crescimento das matrículas de graduação tanto na categoria pública (17,6%) quanto na privada (13,5%). O crescimento observado nas matrículas de graduação da categoria pública variou 7,9% de 2010 para 2011; 6,9% de 2011 para 2012; e 1,8% de 2012 a 2013. Em relação à categoria privada, observa-se crescimento de 4,9% de 2010 para 2011; 3,5% de 2011 para 2012 e 4,5% de 2012 a 2013. Denota-se que o crescimento na categoria pública está numa curva descendente, ao passo que o crescimento da rede privada mantém estável e positivo. Verifica-se ainda que, na categoria privada, a área mais expressiva

em número de matrículas de graduação é “Ciências Sociais, Negócios e Direito” (2.532.782) e, na categoria pública, a área mais expressiva é “Educação” (596.719).

Em 2015, a graduação alcançou o total de 8.027.297 matrículas. Vale ressaltar que tais matrículas estão predominantemente concentradas na categoria privada (75,7%). Quando se refere aos cursos de bacharelado e licenciaturas, observa-se que as matrículas de bacharelado respondem por 68,0%, já os cursos de licenciatura acumulam 18,8% das matrículas. Percebe-se que a hegemonia nas matrículas de bacharéis vem se mantendo ano pós ano. Quanto à proporção de matrículas em 2016 por categoria administrativa, a participação das matrículas públicas corresponde a 24,7% do total, e as matrículas privadas representam 75,3%.

Conforme discussão realizada por Freitas (2014), apesar do plano demonstrar perspectiva de melhora para educação pública, e mais especificamente para a formação de professores, no entanto, a Meta 12, não altera significativamente a situação atual da relação público-privada no total de matrículas em cursos de formação de professores, pois conforme dados do Censo da Educação Superior em 2012, as matrículas públicas totalizam apenas 27%, enquanto as privadas perfazem 73%. E esse quadro permanece o mesmo em outros anos, de acordo com o referido acima. Por outro lado, na estratégia 12.4, ao propor “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas” (BRASIL, 2014), percebemos um direcionamento maior para o cumprimento da Meta 12 fazendo referência ao ensino público e para os cursos de formação de professores.

Contudo, ao traçar a política para a formação de professores, a Meta 15, estabelece que: “[...] todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento que atuam.” (BRASIL 2014). No que diz respeito a essa meta, estudos do Inep mostram que não é raro encontrar professores atuando sem a formação específica, como em áreas de matemática, química, física, biologia, entre outras áreas.

E ao propor a estratégia 15.6, referente à reforma curricular dos cursos de Licenciaturas e o estímulo à renovação pedagógica, Freitas (2014) chama atenção para os desdobramentos que essa estratégia pode causar referindo-se a atuação do setor privado, que nas palavras da autora “é uma tentativa de diferentes setores - entre os quais se destaca o empresariado organizado no Todos pela Educação - de impor a concepção de um currículo nacional obrigatório, que crie as condições para avaliar estudantes, professores e escolas”.

E o que os dados acima expostos têm a ver com a formação de professores? Estamos querendo dizer, que as políticas de formação de professores possuem um amplo interesse por diversos segmentos - públicos e privados - no entanto trazemos esses dados pra demonstrar como está se configurando a formação de professores no Brasil na esfera pública e na esfera privada. E ao lado disso, observar as condições que asseguram à democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade.

Portanto, compreendemos que a reforma na formação de professores é parte constituinte da macro reforma da educação, que está situada num movimento mais amplo de reformas, cuja origem deve ser localizada no âmbito político-econômico, tal como apresentado nesse trabalho.

A falta de professores e a falta de profissionalização, em consequência da má formação, são aspectos atribuídos ao fracasso do professor, delineando a referida crise na docência. A solução para a crise educacional apontava para a reforma da educação e da formação dos professores. A reforma na formação dos professores é vista nos discursos reformadores como uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação básica (TORRIGLIA, 2004; OLIVEIRA, 2011).

Partindo desse contexto, a reforma na formação dos professores no Brasil é proposta sob o discurso, que assumimos nesse trabalho de crise da docência, sustentada sob perspectiva da má qualidade da formação recebida pelos professores.

Contudo, sabemos que a falta de professores não é um problema recente. Alguns estudos mostram os possíveis contextos, especialmente de desvalorização econômica, do magistério nos últimos anos.

Apesar dessa crítica, a partir do contexto apresentado, a condução da reforma na formação dos professores no Brasil sob o discurso da crise da docência encaminha-se na direção de sanar as dificuldades apontadas: para a falta de professores, são propostas ações de fomento para o acesso e a ampliação de vagas nos cursos de formação inicial e continuada e para a má qualidade da formação recebida, são propostas ações que visam melhorar a formação recebida pelo professor.

Nossa análise permite inferir que o discurso da crise da docência, pela falta de professores e pelo problema de qualidade da formação, favorece a formulação e a implementação das Licenciaturas Interdisciplinares.

Como medida para contornar a falta de professores, encontramos ações com a finalidade de ampliar o acesso aos cursos de formação inicial ou continuada, tais como: implantação do Programa REUNI, e outros, que serão discutidos nas seções seguintes. As ações empreendidas

seguiram no sentido de possibilitar o acesso aos cursos de licenciatura, com a abertura de novos cursos e novas vagas, como se a falta de cursos e vagas fosse o problema da falta de professores.

Sobre a falta de professores, autores como Gatti e Barreto (2009) e Scheibe (2008) sugerem a criação de licenciaturas por área de conhecimento e cursos com novos desenhos curriculares como forma de reverter esse quadro.

Segundo Gatti e Barreto (2009), cursos por áreas de conhecimento, principalmente na área das Ciências, preparam professores polivalentes das disciplinas da área, o que pode contribuir para suprir lacunas provocadas pela falta de professores habilitados, em particular nas disciplinas de Física e Química (disciplinas com maior carência de professores formados).

Podemos inferir, a partir das autoras, que as licenciaturas por área de conhecimento e cursos com novos desenhos curriculares são ações para resolver o problema da falta de professores, pois habilitam os professores para diferentes disciplinas, numa forma de abrir um leque de opções profissionais.

Essa é uma das críticas que os cursos nesses novos formatos têm recebido: uma formação polivalente, aligeirada, parecida com a oferecida pelas Licenciaturas Curtas. A crítica assenta-se, principalmente, no fato dos cursos nesses novos formatos oferecerem uma formação em mais áreas no mesmo tempo que uma licenciatura disciplinar. Em outras palavras, o tempo que um curso disciplinar leva para formar em uma disciplina específica, os cursos nesses novos formatos formam para mais de uma disciplina. No entanto, ressaltamos que uma investigação mais detalhada quanto aos aspectos do currículo nesses cursos seria necessária para maiores análises neste sentido.

Posto isto, veremos a seguir os diferentes modelos formativos para a formação de professores no decorrer do tempo e espaço.

2.3 Formação de professores e os modelos formativos: concepções de formação

A formação de professores hoje se insere num ambiente crescentemente complexo, a partir de qualquer lógica, ponto de vista, ou teoria que se escolha. No contexto de mudanças imperativas no Estado brasileiro, a formação de professores e, sobretudo ao professor, é imputado um papel central como responsável por inovações e sucesso na prática escolar, porém muitas vezes sem dispor de condições adequadas de trabalho, quanto a recursos didáticos, condições salariais, etc.

O professor passa trabalhar com grupos cada vez mais heterogêneos e em contextos diferentes, o que é exigido um desenvolvimento de várias competências, resolução de problema,

trabalho em equipe, trabalho com projetos e entre outras. As pesquisas sobre formação de professores têm se caracterizado como um campo consistente de investigações na área educacional. Partindo de diversas abordagens, pesquisadores que investigam esse fenômeno social buscam compreender a realidade propondo desvendar como ela se apresenta.

Tomando como referências as pesquisas de Marli André (2010), o tema “formação de professores” nos últimos anos, aumentou significativamente em números de estudos e pesquisas, tornando-se frequente as discussões sobre o professor e sua prática, constituindo, dessa forma um campo de estudo em educação.

A propósito o que vem a ser formação de professores? Qual o objeto de estudo da formação de professores?

Sob estas questões Mizukami (2002 apud ANDRÉ, 2010, p.175) assim coloca para alguns pesquisadores que o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência. Opondo-se a esse posicionamento, Imbernón (2000) concebe a formação como processo contínuo de desenvolvimento profissional. Marcelo Garcia (1999, p.26) define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

Assim, ao longo das últimas décadas, pesquisas e debates sobre a formação de professores têm se pautado em diversas concepções de formação. De maneira geral, na década de 1970, as discussões sobre formação de professores pautavam-se no paradigma da racionalidade técnica, trata-se de uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo. Diferente da pedagogia tradicional, de caráter religioso e normativo, cuja a figura do professor é de um “mestre dominador”, responsável para transmitir o saber que possuía, mas que não produzia.

Para Therrien (1993, p.222), a formação era voltada exclusivamente para preparar mão de obra para a indústria, procedem à fragmentação dos conhecimentos e à formação dos conhecimentos e a formação de docentes especialistas, pré-definidas e localizadas, assim as escolas devem conduzir ao cotidiano das empresas e das indústrias.

Como analisou Gómez (1995, p.97), a racionalidade técnica “impõe, pela natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento. Dá-se pela separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática”.

O modelo da racionalidade técnica volta-se para a instrumentalização do ensino e a formação docente passa a ser orientada para o domínio de comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e verificados (LELIS, 2001). Nesse aspecto, os anos 1970 foram emblemáticos:

[...] período áureo do tecnicismo no Brasil, tanto a pesquisa como os programas de formação/seleção de professores passam a valorizar os aspectos didático-metodológicos, sobretudo as tecnologias de ensino, nomeadamente os métodos e técnicas especiais de ensino. (FIORENTINI; SOUZA JUNIOR; MELO, 1998, p. 313)

Nesse contexto, deparamo-nos com um modelo de formação centrado na transmissão de conhecimentos técnicos e no treinamento de habilidades básicas que visavam à qualificação para o ingresso no mercado de trabalho. O professor era qualificado para desempenhar o papel de instrutor em uma perspectiva eminentemente acadêmica com ênfase na capacitação, no treinamento, na reciclagem.

Contreras (2002, p.12) diz que a ideia básica do modelo da racionalidade técnica, característica dos anos 70, resultou em controle cada vez mais burocrático do trabalho dos professores, “evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização.”

Tardif, Lessard e Gauthier (2002) corroboram com essa discussão ao considerarem que no modelo da racionalidade técnica a formação de professor é concebida, especialmente, como um modelo de transmissão de conhecimentos científicos produzidos pela investigação aos futuros praticantes, que em seguida os utilizarão na prática.

Em conformidade com esse pensamento, Ghedin (2002) considera que a racionalidade técnica postula a ideia de que os professores solucionem problemas instrumentais mediante a seleção de meios técnicos. Neste modelo de formação, o professor é um técnico que desenvolve atividades instrumentais, utilizando-se de teorias e técnicas científicas. A formação do professor como técnico contribui para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, em que as técnicas científicas são valorizadas em função dos resultados alcançados.

Na perspectiva da racionalidade técnica, o professor torna-se apenas o executor de programas previamente elaborados por outros, os “especialistas”. Assim, aos futuros professores, os conhecimentos, conteúdos e habilidades necessários à sua formação docente são limitados e totalmente determinados antecipadamente por outros. Neste contexto, o futuro docente é considerado principalmente, como um recipiente passivo de tal conhecimento profissional e desempenha um pequeno papel na determinação de seu programa de preparação.

A concepção de professor como um técnico e a formação de professores por competências são indicadores de modelo de racionalidade técnica.

Em consequência desse modelo de formação, foram criados vários cursos de “licenciatura curta” concebidos para formar a massa dos professores, pois para ensinar o mais importante seria a formação rápida centrada na aprendizagem de métodos e técnicas do que uma boa preparação intelectual.

Segundo o entendimento de Therrien (1993, p.223)

O produto desta concepção foi um “especialista” pouco qualificado intelectualmente e desprovido de condições necessárias para se tornar um profissional capaz de compreender a realidade de seu meio, no sentido da sua prática e, sobretudo, sem preparação para desenvolver uma atitude reflexiva face à educação e à sociedade.

Diante disso, consideramos então, que a racionalidade técnica, cujas raízes foram fincadas no positivismo, trouxe historicamente limites para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade que busca mudanças no contexto social, político e cultural.

A esse respeito Gómez (1995, p.99) elenca alguns limites que o modelo da racionalidade técnica impõe para a formação de professores. Dos quais são:

- a. A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual;
- b. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores;
- c. Os problemas práticos da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos.

De modo geral, a racionalidade técnica como modelo de formação não pode ser vista como um único caminho teórico da prática educativa. Mesmo diante dos limites apresentados, este modelo de formação, se bem empregado, pode atingir objetivos na resolução de situações problemas da prática educativa. O que não se pode é concluir que a atividade profissional do professor como uma ação meramente técnica, não abrindo possibilidades para outras concepções da prática educativa.

Entretanto, na década de 1980 com a expansão da teoria crítica a atenção centra-se entre a educação e a sociedade, dessa maneira a escola assumi um papel de agente transformador do sistema produtivo, nesse movimento de transição os professores são vistos como detentores de um saber plural, crítico e interativo baseado na práxis. A educação manifesta-se em direção das lutas pela democratização da sociedade.

Propunha-se que o professor fosse transformador da sociedade, alinhado à racionalidade prática. Formar um professor pesquisador, reflexivo, consciente da sua identidade, da docência, tem sido a tônica das discussões recentes. Deste modo, educadores construíram a ruptura com o tecnicismo e buscaram uma formação profissional de caráter sócio-histórico, ampla e orientada à constituição da consciência crítica, e os anos 1990 marcaram a assunção da categoria da prática ou da prática reflexiva, trazendo consigo o deslocamento da categoria trabalho, alinhadas às demandas das estruturações do capital, cada vez mais ligados às normativas empresariais, “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativas, avaliação do produto em detrimento do processo.

Opondo-se ao modelo da racionalidade técnica, temos a racionalidade prática, sendo um modelo que constrói o seu conhecimento de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Schön (1997) valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento, e esta prática se realiza por meio da reflexão, análise e problematização. Para esse pesquisador, a atuação do educador implica no conhecimento prático (conhecimento na ação, no saber-fazer); a reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação); e uma reflexão-sobre-ação (que é o nível reflexivo).

Convém dizer ainda, segundo Gómez (1995) que o conhecimento na ação é um componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer. E a reflexão-na-ação é um processo de diálogo com a situação problemática e sobre a interação particular que exige intervenção concreta. Já na reflexão-sobre-ação, o conhecimento é utilizado para descrever, analisar e avaliar acontecimentos anteriores.

Prosseguindo, a análise Schön (1997, p. 86) referente ao tipo de professor que vai ao encontro da perspectiva da racionalidade prática, o autor assim diz:

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção ao aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

No modelo da racionalidade prática, considera-se teoria e prática o núcleo norteador da formação do educador. Este é considerado capaz de refletir, construir e decidir ao desenvolver sua prática pedagógica. Assim, de acordo com Veiga *et al* (2006), não há na docência um momento definitivo em que cesse a dinamicidade da formação. Desse modo, segundo essa autora, “A formação identifica-se com ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso a formação não se conclui, ela é permanente.” (p. 16).

A propósito do referido pensamento, Ghedin (2002) propõe que o movimento de reflexão que vai do prático-reflexivo, que é a proposta de Shōn, para uma epistemologia da práxis, isto é, um conhecimento que é resultado de uma ação imbuída de teoria. Concordamos com esse pensamento, pois entendemos que a formação docente fundamentada na práxis (ação-reflexão-ação) é capaz de romper com o modelo tradicional de formação, do paradigma positivista de educação e gerar um novo paradigma epistemológico de formação capaz de emancipar não só professores, como alunos e demais atores sociais, possibilitando uma autêntica emancipação dos educadores e educandos.

Sobre essa questão Ghedin (2002, p.146) continua dizendo:

A tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é proporcionar a si e a toda educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isto se concretiza por meio de um processo reflexivo-crítico. Educar para e na reflexão é a tarefa essencial do presente, caso quisermos construir uma sociedade e uma humanidade distinta desta marcada radicalmente pela exploração.

Percebemos, portanto, que está evidente que a formação de professores nesse sentido, é resultado de uma longa trajetória que marcou a educação e pressupõe uma reflexão sistemática sobre o processo educativo na construção de novas possibilidades e métodos educacionais quebrando determinados modelos tradicionais impostos. Há de se operar na prática docente uma mudança em direção à epistemologia da práxis, que é uma ação no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

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, em detrimento da formação científica e teórica. Assim, diferentemente da racionalidade técnica, na racionalidade prática, o futuro professor desde os primeiros momentos da sua formação, é inserido na escola. Assim, a formação acontece a partir da reflexão sobre a sua prática; 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.

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.

Diferentes autores têm caracterizado distintos modelos de formação de professores. Suas visões compartilham de diversos elementos inspirados nas três racionalidades acima apresentadas. Diniz-Pereira (2000) menciona três concepções de formação de professores: o modelo de “treinamento do técnico em educação”; o modelo de “formação do educador” e o modelo de “formação do professor-pesquisador”.

O modelo de “treinamento do técnico em educação” é demarcado nos anos 1970 como uma formação baseada na “instrumentalização técnica” do professor. Se na década de 1970, a formação do professor era considerada neutra e alheia ao contexto social, na década de 1980, a formação assume uma concepção engajada politicamente com a transformação social. Nessa época, pautam as discussões na distinção entre o professor e educador, sendo considerado o primeiro como técnico e especialista advindo da formação anterior e o segundo, um profissional engajado nas lutas sociais.

O modelo de “formação do educador” tem como finalidade a formação do professor como um agente “sócio-político” (Diniz-Pereira, p. 28). O terceiro modelo de formação surge por volta dos anos 1990 e centra a formação na prática. É a partir da reflexão sobre a sua ação, ou seja, é pensando e investigando a sua prática que ocorre a formação do professor.

Saviani (2009) é outro autor que apresenta e discute modelos de formação de professores. Esse autor apresenta dois modelos que se contrapõem como modelos formativos: o modelo dos conteúdos cultural-cognitivos e o modelo pedagógico didático. Enquanto o primeiro centra a formação nos conteúdos tanto de cultura geral como de conhecimento específico, o segundo considera que a formação do professor, propriamente dita, só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI, 2009, p.148-149). Embora apresente os dois modelos separadamente, na defesa do que seria um modelo de formação, o autor compreende que ambos devem se complementar.

Por fim, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) apresentam dois modelos: o Modelo Hegemônico da Formação e o Modelo Emergente da Formação. Segundo os autores, o Modelo Hegemônico da Formação mistura duas tendências: o racionalismo técnico e da formação academicista. Desse modo, a formação é centrada na teoria e aquisição de conhecimentos específicos e o professor é visto como um reproduzidor de conhecimentos produzidos por outros. Contrapondo esse modelo, propõem o Modelo Emergente da Formação que centra o professor como autor da sua formação e da sua profissionalização. Nesse Modelo Emergente da Formação, elegem a competência como eixo da formação profissional e definem:

O termo competência é entendido por nós como a capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita

resolver com eficácia e eficiência situações-problema da profissão. A competência envolve saberes, habilidades, atitudes, valores, responsabilidades pelos resultados [...]. (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004, p. 70)

Após discutirmos sobre a formação de professores nos propomos em seguida apresentar a discussão em torno da interdisciplinaridade, destacando conceitos e sua relação com a formação de professores no Brasil.

3 FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: Meandros da Interdisciplinaridade

Nesta seção abordaremos a Interdisciplinaridade no contexto de seu surgimento, como uma nova epistemologia do conhecimento científico e sua relação com a formação de professores, apresentando sua utilidade, aplicabilidade e os obstáculos para uma prática interdisciplinar, bem como os aspectos relacionados com a formação e organização curricular. Para compreensão da temática apoiamos a discussão em autores como: Lenoir (2006), Gusdorf (2006), Klein (1998), Japiassu (1976), Fazenda (2011), entre outros.

3.1 Problematizando a Interdisciplinaridade: fundamentação teórica e metodológica

No século XIX, a teoria do conhecimento firmada a partir da visão mecanicista e científicista reduz o real a um único nível e o homem à sua dimensão física. A ciência clássica substitui a religião, os mitos e os poderes mágicos por uma natureza explicável apenas a partir da ótica do pensamento racional (JAPIASSU, 2006).

É no movimento de desdogmatização da ciência que está centrado o discurso de Santos (2010), o que ele vem a chamar de ciência pós-moderna, nos lembrando que “para o velho paradigma, a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido” (SANTOS, 2010, p. 328).

Fala-se então em quebra de paradigma, mas o que vem a ser exatamente um paradigma? Segundo o livro “A estrutura das revoluções científicas” Kuhn (1991, p. 13) define o que, para ele, vem a ser um paradigma: “Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Entretanto, como lembrado por Santos (2010), o novo paradigma epistemológico pressupõe a construção de uma nova subjetividade.

Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam. Se o novo paradigma epistemológico aspira a um conhecimento complexo, permeável a outros conhecimentos, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjetividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis (SANTOS, 2010, p. 333).

Portanto, a partir do conhecimento que se estabelece entre as ciências, a Interdisciplinaridade surge como um novo paradigma epistemológico, das diferentes disciplinas e avanço da própria especialização que vem exigir o cruzamento e a articulação entre as disciplinas é que nasce o ideal interdisciplinar, “[...] a partir de uma problemática comum a um

grupo de disciplinas que elaboram um meio para responder a questões complexas que não podem ser tratadas de forma satisfatória utilizando uma abordagem disciplinar.” (GALVÃO; RICARTE; DAURA, 2011, p. 233).

O movimento da interdisciplinaridade surge em oposição à especialização do conhecimento, tendo como um de seus principais idealizadores Georges Gusdorf. Assim, na década de 1960, quando os movimentos estudantis reivindicavam novo estatuto para as universidades, emerge, na Europa, um movimento em prol da Interdisciplinaridade, tendo Georges Gusdorf como principal representante. Propunha uma nova concepção de ensino através da pesquisa, de forma não fragmentária, sem privilégios às especializações. Ele sistematizou uma proposta de trabalho interdisciplinar voltada para a pesquisa em ciências humanas, apresentada na UNESCO em 1961, e que marcou o surgimento efetivo da área de estudos interdisciplinares. Esta nova área de estudos, como nos diz Boff (1997, p. 72), toma como pressuposto que:

[...] a natureza e o universo não formam simplesmente o conjunto de objetos existentes, como pensava a ciência moderna. Formam sim uma teia de relações, em constante interação. Os seres que interagem deixam de ser apenas objetos. Eles se fazem sujeitos, sempre relacionados e interconectados, formando um complexo sistema de inter-retro-relações.

Gusdorf propôs à UNESCO, um projeto de pesquisa de natureza interdisciplinar para as ciências humanas em oposição à fragmentação do saber. Das suas ideias, postulava-se, por um lado, que se exigisse do ensino universitário uma atitude interdisciplinar que, mesmo ainda caracterizado pelo respeito ao ensino organizado por disciplinas, repensasse e revisasse as relações existentes entre as disciplinas e os problemas da sociedade.

Com isso, a Interdisciplinaridade não seria tomada como a solução para garantir a evolução das universidades, mas um ponto de vista capaz de provocar reflexões necessárias, aprofundadas e críticas relativas à sua função.

A Interdisciplinaridade desponta na Europa, principalmente na França e Itália, em oposição ao paradigma instituído da racionalidade científica e técnica. Com isso, objetivava-se possibilitar a crítica e a compreensão dos confrontos da vida cotidiana.

A primeira produção significativa sobre a Interdisciplinaridade no Brasil é de Hilton Japiassu, epistemólogo e professor de filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, através de seu livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, de 1976, fruto da sua tese de doutorado defendida na França, no ano anterior.

Japiassu não somente sofreu influências de Gusdorf, como declaradamente esteve ligado a ele, partilhando de suas ideias e de suas convicções. Tal obra apresentava os principais

questionamentos a respeito da temática e seus conceitos, fazendo uma reflexão sobre as estratégias interdisciplinares, baseada em experiências realizadas naquele período. Japiassu tece críticas severas à especialização e apresenta a disciplinarização como um mal a ser combatido, por se tratar de verdadeiras cancerizações epistemológicas.

Se, porém, analisarmos bem o fenômeno da especialização, descobriremos que essa exigência, longe de constituir progresso real, talvez seja mais um sintoma da situação patológica em que se encontra hoje o saber. A especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, a partir, sobretudo do século XIX, culmina cada vez mais numa fragmentação do campo epistemológico (JAPIASSU, 1976, p. 40).

Japiassu destaca a evolução da história do conhecimento que culminou com a fragmentação do saber, sendo determinante o positivismo que limita a ciência, impondo-lhe fronteiras. “A objetividade científica não pode mais residir única e exclusivamente nos fatos, mas nas relações que podemos observar na realidade” (JAPIASSU, 1976, p. 67).

Ainda na década de 1970 e por mais duas seguintes, o avanço da pesquisa interdisciplinar no Brasil tem destaque nas contribuições significativas da Professora Ivani Fazenda, no campo da educação, com uma extensa obra de temas voltados, especialmente, para a formação de professores e práticas da interdisciplinaridade. Ambas as influências tiveram o viés da experiência europeia, marcadamente francesa e possuem, em comum, o referencial teórico de Georges Gusdorf.

A análise feita pela mesma autora de leis, guias e documentos orientadores basilares para a educação nacional nos âmbitos federal, estadual e municipal do período entre 1960 a 1971, revelou que já se percebia nessa época “uma nítida preocupação com a “integração” das matérias, e as recomendações legais para que esta ocorra aparecem insistentemente” (FAZENDA, 2011, p. 126).

Contudo, as recomendações quanto à Interdisciplinaridade denunciavam uma alta fragilidade. Assim, não se sabe o que se pretende integrar nem como fazê-lo, dando margem ao reducionismo do sentido do vocabulário, por exemplo, quando a interdisciplinaridade era tomada como sinônimo de trabalho em equipes. Daí decorre interpretações e ações equivocadas e superficiais.

Fazenda (2000) nos diz que, na década de 70, a alienação e o descompasso no trato das questões mais iniciais e relevantes da Interdisciplinaridade contribuíram para que o conhecimento escolar empobrecesse, além de provocar o desinteresse, por parte dos educadores da época, em compreender a proposta interdisciplinar, assim, o “[...] barateamento das questões do conhecimento no projeto educacional brasileiro da década de 70 conduziu a um esfacelamento da escola e das disciplinas.” (FAZENDA, 2000, p. 26).

Interdisciplinaridade refere-se, de modo geral a uma espécie de interação entre diferentes disciplinas ou áreas do saber e vem sendo discutida desde a década de 1960 na Europa (principalmente França e Itália) e também no Brasil, onde os movimentos estudantis, dentre outros, reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica (FAZENDA, 2007).

Assim, nas décadas de 1960 e 1970 geraram uma série de movimentos sociais que na visão de Capra (1995) indicavam uma tendência de valorização de diferentes aspectos de uma nova visão da realidade que, segundo o autor poderiam resultar numa poderosa força de mudança social.

Segundo Klein (1998), nos anos de 1960, a maioria das universidades dos Estados Unidos, tentaram implementar reformas institucionalizando programas de educação geral e interdisciplinar e uma das principais motivações geradoras destes esforços seria a necessidade de desenvolvimento de um antídoto capaz de fazer face à superespecialização.

Nos estudos de Fazenda (2009) o movimento interdisciplinar, com um enfoque no recorte epistemológico, foi ordenado em três décadas:

- a) 1970 – em busca da construção epistemológica da Interdisciplinaridade;
- b) 1980 – em busca da explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção; e
- c) 1990 – em busca da construção de uma nova epistemologia, a própria da Interdisciplinaridade.

Numa outra hipótese de classificação, tomando como referência o próprio movimento da Interdisciplinaridade e seus principais teóricos, Fazenda (2009) propõe o seguinte ordenamento:

- a) 1970 – em busca de uma definição terminológica da Interdisciplinaridade;
- b) 1980 – em busca da explicitação de um método para a Interdisciplinaridade; e
- c) 1990 – em busca da construção de uma teoria da Interdisciplinaridade.

Assim, sob o ponto de vista da história da ciência, a noção de Interdisciplinaridade é recente, “pode-se mesmo dizer contemporânea, pois a palavra, para não dizer a coisa, foi forjada certamente há menos de cem anos e sua extensão ao domínio da educação é ainda mais recente porque data do pós-guerra mundial” (LENOIR, 2006, p.4).

Conforme Fazenda (2011), para viver a Interdisciplinaridade é necessário, antes de mais nada, conhecê-la, pesquisá-la, definir o que por ela se pretende, por uma educação pela e para a interdisciplinaridade.

Para Fazenda (2011), o termo “Interdisciplinaridade” não possui um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo, cuja significação nem sempre foi a mesma, no entanto, o princípio da interdisciplinaridade sempre foi o mesmo, “[...] caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto interdisciplinar.” (FAZENDA, 2011, p.51)

Segundo Gusdorf (2006), a abordagem interdisciplinar não é uma negação às disciplinas, que são a base de sua própria existência, o autor argumenta que diferentemente do especialista, o verdadeiro cientista traz em si a preocupação com a unidade do saber: “ao mesmo tempo em que aprofunda a inteligibilidade deste ou daquele domínio do conhecimento, é capaz de situar o seu saber na totalidade do saber, isto é, no horizonte global da realidade humana” (GUSDORF, 2006, p. 56).

A característica da atitude interdisciplinar é a busca pelo conhecimento na sua totalidade, num exercício do pensar, onde diversos aspectos (fato, fenômenos, existência) que aparecem fragmentados, ou seja, de forma desconexa, possam ser compreendidos sem se restringir a campos delimitados de especialização. Para Pombo (2008, p. 15),

[...] a Interdisciplinaridade é um conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento, sempre que topamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa dos saberes, sempre que nos defrontamos com um daqueles problemas imensos cujo princípio de solução sabemos exigir o concurso de múltiplas e diferentes perspectivas.

A discussão sobre Interdisciplinaridade, do ponto de vista teórico, não se esgota, já que práticas interdisciplinares são constantemente realizadas, o que obriga a pensar a relação teoria e prática. Para Fazenda (2013), a Interdisciplinaridade é uma atitude, uma relação de troca que pressupõe uma atitude sensível, diferente e intersubjetiva do sujeito em relação à problemática do conhecimento.

Japiassu (2006, p. 27) declara de acordo com “o que os ilustres autores (G.Gusdorf, G.Palmade, e Morin e outros)”, a ideia de que a Interdisciplinaridade deve ser tomada como uma atitude; de que não se deve crer que a mera reunião de cientistas de áreas disciplinares diversas será capaz de criar um conhecimento interdisciplinar.

Isso porque no dizer de Fazenda (2007, p. 89), a “Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação”, ideia essa corroborada por Japiassu (2006, p. 28), que acrescenta ainda, que a Interdisciplinaridade não tenha por objetivo levar ao exercício do conhecimento, e sim fazer perceber as diferentes categorias disciplinares, apresenta-se como elo, impedindo a separação de seus elementos constitutivos, “intensifica-se sempre a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas.”.

Neste sentido, a interação, o diálogo e o comprometimento pessoal são indispensáveis para que se realize a Interdisciplinaridade. Desse modo, a autora chama atenção para a primeira condição necessária para que essa atitude seja realmente efetiva, a saber: o desenvolvimento da sensibilidade.

Fazenda propôs-se a definir a utilidade, valor e aplicabilidade da Interdisciplinaridade, caracterizada em sete aspectos:

- I. Meio de conseguir uma melhor formação geral: ultrapassar as barreiras disciplinares é imprescindível para compreender a quantidade e complexidade de informações presentes no mundo atual. Nesse sentido, assumir o enfoque interdisciplinar permite uma identificação entre o vivido e o estudado. É no processo dialógico que se constitui o conhecimento, pois esse não se restringe a campos delimitados de especialização.
- II. Meio de atingir uma formação profissional: atualmente, as atividades profissionais têm exigido saberes de diferentes disciplinas. O fato de existir uma mobilidade de emprego, faz com que o indivíduo necessite de uma formação profissional plurivalente. Além disso, o desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar promove a manutenção de interesse e curiosidade constantes, uma vez que o profissional está vivenciando a situação, isso porque resolver problemas do cotidiano é mais motivador. Some-se a isso a possibilidade de realizar objetivos comuns a partir de pontos de vista diferentes.
- III. Como incentivo de formação de pesquisadores: a interdisciplinaridade permite desenvolver no pesquisador a capacidade de colocar problemas, reconhecendo os limites do seu próprio sistema conceitual. Tal reconhecimento leva-o a buscar um diálogo produtivo com outras disciplinas. A interdisciplinaridade tem como objetivo principal a superação do dualismo da pesquisa teórica com a pesquisa prática, pois não é possível separar o conhecimento da prática. Portanto, a interdisciplinaridade é o princípio da unificação e não unidade acabada.
- IV. Como condição para uma educação permanente: formar indivíduos capazes de continuar a sua educação após o término de seus estudos. Capazes de se reciclarem para as atividades profissionais, de se engajarem na vida social e política e de aperfeiçoarem suas personalidades.
- V. Como superação da dicotomia ensino-pesquisa: para que a superação ocorra, é necessário construir uma metodologia adequada que possibilite passar um conhecimento setorizado para um conhecimento integrado. O que dependerá de uma atitude capaz de modificar hábitos já estabelecidos.
[...]
- VI. Como forma de compreender e modificar o mundo: a interdisciplinaridade possibilita a integração das fragmentações que foram geradas pela ocidentalização do conhecimento. Esta produziu a ideia deturpada de valorizar o indivíduo, de acordo com a sua capacidade de absorver o maior número de “fragmentos”. Isso fez com que o homem deixasse de ser sujeito-efetivo (agente de transformação) para o sujeito-objeto (receptor da transformação). Portanto, a interdisciplinaridade, por meio da passagem da subjetividade para uma intersubjetividade, objetiva a recuperação da unidade humana.
- VII. Integração como necessidade e interdisciplinaridade: integração é um aspecto funcional da interdisciplinaridade. A integração é um processo anterior a interdisciplinaridade, tem o papel de questionar a realidade e sua perspectiva de transformação, entretanto, não é um fim em si mesma. Caso isso aconteça, ocorre a estagnação. Já interdisciplinaridade caminha para uma mudança ou transformação da própria realidade, para que isso ocorra são necessários novos questionamentos, novas buscas, enfim, mudanças de atitudes de compreender e entender. (CLAUSS, 2016, p. 29-31)

Quanto à questão metodológica nesse processo, Fazenda (2013, p.8) alerta que “Interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso, exige uma nova Pedagogia, a da comunicação”.

Fazenda (2012) recorrendo a Guy Michaud e Jantsch, estabelece uma diferenciação terminológica entre multi, pluri, inter e transdisciplinar. Assim, ao procurar conceituar tais termos, a autora coloca que Multidisciplinaridade seria uma situação contígua de disciplinas diferentes e isentas de ligação e que pertencem a campos disciplinares distintos. Já a Pluridisciplinaridade, segundo ela, seria também uma situação contígua de disciplinas, entretanto, envolvendo disciplinas vizinhas nos domínios do conhecimento (como a disciplina de matemática e física). Por interdisciplinaridade se poderia entender a interação - do ponto de vista dos conceitos, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos dos dados e da organização - existente entre duas ou mais disciplinas. E por último, a transdisciplinaridade que seria o efeito da qualidade de transpor os limites das disciplinas.

Podemos admitir que os currículos são, a princípio, multi ou pluridisciplinares. É o esforço, a atitude dirigida à Interdisciplinaridade que buscará a articulação entre as várias disciplinas, quando se admitir que o objeto, o problema ou o tema complexo não pode ser compreendido com base nas respostas de uma só área (MINAYO, 2010). Nesse sentido, pode-se depreender que a Interdisciplinaridade pode ser compreendida a partir de dois enfoques: o epistemológico e o pedagógico. Nessa mesma linha de pensamento, Thiesen (2008, p. 545) explica que o enfoque epistemológico tem como categorias “o conhecimento em seus aspectos de reconstrução e socialização; a ciência e suas perspectivas e o método como mediação entre o sujeito e a realidade”. Em relação ao enfoque pedagógico, as questões pautam-se na natureza curricular, do ensino e aprendizagem escolar.

É importante mencionar o que Japiassu (1976) aborda sobre a Interdisciplinaridade, pressupondo a integração das disciplinas dentro de um mesmo projeto e a reciprocidade entre especialistas. Para o autor, para existir a Interdisciplinaridade faz-se necessário amplitude, profundidade e síntese. Ressalta que “a amplitude assegura uma larga base de conhecimento. A profundidade assegura o requisito disciplinar, o conhecimento interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador” (JAPIASSU, 1976, p. 65-66).

Desse modo, torna-se possível compreender que a tensão entre a questão disciplinar e interdisciplinar é constitutiva de sua relação, não é algo a ser eliminado. Assim, de acordo com o autor, o papel específico da Interdisciplinaridade consiste em estabelecer uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo

preciso de assegurar a cada uma, seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976).

Para Veiga-Neto (1996), a questão disciplinar afirma-se com relevância para a teoria e prática pedagógica e propõe a busca de formas de convívio disciplinar como elemento preponderante da organização curricular.

No entanto, ressalta que esse “convívio disciplinar não deve se apoiar numa promessa redentora de cunho epistemológico” (VEIGA-NETO, 1996, p.116), pois esse convívio não pode ser pensado ausente de tensões e conflitos, a partir do momento que as disciplinas existem e são legitimadas por aqueles que nela se inscrevem. É do reconhecimento das diferenças que se pode estabelecer as aproximações.

Azevedo e Andrade (2007, 2011) problematizam a Interdisciplinaridade no contexto de formação de professores e não propõem a Interdisciplinaridade como um saber unificado, segundo concepções respaldadas em fundamentos metafísicos. Ao contrário, propõem a Interdisciplinaridade fundamentada por uma nova racionalidade, do qual o diálogo e a argumentação se consubstanciam em diversos saberes especializados, “tendo como pressuposto comum a conquista da emancipação” (2011, p.209).

As autoras ressaltam sobre a importância da Interdisciplinaridade correlacionada à organização do ensino e defendem a ideia de que a maneira que “o conhecimento é adquirido, refletido e organizado dentro da matriz curricular retrata a própria concepção de ensino e aprendizagem” (AZEVEDO; ANDRADE, 2007, p.240).

Sobre o conhecimento em sala de aula, bem como a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar, Azevedo e Andrade (2007) propõem que a Interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma união entre os docentes, por meio de uma troca recíproca na qual cada um reconheça o valor e a importância do outro nesse processo, que por sua vez, deverá ser permeado de reflexões que possibilitem aos profissionais docentes, assumirem e entenderem a transição de um pensamento linear para um pensamento dialético.

Neste caso, faz-se necessário a desestruturação situacional do prévio em prol de uma nova estruturação do pensamento. No entanto, para que se efetive essa passagem de um pensamento a outro, é necessário compreendermos as contradições dos fenômenos; as relações múltiplas dos saberes; a problematização da rivalidade; a busca pela integração do pensar + fazer ou fazer + pensar; o processo contínuo de ação - reflexão - ação; a superação da dependência, da passividade e da rivalidade; a autonomia, a ação reflexiva e a cooperação (AZEVEDO; ANDRADE, 2007, p.240).

A Interdisciplinaridade, nesse sentido, não subentende a junção de diferentes conhecimentos, todavia, possibilita a construção de relações. Para isto, é imprescindível que a prática interdisciplinar esteja ligada à pesquisa.

Assim após as discussões teóricas em torno da Interdisciplinaridade, trataremos a seguir sobre a Interdisciplinaridade na formação de professores.

3.2 Interdisciplinaridade na formação de professores: discutindo alguns elementos

As transformações ocorridas no campo da educação nas últimas décadas, como exposto anteriormente, fizeram surgir mudanças no paradigma epistemológico (racionalidade técnica e racionalidade crítica), neste sentido, o pensamento interdisciplinar está relacionado a essa mudança paradigmática. Apresentaremos a seguir, uma exposição sobre o ideal interdisciplinar, contextualizando com a formação de professores, partindo do entendimento da Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca do conhecimento, que caberá pensar aspectos que envolvam a formação de professores, as disciplinas e o currículo. Posto isto, surge um questionamento importante: Como a Interdisciplinaridade é definida quando a intenção é formar professores?

É fato que a formação interdisciplinar se deu pela fragmentação dos saberes, e hoje o que se busca, com base do ideal interdisciplinar é o restabelecimento de conjuntos constituídos a partir de interações, de articulações, reorganizações dos saberes. Para responder ao questionamento, recorreremos a Fazenda (2011, p.150) quando diz que para proceder a uma decodificação na forma de conceber a Interdisciplinaridade fala de duas origens distintas, no entanto complementares, de compreender a formação interdisciplinar de professores: uma ordenação científica e uma ordenação social.

A ordenação científica, segundo a autora, conduz à construção do que chamamos de saberes interdisciplinares. A organização desses saberes teria o alicerce do conhecimento científico no ato de formar professores, por exemplo, a estrutura hierárquica das disciplinas, sua organização e dinâmica, a interação e mobilidade conceitual, a comunicação dos saberes a serem organizadas. Essa proposição direciona a busca da cientificidade disciplinar e também as motivações epistemológicas, entendendo que as disciplinas precisam ser analisadas não apenas no lugar que ocupa de forma isolada, mas nos saberes que completam e no movimento que esses saberes contribuem no *locus* da cientificidade. Ao traçar essa cientificidade, as disciplinas ganham interdisciplinaridade no momento que o professor revê suas práticas e redescobre seus talentos incorporando o movimento entre as disciplinas.

A segunda, denominada ordenação social, é a busca pelo desdobramento dos saberes científicos interdisciplinares, as exigências sociais, políticas e econômicas. Para Fazenda (2011, p.151) tal ordenação “coloca em questão toda a separação entre a construção das ciências e a solicitação das sociedades”. Entendemos que essa ordenação tenta captar toda a complexidade que constitui a realidade e a necessidade de levar em consideração as interações constitutivas, em função das finalidades sociais, enfatizando os dilemas vividos pelas disciplinas científicas e suas impossibilidades de isoladamente resolver problemas complexos.

Segundo Lenoir e Fazenda (2001) quando se referem às formas diferentes de conceber as ordenações, consideram-nas de origens culturais diferentes. A primeira é a europeia que possui uma grande influência dos franceses; preocupa-se, em primeira instância, com a significação e a conceituação dos saberes e objetiva a construção de um saber global sobre determinado objeto de investigação, de unidade do saber, de unificação das ciências. Remete à interdisciplinaridade, como uma possibilidade para alcançar isso. Por conseguinte, a interdisciplinaridade, neste viés, organiza-se, principalmente, pelo saber teórico. De acordo com Lenoir e Fazenda (2001), esta perspectiva diz respeito à ordenação científica, relativa ao *saber/saber*. Essa, pelo fato de preocupar-se com os saberes científicos, não legitima os saberes construídos no dia a dia dos sujeitos, pois esses não se estruturam por meio dos métodos científicos e, por isso, são classificados como entendimentos inconsistentes ou incorretos.

No entanto, para determinados problemas cotidianos, podemos encontrar soluções mais rapidamente e melhores, a partir dos saberes construídos pela experiência, se comparados com os saberes intelectuais. Neste sentido, essa compreensão de interdisciplinaridade aproxima-se da perspectiva norte-americana, pois essa é relativa à ordenação social, a qual objetiva a prática, o *saber/fazer* (LENOIR, FAZENDA 2001). Com isto, pode-se dizer que a interdisciplinaridade, na perspectiva norte-americana, diferentemente da europeia, não é em primeira instância teórica, pois tem como objetivo primeiro fornecer condições para a resolução de problemas cotidianos de modo rápido e eficiente. Nesta ótica, a compreensão sobre interdisciplinaridade é pragmática e utilitarista (COSTA; TAINO, 2011).

A terceira é a brasileira, de cunho fenomenológico, pois o elemento principal da interdisciplinaridade é o sujeito, isto é, independentemente da perspectiva adotada, o que de fato importa é o sujeito e o contexto no qual está inserido. Nesta perspectiva, “a importância dada à subjetividade da pessoa é o que permite contribuir para o desenvolvimento da ciência” (COSTA; TAINO, 2011, p. 06). Deste modo, pode-se dizer que a vertente brasileira contempla os elementos principais das outras duas, acrescentando-se o protagonismo do sujeito que, por

sua vez, é ativo neste processo. Segundo Lenoir e Fazenda (2001), esta perspectiva está relacionada com a forma brasileira de formar professores, e refere-se à cultura *do saber/ser*.

Portanto, pode-se dizer que a Interdisciplinaridade, na perspectiva europeia, é focalizada nas questões epistemológicas, conceituais e teóricas. Na visão norte-americana, enfatizam-se os aspectos utilitários dos conhecimentos produzidos no cotidiano e no meio institucional. Já na concepção brasileira, o enfoque é nos sujeitos e na prática em sala de aula. Segundo Fazenda (2013, p. 25), a ordenação brasileira poderia ser denominada de interacional, pois “encontra-se diretamente ligada ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidas”. Segundo a autora, a perspectiva brasileira refere-se à dimensão do ser, presente nas salas de aula, nas ações dos docentes.

O reconhecimento da Interdisciplinaridade na formação de professores no Brasil busca a nosso ver, superar formas fragmentadas, disciplinares de conceber a formação de professores, ao tratarmos a interdisciplinaridade na Educação, não podemos permanecer apenas com a empiria, faz necessário contextualizarmos os aspectos que as fundamentam e dão origem. No entanto, não é uma tarefa fácil, possuem desvios, dificuldades e obstáculos.

Segundo Fazenda (2011, p.88-95), são muitos os obstáculos para uma prática interdisciplinar, para fins de ordenamento, a autora agrupa em cinco. O primeiro consiste em obstáculo epistemológico e instrucional gerado quando não se consegue romper com a hierarquização de disciplinas, seguindo uma ordem de conhecimento preestabelecida, ordem determinada pelo tempo e espaço em que se situa o fenômeno, estabelecida com a finalidade de facilitar a compreensão dos fatos. No entanto,

[...]pelo fato de a realidade apresentar múltiplas e variadas facetas, não é possível analisa-la sob um único ângulo, através de uma só disciplina. Torna-se necessária uma abordagem interdisciplinar que leve em conta o método aplicado, o fenômeno estudado e o quadro referencial de todas as disciplinas participantes, assim como uma relação direta com a realidade.(FAZENDA, 2011, p.89)

De acordo com autora, o que se pretende, portanto,

[...] não é propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. A interdisciplinaridade torna-se possível, então, na medida em que se respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor. Neste sentido, é que se pode afirmar a possibilidade da interdisciplinaridade, na medida em que se eliminarem as barreiras entre as disciplinas.(FAZENDA, 2011, p. 89)

O segundo constitui-se em obstáculos psicossociológicos e culturais, segundo a autora, existe um preconceito em aderir à interdisciplinaridade. Ela quase sempre é tida como uma “aventura”, e aderir a ela “[...] parece se rejeitar a especialização. Esse preconceito persiste

ante a perspectiva de instaurar-se uma metodologia de trabalho interdisciplinar, com o medo de que em nome do reestabelecimento de uma unidade global perca-se a unidade particular.”(FAZENDA, 2011, p.91). São causas que podem provocar essa atitude o desconhecimento real do significado do projeto interdisciplinar, falta de formação específica, acomodação pessoal e coletiva, entre outros. Para superar esse obstáculo, estudos apontam para um enfoque central que seria o da comunicação: reflexão e ação conjugada.

O terceiro consiste em obstáculos metodológicos, sendo para Fazenda (2011), o maior de os demais obstáculos, visto que para a elaboração e adoção de uma metodologia de trabalho interdisciplinar implica a prévia superação dos obstáculos citados. Considerando a interdisciplinaridade como “atitude”, torna-se necessário que ao elaborar essa metodologia se perceba as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade.

O quarto consiste em obstáculos quanto à formação, neste trata-se de

[...]uma transformação profunda da Pedagogia e um novo tipo de formação de professores, caracterizando-se esta por uma mudança na atitude e na relação entre quem ensina e quem aprende. “

Passa de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria a uma relação pedagógica dialógica em que a posição de um é a posição de todos.(FAZENDA, 2011, p. 94)

O professor é crítico, sua atuação perpassa por um saber especializado dialogando com múltiplas opções que poderão ser-lhe oferecida em função da atividade que irá posteriormente desenvolver. É necessário, portanto, além da interação entre teoria e prática, que se estabeleça um trabalho interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade não se ensina, não se aprende, apenas vive-se.

E por último, têm-se os obstáculos materiais, que impossibilitam a eliminação de barreiras entre as pessoas. Estudos revelam que a realização de um trabalho interdisciplinar resulta na ausência de um planejamento adequado, principalmente no que se refere ao espaço e tempo, às vezes são produtos de improvisação, acaso, etc.. O aspecto econômico - financeiro é muito importante, a motivação para o trabalho sem remuneração adequada é em geral um fator que dificulta o trabalho.

Portanto, é necessária uma conscientização do valor real do trabalho interdisciplinar para superação desses e outros obstáculos. A superação das barreiras entre as disciplinas consegue na medida em que abandonem práticas cristalizadas, o comodismo, a falta de formação. O ensino interdisciplinar nasce segundo Fazenda (2011) da proposição de novos

objetivos, novos métodos, enfim de uma “nova Pedagogia”, na superação do monólogo e a instauração de uma prática dialógica.

Nesse sentido, a Interdisciplinaridade manifesta-se nas seguintes dimensões:

- Interdisciplinaridade curricular: obtém-se por meio de uma análise da matriz curricular, com o objetivo de estabelecer as ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as disciplinas. Para que isso ocorra, é fundamental excluir a hierarquia entre as disciplinas, estabelecer metodologia, linguagem e técnicas comuns.
- Interdisciplinaridade didática: estabelece-se as dimensões conceituais, antecipativas, organiza e avalia a interdisciplinaridade pedagógica, considerando a estruturação do currículo e articulando-a com a aprendizagem.
- Interdisciplinaridade pedagógica: constitui-se na aplicação da interdisciplinaridade didática na sala de aula. É a vivência concreta na aplicação de projeto interdisciplinar.

Chegar com êxito à dimensão pedagógica, só é possível se as outras duas dimensões (a curricular e a didática) forem executadas. Caso contrário, ocorrerão vários conflitos, por exemplo: conteúdo trabalhado de forma desarticulada, descontextualizada; banalização dos conceitos ou exclusão de outros; utilização do senso comum; priorização de apenas determinadas disciplinas, entre outros.

Segundo Fazenda (2011), a construção de um currículo nessa perspectiva interdisciplinar deve ser delineada pela verticalidade e horizontalidade para propiciar as relações entre as disciplinas, pois a planificação e a operacionalização dos conhecimentos na matriz curricular deverão levar em conta estas duas dimensões: horizontalidade e verticalidade. A primeira implica a ideia de profundidade e complexidade e a segunda propõe a interação dos conhecimentos com as outras disciplinas e/ou áreas.

Entretanto, a autora esclarece que há desafios a serem enfrentados nesta proposta, principalmente sobre a importância dos docentes quando ao elaborarem seus planejamentos inserirem nestes a “interconexão dos objetivos, interfaces dos conteúdos, interação dos objetivos e os conteúdos por meio de atividades criativas e emancipatórias” (AZEVEDO; ANDRADE, 2007, p.240).

Nesse aspecto, as autoras destacam o papel fundamental do planejamento de ensino e da ação competente do docente complementando que “o planejamento das atividades docentes e discentes não apenas passam pelas questões sociológicas, epistemológicas, psicológicas e didáticas, mas estas devem ser o centro de análise e reflexão pelo qual perpassará o Projeto Político Pedagógico da própria escola” (AZEVEDO; ANDRADE, 2007, p. 241).

A prática interdisciplinar no ensino das ciências possibilita a dinamicidade das relações entre os vários campos científicos, além da conexão entre as várias partes constituintes do conhecimento humano (FAZENDA, 2012).

A abordagem interdisciplinar, por meio da integração e engajamento dos professores em um trabalho conjunto, pode facilitar a interação das disciplinas do currículo escolar com a realidade vivenciada pelos alunos, possibilitando-lhes uma visão global a respeito dos assuntos que os cercam (FAZENDA, 2012). A interdisciplinaridade visa neste sentido, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.

O ensino interdisciplinar é o único capaz de superar a visão restrita de mundo originada pela fragmentação do conhecimento, promovendo uma melhor compreensão sobre a realidade, além de romper as barreiras fixas entre as disciplinas, possibilitando a reconstituição da consciência pessoal sobre a totalidade (GARRUTTI; SANTOS, 2004).

Muitos pesquisadores e estudiosos da área educacional vêm adotando a interdisciplinaridade como ponto essencial para se repensar o ensino e a pesquisa na área das ciências (JAPIASSU, 1976). Segundo eles, uma das características essenciais da prática interdisciplinar é o considerável diálogo entre os diferentes especialistas e a integração real das disciplinas originárias dos vários campos científicos (JAPIASSU, 1976).

A principal função da universidade, ao contrário do que muitos pensam, não é apenas capacitar o discente para atuar no mercado de trabalho, possibilitando a sua inserção profissional, mas seu papel fundamental é, principalmente, proporcionar a inclusão social do formando, preparando-o para exercer conscientemente a sua cidadania por meio da sua autonomia, senso crítico e desenvolvimento intelectual (FAZENDA, 1999).

A Interdisciplinaridade é considerada por grande parte dos educadores da atualidade como imprescindível em todo o tipo de formação universitária (FAZENDA, 2012). Esse tipo de ensino deve presidi-la e norteá-la, formando assim mais generalistas do ponto de vista da cidadania e profissionais que não sejam especializados em apenas um domínio de certa parte de um campo científico (JAPIASSU, 1976).

Desde os anos 70, o rígido currículo das instituições de nível superior não fornecia uma formação adequada aos seus alunos, embora ricos em conteúdos informativos, e ao final do curso, já estavam desatualizados, sendo incompletos para sua atuação profissional ou na sociedade (JAPIASSU, 1976). E depois de anos, quase 30, ainda busca-se solucionar esse problema. As Diretrizes Curriculares Nacionais trazem mudanças da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, orientando que os currículos universitários sejam mais flexíveis e abordem temas que possibilitem a reflexão, pautados nos conceitos de autonomia e interdisciplinaridade (BRASIL,

2006). Com referência a Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, traz em seus escritos:

Quanto aos Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica aponta:

- Um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação.

Quanto ao projeto de formação elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica propõe:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais.

Quanto a formação de profissionais do magistério do (a) egresso (a) indica:

- A integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

Quanto ao egresso (a) da formação inicial e continuada deverá permitir:

- Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino aprendizagem;

Quanto aos cursos de formação inicial recomenda:

- Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade.

- Os cursos de formação deverão garantir nos currículos, conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Percebemos assim, que a Interdisciplinaridade é uma exigência expressa nas orientações legais para e na formação de professores, diante da concepção de sociedade e de homem. Nesse sentido, a Interdisciplinaridade deve ser encarada como um fator de transformação da universidade ou centro de formação, que deve ser vista como um lugar de produção coletiva de conhecimentos, estabelecendo uma nova relação entre o educador e o educando (JAPIASSU, 1976).

Para Fazenda (2011), a Interdisciplinaridade é algo que se vive. Ela é compreendida como possibilidade de uma reflexão mais adequada sobre o homem e suas relações, seja consigo, com o outro, com o conhecimento e com o mundo. “É condição de volta ao mundo vivido e recuperação da unidade pessoal [...]” (FAZENDA, 2011, p.74).

Assim, diante do exposto, constata-se que nos fundamentos teóricos e legais, estudos apontam que uma sólida formação interdisciplinar se encontra extremamente entrelaçada às dimensões da prática em situação real e contextualizada. Compreender o lugar de onde se fala é uma condição fundamental para desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática docente. Isso quer dizer nas palavras de Fazenda (2011, p.24) “[...] que a interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir o que ainda não se consegue, mas esse olhar exige uma disciplina própria, capaz de ler na entrelinhas”. O que queremos dizer é que para um processo interdisciplinar, é preciso olhar o fenômeno sob vários enfoques, e a formação de professores em suas múltiplas determinações, levando em consideração os elementos constitutivos e construtivos.

Notadamente, sabemos que constitui um desafio conceber a Interdisciplinaridade na formação de professores, sobretudo como nos ensina os autores que tratam da temática, no entanto não é algo impossível de “viver”, por isto, iremos analisar de maneira mais profunda como a interdisciplinaridade é desenvolvida no Curso de Licenciatura Interdisciplinares em Ciências Humanas na Universidade Federal do Maranhão – Campus de Imperatriz.

A seguir, apresentaremos como se dá a organização curricular na perspectiva da Interdisciplinaridade para assim compreender a formação de professores de maneira mais sólida.

3.3 Organização curricular na perspectiva da Interdisciplinaridade

O currículo, de acordo com Gimeno Sacristán (2000, p.15), “descreve a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc”. Nesta

perspectiva, durante a organização ou reformulação de um currículo, é fundamental considerar os aspectos sociais, econômicos e políticos do período em que está sendo construído e principalmente para quem este está sendo pensado.

Posto isto, questionamos: O que é currículo? Que concepção de currículo está relacionado com a Interdisciplinaridade? A compreensão dessas questões exige que busquemos para análise autores que discutem essa temática. No entanto, não é fácil conceituar currículo de forma simples e objetiva, pois são diversos os fatores que o influencia, dimensões que o integra e abordagens teóricas que o orienta.

Segundo Silva (1999, p.46), “o currículo está ligado às estruturas sociais mais ampla, não é um corpo neutro, desinteressado”. Gimeno Sacristán (2013, p.10), afirma que “currículo é o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que os frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores”. É a expressão de um plano cultural em determinadas condições que as dá origem e que, produz culturas.

Nos estudos de Bernstein, a organização estrutural do currículo se divide em dois tipos: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. A esse respeito, Silva (1999, p.72) esclarece:

No currículo do tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados, não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem.

A partir do que vem a ser currículo integrado, a organização do currículo nessa perspectiva é constituída por todos os fatores e atores sociais que ocupam o tempo e o espaço escolar e não, simplesmente, o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar (BERNSTEIN, 1988). Portanto, o currículo constitui-se em um território de disputas e de relações de poder, expressando "um conjunto determinado de ênfases e omissões e que, enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas" (SAVIANI, 2003, p. 26-27).

No entanto, aliada a concepção de currículo integrado, temos o currículo interdisciplinar, uma modalidade em defesa da Interdisciplinaridade. Trata-se de uma concepção de currículo integrado que valoriza “as disciplinas individuais e suas inter-relações, pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns nas disciplinas de referências” (SILVA, 1999, p.131).

Para o desenvolvimento da Interdisciplinaridade, a cooperação e a coordenação entre as disciplinas são fundamentais sobre essa forma de pensar manifesta-se algumas críticas, especificamente no campo do currículo, Veiga-Neto faz uma crítica contundente apontando que:

[...] a interdisciplinaridade não deve ser compreendida como uma metodologia mágica, capaz de garantir a mudança educacional. Nem tão pouco o resgate da Razão transcendental unificadora, como se fosse possível por meio desta razão alcançar o saber absoluto,, abarcar todos os saberes ou o projeto utópico da unidade do saber. (VEIGA-NETO,1996,p.145-157)

Em meio a tudo isso, segundo Gimeno Sacristán (2013), professores e pesquisadores começaram a se preocupar com a fragmentação das áreas do conhecimento, indo ao encontro da perspectiva interdisciplinar.

No Brasil, a LDBEN n. 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como as orientações para os cursos de formação de professores, sugerem o desenvolvimento de atividades de cunho interdisciplinar. Agrega-se a esta orientação o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado no Brasil, constituído de questões de cunho interdisciplinar.

Atualmente, a nova estrutura da Educação Básica no Brasil sugere que o currículo seja constituído por grandes áreas do conhecimento e não mais por disciplinas isoladas. As grandes áreas mencionadas são as ciências da natureza e suas tecnologias; as ciências humanas e suas tecnologias; as linguagens, os códigos e suas tecnologias; e a matemática e suas tecnologias.

Nesse contexto, aumentar a demanda de professores que possuam uma formação mais generalista, e que sejam capazes de organizar ações interdisciplinares na escola. Deste modo, um problema que vem de encontro com esta proposta, que contempla ações interdisciplinares, é o atual formato dos cursos de graduação do Brasil.

Isso é um problema, pois as Licenciaturas, em sua maioria, não possibilitam a formação necessária para os professores trabalharem com esta abordagem, pois a maioria desses cursos possui os seus currículos estruturados de forma mecanicista e linear. Segundo Moraes e Valente (2008, p.34), essa configuração “contempla o mundo como sendo homogêneo e estável, acreditando na linearidade causa/efeito como uma de suas características principais”. Todavia, existe em alguns cursos de formação de professores na perspectiva da Interdisciplinaridade, os chamados Cursos de Licenciatura Interdisciplinares, organizados nas grandes áreas do conhecimento, como: Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens e Códigos, a exposição sobre a implantação desses cursos no Brasil será tratado na seção seguinte.

No Brasil, além do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas (LCE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), há diversos cursos de licenciaturas interdisciplinares, tais

como a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas (LICH); Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais (LICN); Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos (LILC) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais (LICN), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais (LICN), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); entre outras.

Sobre estes cursos, cabe ressaltar que no Brasil, não existem diretrizes curriculares para licenciaturas interdisciplinares. Deste modo, como vimos acima, atualmente os cursos que possuem esta proposta de formação estão sendo organizados: por influência das diretrizes curriculares gerais de formação de professores; pelas diretrizes das áreas específicas; pelas diretrizes da própria universidade; pelas experiências vivenciadas pelos próprios professores; e pelas demandas atuais da Educação Básica que, por sua vez, também apontam para uma mudança no seu currículo, tal que contemple o ensino contextualizado e interdisciplinar.

No entanto, mesmo que a construção da prática interdisciplinar esteja em voga na educação brasileira, a insegurança e a dificuldade de realizar projetos dessa natureza ainda impera entre os educadores (FAZENDA, 2012). Atualmente, muitos professores não se sentem preparados e capazes de trabalhar com a abordagem interdisciplinar, por não possuírem formação adequada a esta necessidade da contemporaneidade, conforme explicita Fazenda (2013, p. 105) que “Na escola, há muitos professores que intuitivamente buscam a interdisciplinaridade, mas devido ao afastamento da academia e da teoria, terminam, conseqüentemente, realizando projetos multidisciplinares iludidos pelo senso comum de que são interdisciplinares”.

A perspectiva da Interdisciplinaridade não extingue as disciplinas, mas potencializa a ampliação das compreensões dos docentes sobre as atuais demandas escolares e sociais. Gimeno Sacristán (2013, p.10) ressalta que a “teorização sobre o currículo não pode deixar de ser uma construção progressivamente mais interdisciplinar que sirva de núcleo para a integração de conhecimentos e contribuições às Ciências da Educação”.

Em suma, o processo de interação disciplinar faz com que o professor busque nos pressupostos da sua disciplina elementos que o capacite a conhecer e dominar a sua área de conhecimento em prol de um trabalho disciplinar de qualidade. Todavia, é imprescindível que o professor seja um “programador de atividades, produtor de materiais pedagógicos alternativos, pesquisador e problematizador da sua própria prática” (AZEVEDO; ANDRADE, 2007, p. 247).

Pesquisas relatam que os componentes curriculares e os conteúdos científicos escolares, dos cursos de formação de professores estão organizados, em muitos casos, de forma disciplinar e fragmentada. E os professores sentem dificuldade de trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, sendo que cada professor aborda os conteúdos de ensino de maneira isolada dos demais, pois, em função da especialização do conhecimento e dos processos formativos, cada profissional julga ter o controle sobre a sua área de atuação, de tal modo que as diferentes áreas estão separadas por barreiras, muitas vezes, intransponíveis. Em consequência disso, ademais, devido ao avanço da ciência e da dificuldade de compreender problemas complexos, é importante pensar um currículo que integre os campos disciplinares, possibilitando uma nova percepção.

Neste sentido, para Morin (2002), a abordagem interdisciplinar busca atender as particularidades de cada uma das áreas específicas (unidade), bem como de (re)articular as diferentes áreas, considerando as suas diferenças, compreendendo, assim, o todo de maneira complexa.

Portanto, a Interdisciplinaridade surge com o intuito de problematizar os significados dos conteúdos escolares estudados, pois como os conceitos são abordados separadamente, nas diversas áreas de estudo e pesquisa, muitas vezes, não é estabelecida sua relação com outros componentes curriculares, dificultando, assim, a construção de significados mais integradores dos conteúdos aprendidos. Entende-se que o mundo não consiste de coisas isoladas e, sim, de interações pela complementaridade de dimensões que dela fazem parte, “constituindo uma complicada malha de ligações operativas complexas e não lineares.” (LUCK, 2009, p. 50).

Um ensino pautado na perspectiva interdisciplinar pretende formar alunos com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29). Entende-se que os alunos, além de perceberem a ligação entre os componentes curriculares, perceberão as implicações das ações e da presença do homem no mundo.

Nesta perspectiva, na sequência deste estudo, será apresentada a caracterização histórico – social do *locus* da pesquisa e em seguida, o contexto de expansão da UFMA, como parte do processo expansionista do ensino superior brasileiro, como também a implantação dos Cursos de Licenciatura Interdisciplinares e as possíveis contribuições para o estado do Maranhão.

4 SITUANDO O MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ – MA

Iniciamos essa seção situando o município de Imperatriz, localizado no sudoeste do Estado do Maranhão, na microrregião nº 38. Tem limites com os municípios de Cidelândia, São Francisco do Brejão, João Lisboa, Davinópolis, Governador Edison Lobão e com o Estado do Tocantins. O município encontra-se a 629,5 quilômetros da capital do Estado. Suas coordenadas geográficas são 5° 31' 32' latitude sul; 47° 26' 35' longitude a W Gr., com altitude média de 92 metros acima do nível do mar.

Figura 1 - Município de Imperatriz-MA



Fonte: Imperatriz (2020)

A área total do município é de 1.368.988 km², que corresponde aproximadamente a 0,46% do território do Estado (333.365,6 km²) com população estimada de 259.337 habitantes (IBGE/2019), apresentando densidade demográfica de 180,79 hab./Km². Pode-se verificar uma boa evolução dos indicadores sociais, como: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM de 0,731 em 2010 (considerado alto, intervalo de 0,700 a 0,799); expectativa de vida ao nascer de 73,2 (setenta e três anos e dois meses); uma renda per capita média (a preços correntes de 2011) 15 de R\$ 9.872,68 (Nove mil oitocentos e setenta e dois reais e sessenta e oito centavos); a mortalidade infantil de crianças com menos de um ano de idade, de 13,66 por mil em 2017; assim como evolução nos indicadores educacionais.

O município de Imperatriz foi fundado em 1852, por uma missão oficial do governo do Pará, mas logo considerado território maranhense, em função da localização geográfica e dos tratados territoriais em vigor na época. Segundo, o plano municipal (201- 2023) dentre as ações

realizadas que beneficiaram diretamente o município de Imperatriz destaca-se, a construção de estradas como Belém-Brasília e Transamazônica; o desenvolvimento de programas estratégicos através da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM; definição de polos Geo Econômicos e de políticas florestais para o combate à devastação praticada por madeiras e destinação de recursos financeiros para o POLAMAZÔNIA.

O município está situado a sudoeste do Estado do Maranhão, fazendo fronteira ao norte com os municípios de Cidelândia e São Francisco do Brejão, ao sul com os municípios de Davinópolis, Senador La Rocque e Governador Edison Lobão, ao leste com os municípios de João Lisboa e São Francisco do Brejão e a oeste é banhado pelo rio Tocantins que delimita a sua fronteira com o Estado do Tocantins.

Quanto ao crescimento populacional de Imperatriz no período de 1950 a 2010 se dá de forma muito desproporcional, conforme tabela 1.

Tabela 1 - Evolução populacional do município de Imperatriz – MA de 1950 a 2010

ANO/CONDIÇÃO	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
RURAL	12.434	30.182	46.013	108.390	66.470	11.893	13.000
URBANA	1.630	8.987	34.709	111.705	209.970	218.673	234.500
TOTAL	14.064	39.169	80.722	220.095	276.644	230.566	247.500

Fontes: 1) De 1970 a 2000, LIMA (2008); 2) 2010 Municípios em números – IBGE (2010).

A partir do crescimento demográfico, consolidado após a construção da Belém-Brasília, e impulsionada pela influência de outros programas como Projeto Grande Carajás e Vale do Rio Doce, que interliga a região com o porto de exportações de Itaqui (São Luís), por meio da construção das Ferrovias Carajás e Norte-Sul, estão dadas as bases naturais e estruturais para Imperatriz se firmar como uma região atrativa para novos investimentos e seguir um processo contínuo de crescimento econômico de importância local e regional. Conforme Franklin (2008, p.159), após 30 anos da explosão demográfica (anos: 1960, 70 e 80), Imperatriz se consolida como a segunda cidade do Estado do Maranhão e primeira do interior, superando as cidades de Caxias e Codó.

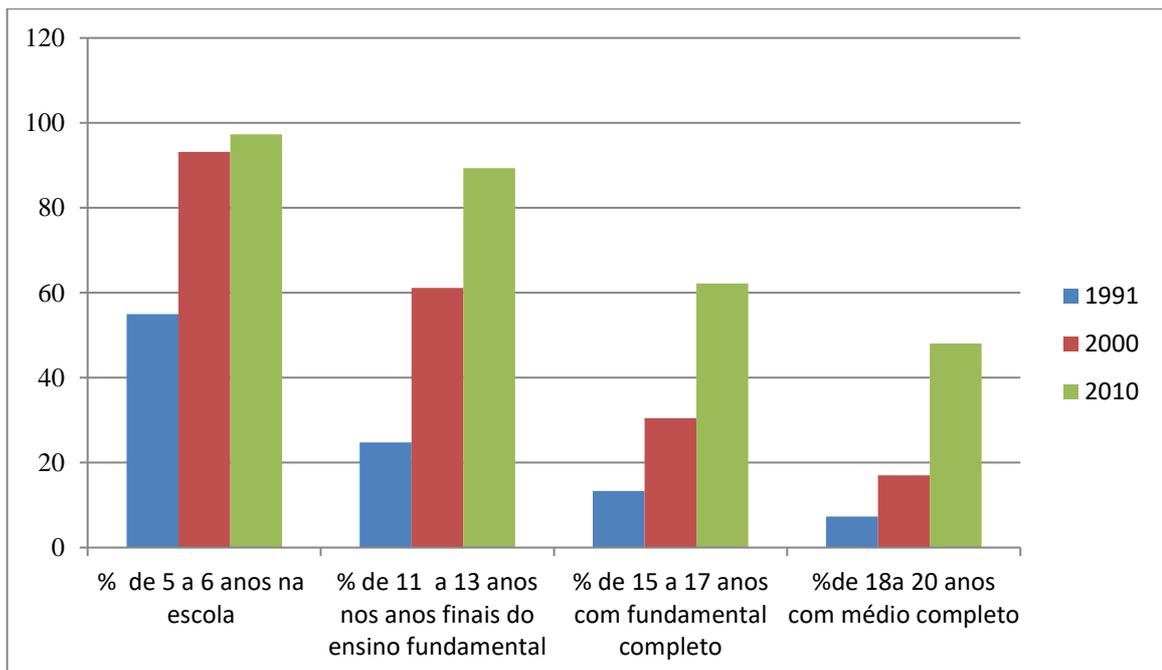
Nos últimos anos Imperatriz recebeu novo impulso em sua expansão econômica. Foram instalados dois novos shoppings centers, tendo como âncora grandes lojas do círculo econômico brasileiro e grandes redes regionais e locais; construção de mais três hotéis de porte médio; e o que tem sido considerado um grande investimento na atualidade é a instalação de uma unidade fabril de celulose para exportação, da Empresa Suzano Papel e Celulose, com início das

atividades produtivas no final de 2013 e inauguração oficial em março de 2014 (Portal Suzano – unidade - MA).

Conforme Educacenso – MEC – ano/2013 o sistema público municipal de Imperatriz é constituído atualmente de 152 (cento e cinquenta e dois) estabelecimentos escolares que atendem 42.582 (quarenta e dois mil e quinhentos e oitenta e dois) estudantes. É possível perceber um conjunto de mudanças no perfil da educação municipal que se reflete em seus indicadores e resultados, apresentando uma posição superior à média do conjunto do Estado, e bem próximo à realidade da média geral dos índices alcançados no Brasil. Quanto à educação superior, Imperatriz apresentou um grande crescimento de matrículas devido às novas instituições de ensino que se instalaram na cidade a partir do ano 2000, o que provocou um crescimento no número de matrículas de 457% (quatrocentos e cinquenta e sete por cento) registrado no setor privado, no período de 2003 a 2011 (MEC/INEP).

Conforme Atlas do Programadas Nações Unidas para o Desenvolvimento/ Índice de Pesquisa Econômica Aplicada - PNUD/IPEA/2013, o município apresentou uma variação positiva no atendimento/matricula no período de 2000 a 2010. Na faixa etária de 5 a 6 anos cresceu 4,40%; na faixa etária de 11 a 13 anos, 46,04% e na faixa etária de 18 a 20 anos houve crescimento de 182,10%. Aponta-se ainda que em 2010, 62,19% dos/das estudantes de 6 a 14 anos estavam cursando o Ensino Fundamental regular na série/ano correto, registrando ainda 1,60% de estudantes nesta faixa etária fora da escola, de acordo com o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Fluxo escolar por faixa etária – Imperatriz- MA



Fonte: Atlas PNUD/IPEA, 2013.

4.1 Caracterizando a Educação do Município de Imperatriz

4.1.1 Educação Infantil

Entende-se por educação infantil, a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010).

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. Segundo as diretrizes curriculares para educação infantil (2010), quanto às etapas correspondentes à Educação Infantil, compreendem: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

Sendo assim a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) é nessa etapa que deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase:

- I – na gestão das emoções;
- II – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;
- III – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;
- IV – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;
- V – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural.

Posto isto, considerando *locus* desta pesquisa o município de Imperatriz, considerando o Censo Demográfico de 2010, a população infantil da cidade de Imperatriz era de aproximadamente 25 mil crianças de 0 a 5 anos de idade, como pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 - População infantil no município de Imperatriz- MA – 2010

GRUPO DE IDADE – IMPERATRIZ	QUANTIDADE
Menos de 1 ano	4.091
1 ano	3.958
2 anos	3.949
3 anos	4.315
4 anos	4.228
5 anos	4.228
TOTAL	24.769

Fonte: Censo Demográfico – IBGE 2010

O Censo Demográfico de 2010, indica que as crianças com idade entre 0 e 3 anos totalizavam 16.313, isto é, 65,86% da população infantil de 0 a 5 anos, enquanto as de 4 e 5 anos eram 8.456, ou seja, 34,13%. Do total de crianças na faixa etária em questão, comparando-se com o Censo Escolar 2013, percebe-se que menos da metade da população dessa faixa etária esteve matriculada em instituições de Educação Infantil, sejam elas públicas ou privadas.

Tabela 3 - Número de crianças matriculadas na educação infantil no município de Imperatriz-MA – 2013

MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA	EDUCAÇÃO INFANTIL		TOTAL
		CRECHE	PRÉ-ESCOLA	
IMPERATRIZ	Federal	0	0	0
	Estadual	0	0	0
	Municipal	3.830	4.968	8.798
	Privada	933	2.709	3.642
	Total	4.763	7.677	12.440

Fonte: Censo Escolar 2013.

Embora a população de 0 a 3 anos seja de aproximadamente o dobro da população de 4 a 5 anos, a matrícula em pré-escolas é consideravelmente maior que a matrícula em creches. O município de Imperatriz encontra-se distante da universalização do ensino em pré-escolas e precisa ampliar de forma substancial as matrículas em creches.

O quadro de matrícula mostra ainda, que o atendimento em instituições públicas representa mais que o dobro das matrículas em instituições privadas. Vale ressaltar que a matrícula em rede privada, pode não condizer com a realidade, já que existem algumas

instituições (de menor porte) que prestam atendimento a essa faixa etária e não realizam o Censo Escolar. A Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009 torna obrigatória a educação das crianças de 4 e 5 anos. Decorrente disso, a Lei federal nº 12.796 de 04 abril de 2013, altera a LDB e, além de sancionar a educação obrigatória na pré-escola, define a frequência mínima que deve ser igual ou superior a 60% (sessenta por cento) do total de 800 (oitocentas) horas distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional, sem que haja antecipação de conteúdos que serão trabalhados em etapas posteriores.

4.1.2 Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, tem duração de 9 (nove) anos. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

De acordo com as Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens (BRASIL, 2013).

No Ensino Fundamental é de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula, conforme estabelecido pelo CNE no Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010.

Segundo, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental (2013) os sistemas estaduais e municipais devem estabelecer especial forma de colaboração visando à oferta do Ensino Fundamental.

Na Rede Municipal de Ensino de Imperatriz, no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas da oferta de matrículas no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, alcançou 74,82% de cobertura deste nível de ensino e as escolas da rede particular 25,17%. Nos Anos Finais atendeu 75,% das matrículas, a rede particular 19,53% e a rede estadual 5,42%, conforme Censo Escolar 2013, o que demonstra predominância significativa da atuação municipal nesse compromisso social, conforme disposto nas tabelas a seguir.

Tabela 4 - Matrícula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa 2003 a 2013 no município de Imperatriz – MA

ANO	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR	TOTAL
2003	17.241	2.359	3.431	23.031
2004	20.638	1.875	3.912	26.425
2005	21.748	372	3.926	26.046
2006	21.838	428	3.826	26.092
2007	20.362	541	3.715	24.618
2008	19.710	331	4.307	24.348
2009	19.030	271	4.636	23.937
2010	19.242	144	4.798	24.184
2011	18.681	145	5.166	23.992
2012	17.893	0	5.559	23.452
2013	17.298	0	5.821	23.119

Fonte: <http://educacenso.inep.gov.br/Autenticacao/index>

Tabela 5 - Matrícula dos Anos Finais do Ensino Fundamental por dependência administrativa 2003 a 2013 no município de Imperatriz – MA

ANO	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR	TOTAL
2003	10.073	10.376	3.319	23.768
2004	8.786	10.038	3.291	22.115
2005	9.399	7.821	3.659	20.879
2006	9.569	6.968	3.664	20.202
2007	8.992	6.731	3.353	19.076
2008	9.848	6.049	3.703	19.600
2009	9.578	6.204	3.494	19.276
2010	11.056	5.281	3.382	19.719
2011	11.978	3.731	3.570	19.279
2012	13.545	1.922	3.716	19.183
2013	14.233	1.029	3.705	18.967

Fonte: <http://educacenso.inep.gov.br/Autenticacao/index>

O Ensino Fundamental conjuntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, a partir da LDBEN 9394/96, passaram a compor a Educação Básica, condição essa reiterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, ampliando o dever do Estado em relação à educação ao modificar a faixa de escolarização obrigatória que passa a ser dos quatro aos dezessete anos. No Brasil, a busca pela universalização do ensino fundamental tem favorecido, nas últimas décadas, políticas educacionais no sentido de garantir a democratização da educação pública e de qualidade para todos.

De acordo com dados do PNAD/IBGE – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – 98,3% das crianças de seis a quatorze anos frequentam a escola. Em Imperatriz, a tentativa de universalizar o Ensino Fundamental ocorreu gradativamente nos anos compreendidos entre 2003 e 2006, contudo nos anos subsequentes houve uma queda considerável no número de matrículas, aumentando novamente, segundo o Censo Demográfico de 2010, chegando a 96,9% do total de crianças de sete a quatorze anos.

Ao analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da Rede Municipal de Imperatriz observa-se que, de modo geral, o município tem buscado alcançar as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação, conforme quadros abaixo. No entanto, torna-se fundamental atentar para as médias alcançadas por cada estabelecimento de ensino, visto que há escolas cujas médias encontram-se abaixo da projeção.

Tabela 6 - IDEB do Ensino Fundamental de Imperatriz – MA – Anos Iniciais

IDEB TOTAL	IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS					
	ANO DE REF.	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2017
BRASIL	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	3,9	4,2	4,6	4,9	5,5	6,0
MARANHÃO	3,7	3,9	4,1	4,1	4,6	4,8	2,9	3,3	3,7	4,0	4,5	5,2
IMPERATRIZ	3,9	4,2	4,3	4,5	5,0	5,2	3,7	4,1	4,5	4,8	5,3	5,9

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>

Observa-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental as metas foram alcançadas nos períodos de 2007 a 2011, considerando as metas projetadas. E nos demais anos (2013 a 2017) apesar de não alcançar as metas projetadas os números revelam uma proximidade com as mesmas. Em relação ao Brasil, que tem indicadores (2007: 4,2 ; 2009: 4,6 ; 2011: 5,0 ; 2013: 5,2 ; 2015: 5,5 ; 2017:5,8) o município de Imperatriz está distante de alcançar as metas nacionais, mesmo superando o IDEB estadual.

Tabela 7 - IDEB do Ensino Fundamental de Imperatriz – MA – Anos Finais

IDEB TOTAL	IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS					
	ANO DE REF.	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2017
BRASIL	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	3,5	3,7	3,9	4,4	5,0	5,5
MARANHÃO	3,3	3,6	3,6	3,6	3,8	3,9	3,0	3,2	3,5	3,9	4,5	5,0
IMPERATRIZ	3,4	3,8	4,0	3,8	4,3	4,4	3,3	3,5	3,8	4,2	4,8	5,3

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>

Para os anos finais do Ensino Fundamental o IDEB atingiu as metas projetadas nos períodos de 2007 a 2011, e nos demais anos apesar de apresentar um crescimento não atingiu as metas projetadas. De acordo com as metas nacionais para os anos finais do ensino fundamental, percebemos que também não alcançou as metas nacionais, mas supera o IDEB estadual.

4.1.3 Ensino Médio

O Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica estabelecem princípios e as finalidades que o orientam. Nesse sentido, para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezessete), preveem, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2013).

Deste modo, apresentamos as tabelas a seguir para se ter uma visão geral do Ensino Médio no Município de Imperatriz.

Tabela 8 - Matrícula do Ensino Médio, por dependência administrativa 2003 a 2013 no município de Imperatriz – MA

ANO	ENSINO MÉDIO			
	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADA	TOTAL
2003	13.803	454	2334	16.591
2004	16.404	439	2545	19.388
2005	14.758	424	2828	18.010
2006	14.421	452	2722	17.595
2007	13.107	391	2276	15.774
2008	12.018	351	2566	14.935
2009	11.162	332	2516	14.010
2010	11.501	390	2215	14.106
2011	10.811	414	2314	13.539
2012	10.808	418	2285	13.511
2013	10.822	540	2123	13.485

Fonte: matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php

Observa-se, com preocupação, a dinâmica de matrículas no período de 2003 a 2013, que demonstra uma queda considerável na rede pública estadual, enquanto que na federal e na privada, há uma oscilação entre aumento e diminuição das matrículas. Nota-se também que as matrículas anuais ficam abaixo das vagas oferecidas, com taxa de reprovação e evasão presente no contexto do Ensino Médio. Vejamos:

Tabela 9 - Visão global do Ensino Médio regular público em Imperatriz – MA / 2013

Centros de E. M. Inovador	Vagas Oferecidas	Matrícula Atual	Reprovação	Evasão
19	12.340	10.192	1.642 (16,11%)	716 (7,2%)

Fonte: Plano Municipal de educação, 2014- 2023.

Quanto ao IDEB do Ensino Médio de Imperatriz não obtivemos os números representativos no período de 2007 a 2015, foi divulgado somente o IDEB de 2017, que obteve uma nota superior ao IDEB estadual e nacional, chegando próximo à meta projetada para o município em 2021. Diante desse contexto, apesar dos índices de reprovação e evasão acima mencionado, o Ensino Médio no município de Imperatriz diante do IDEB está em pleno

desenvolvimento, contribuindo para o desenvolvimento educacional do Município. Vejamos na tabela abaixo:

Tabela 10 - IDEB do Ensino Médio de Imperatriz – MA

IDEB TOTAL	IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS					
	ANO DE REF.	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2017
BRASIL	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	3,4	3,5	3,7	3,9	4,7	5,2
MARANHÃO	3,0	3,2	3,1	3,0	3,3	3,5	2,8	2,9	3,0	3,3	4,1	4,6
IMPERATRIZ						4,0						4,4

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>

4.1.4 Ensino Superior

É pertinente lembrar que o ensino superior não se refere apenas aos cursos de graduação, mas abrange além destes, os cursos sequenciais por campo de saber: a pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros; e cursos de extensão que são abertos a candidatos/as que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Em Imperatriz, a educação superior apresentou um grande crescimento de matrículas devido às novas instituições de ensino que se instalaram na cidade a partir do ano 2000: Faculdade de Imperatriz – FACIMP, Faculdade Pitágoras de Imperatriz, Faculdade Santa Terezinha – FEST, Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão – IESMA/UNISULMA que se somaram aos já existentes, campus da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Estudos Superiores de Imperatriz/Universidade Estadual do Maranhão da Região Tocantina– CESI /UEMASUL, e Instituto Federal do Maranhão – IFMA.

Vale ressaltar ainda, que de acordo com dados do Ministério da Educação – MEC na cidade existem 19 Instituições de Ensino Superior que oferecem educação presencial e à distância – EAD, tais como: Universidade Metodista de São Paulo, Grupo Educacional UNINTER e a Faculdade do Maranhão – FACAM, o que provocou um crescimento no número de matrículas registrado no setor privado, de 457% (quatrocentos e cinquenta e sete por cento) no período de 2003 a 2011 (fonte MEC/INEP), com perspectiva real de crescimento, visto que novos cursos são ofertados na cidade, nas áreas de saúde e das engenharias, além da chegada da Universidade CEUMA em 2012, sendo que a mesma ainda não consta no censo da educação superior / MEC, pois este só está contabilizado até o ano de 2011.

Em relação aos Cursos de graduação, existe número significativo em diversas áreas do conhecimento desde as ciências humanas, exatas e da área de saúde e desse modo, a cidade vem se consolidando como um polo universitário para a região do sul e sudoeste do Estado do Maranhão, norte do Tocantins e oeste do Pará.

Quadro 1 - Cursos presenciais ofertados nas IES com sede em Imperatriz – MA

ORDEM	CURSO	TIPO	QTD. IES
1	ADMINISTRAÇÃO	BACHARELADO	4
2	AGRONOMIA	BACHARELADO	1
3	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/BIOLOGIA	LICENCIATURA	2
4	CIENCIAS CONTABEIS	BACHARELADO	3
5	CIENCIAS DA COMPUTAÇÃO	BACHARELADO	1
6	CIENCIAS ECONOMICAS	BACHARELADO	2
7	CIÊNCIAS HUMANAS	LICENCIATURA	1
8	CIÊNCIAS NATURAIS	LICENCIATURA	2
9	COMUNICAÇÃO SOCIAL: JORNALISMO	BACHARELADO	1
10	DIREITO	BACHARELADO	4
11	EDUCAÇÃO FÍSICA	LICENCIATURA	1
12	ENFERMAGEM	BACHARELADO	4
13	ENGENHARIA CIVIL	BACHARELADO	1
14	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	BACHARELADO	1
15	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	BACHARELADO	1
16	ENGENHARIA ELÉTRICA	BACHARELADO	1
17	ENGENHARIA FLORESTAL	BACHARELADO	1
18	FARMÁCIA	BACHARELADO	1
19	FILOSOFIA	LICENCIATURA	1
20	FÍSICA	LICENCIATURA	2
21	GEOGRAFIA	LICENCIATURA	1
22	LETRAS PORT/INGLES	LICENCIATURA	1
23	LETRAS PORT/LITERATURA	LICENCIATURA	1
24	MARKETING	BACHARELADO	1
25	MATEMÁTICA	LICENCIATURA	1
26	MEDICINA	BACHARELADO	1
27	MEDICINA VETERINÁRIA	BACHARELADO	1

28	NUTRIÇÃO	BACHARELADO	1
29	ODONTOLOGIA	BACHARELADO	1
30	PEDAGOGIA	LICENCIATURA	4
31	QUIMICA	BACHARELADO	1
32	SERVIÇO SOCIAL	BACHARELADO	1
33	SISTEMA DE INFORMAÇÃO	BACHARELADO	1
34	TEOLOGIA	BACHARELADO	1
35	ZOOTECNIA	BACHARELADO	1

Fonte: Site das IES e E-mec

Diante do exposto, verifica-se um número maior de curso de Bacharelado, destacando para os Cursos de Administração, Direito e Enfermagem com maior número distribuído entre as instituições públicas e privado. E quanto as Licenciaturas, o curso de Pedagogia, com o maior número distribuído nas instituições públicas e privadas. No que se refere as Licenciaturas Interdisciplinares no município de Imperatriz, há ocorrência de 2 Cursos, Ciências Humanas e Ciências Naturais.

Por fim, destaca-se que em relação à pós-graduação ainda é muito tímida a presença destes cursos na cidade, principalmente em nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), tendo: o Mestrado Profissional em Linguística e literatura oferecido pela UEMASUL e os Programa de Pós-Graduação em Ciência dos Materiais/CCSST, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educacionais, Programa de Pós Graduação em Saúde e Tecnologia, Programa de Pós Graduação em Sociologia todos oferecidos pela UFMA e outros cursos *lato sensu*, as demais IES privadas têm apenas cursos de especialização.

4.2 A Universidade Federal do Maranhão – Campus de Imperatriz: Resgate Histórico

A Universidade Federal do Maranhão tem sua origem na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, da Fundação Paulo Ramos e da Arquidiocese de São Luís. Embora inicialmente sua mantenedora fosse aquela Fundação, por força da Lei Estadual n.º 1.976 de 31/12/1959 dela se desligou e, posteriormente, passou a integrar a Sociedade Maranhense de Cultura Superior-SOMACS, que fora criada em 29 de janeiro de 1956 com a finalidade de promover o desenvolvimento da cultura do Estado, inclusive criar uma Universidade Católica.

A Universidade então criada, fundada pela SOMACS em 18 de janeiro de 1958 e reconhecida como Universidade livre pela União em 22 de junho de 1961, através do Decreto n.º 50.832, denominou-se Universidade do Maranhão, sem a especificação de católica no seu nome, congregando a Faculdade de Filosofia, a Escola de Enfermagem 'São Francisco de Assis' (1948), a Escola de Serviço Social (1953) e a Faculdade de Ciências Médicas (1958).

Posteriormente, o então Arcebispo de São Luís e Chanceler da Universidade, acolhendo sugestão do Ministério da Educação e Cultura, propõe ao Governo Federal a criação de uma Fundação oficial que passasse a manter a Universidade do Maranhão, agregando ainda a Faculdade de Direito (1945), a Escola de Farmácia e Odontologia (1945) - instituições isoladas federais e a Faculdade de Ciências Econômicas (1965) - instituição isolada particular.

Assim foi instituída, pelo Governo Federal, nos termos da Lei n.º 5.152, de 21 de outubro de 1966 (alterada pelo Decreto Lei n.º 921, de 10 de outubro de 1969 e pela Lei n.º 5.928, de 29 de outubro de 1973), a Fundação Universidade do Maranhão – FUM, com a finalidade de implantar progressivamente a Universidade do Maranhão.

A administração da Fundação Universidade do Maranhão ficou a cargo de um Conselho Diretor, composto de seis membros titulares e dois suplentes, nomeados pelo Presidente da República, que entre si elegeram seu primeiro Presidente e Vice-Presidente.

O primeiro Conselho Diretor, a quem coube as providências preliminares da implantação da Universidade, foi assim constituído: Prof. Clodoaldo Cardoso, Presidente; Prof. Raymundo de Mattos Serrão, Vice-Presidente; Cônego José de Ribamar Carvalho, Prof. José Maria Cabral Marques, Dr. José Antonio Martins de Oliveira Itapary e Sr. Francisco Guimarães e Souza (substituído, por renúncia, pelo Prof. Orlando Lopes Medeiros) e suplentes Cônego Benedito Ewerton Costa e Prof. Joaquim Serra Costa.

O Decreto n.º 59.941, de 06 de janeiro de 1967, aprovou o Estatuto da Fundação, cuja criação se formalizou com a escritura pública de 27 de janeiro de 1967, registrada no cartório de notas do 1º Ofício de São Luís. Por fim, em lista tríplice votada pelo Conselho Universitário, foram eleitos, pelo Conselho Diretor, os primeiros dirigentes da nova Universidade, cuja posse se realizou no dia 01 de maio de 1967. Foram eles, o Prof. Pedro Neiva de Santana, Reitor; o Prof. Mário Martins Meireles, Vice-Reitor Administrativo e o Cônego José de Ribamar Carvalho, Vice-Reitor Pedagógico, isso de conformidade com o projeto do Estatuto da Universidade, já aprovado pelo Conselho Diretor e posto em execução, como norma provisória, até sua homologação e aprovação pelas autoridades competentes, o que só ocorreu em 13 de agosto de 1970 pelo Decreto Lei n.º 67.047 e Decreto n.º 67.048. Em 14 de novembro de 1972, na gestão do Reitor Cônego José de Ribamar Carvalho, foi inaugurada a primeira unidade do

Campus do Bacanga, o prédio 'Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco'; a partir daí, a mudança da Universidade para o seu campus tornou-se irreversível.

Com mais de três décadas de existência, a UFMA tem contribuído, de forma significativa, para o desenvolvimento do Estado do Maranhão, formando profissionais nas diferentes áreas de conhecimento em nível de graduação e pós-graduação.

É importante destacar que este estudo discorre sobre o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas desenvolvido pela UFMA - Campus de Imperatriz, na cidade de Imperatriz localizada no sudoeste do Estado do Maranhão, sendo a principal cidade da região Tocantina. Desse modo, como referimos em seção anterior com o progresso da cidade de Imperatriz, surgiu a necessidade de implantação de cursos superior que visse contemplar o crescimento da cidade em diversos aspectos como já mencionamos. Segundo Eiras (2000, p.35) uma Comissão da UFMA realizou uma pesquisa em Imperatriz, em setembro de 1977, com vistas ao planejamento de interiorização, sendo que o relatório elaborado pela comissão acusou que Imperatriz apresentava um município com vocação regional primordialmente agropecuarista, evidenciando-se, ainda grande carência na área da Educação.

Em 1978, com o programa de Interiorização da UFMA, Imperatriz passou a ser incluída em tal Programa, inicialmente com o Curso de Pedagogia e de Direito, o que para muitos, foi considerado estranho, considerando sua vocação agropecuarista, que tendia pra outros cursos.

A UFMA já atua na cidade de Imperatriz desde a década de 1980. A instituição oferta anualmente à comunidade da região 712 vagas em seus nove cursos de graduação, oferecidos em suas duas unidades, Campus Centro e Campus Avançado. Em 1993, o campus passou a oferecer também o curso de Ciências Contábeis.

O campus de Imperatriz da UFMA foi elevado à condição de Unidade Acadêmica em 02 de dezembro de 2005, de acordo com a Resolução nº 83, do Conselho Superior Universitário (Consun), passando a ser denominado a partir de então de Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST).

Na última década, o campus vem passando por um processo de expansão e consolidação. No ano de 2006, o Centro recebeu mais três cursos: Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, Enfermagem e Engenharia de Alimentos. Em 2010, os cursos de Licenciatura – Ciências Humanas/ Sociologia e Ciências Naturais/Biologia – foram incluídos na grade de graduações oferecidas no campus e, em 2014, tiveram início as aulas do curso de Medicina, totalizando nove cursos de Ensino Superior, que têm atendido a demanda principalmente de estudantes do Maranhão, Piauí, Pará e Tocantins.

O campus da UFMA Imperatriz funciona em duas unidades: o Centro, localizado na Av. Urbano Santos, em que funcionam os cursos de Comunicação Social, Direito, Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia e Pedagogia, e a Unidade Avançada Bom Jesus, no bairro Bom Jesus, onde são oferecidos os cursos de Ciências Contábeis, Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia, Enfermagem, Engenharia de Alimentos e Medicina, além do Programa de Pós-graduação em Ciência dos Materiais.

Com base no tripé de Ensino, Pesquisa e Extensão, a universidade desenvolve também diversos projetos de pesquisa e extensão, como meio de contribuir com o desenvolvimento científico e servir a sociedade da região do Sul do Maranhão.

4.3 Implantação das Licenciaturas Interdisciplinares: O contexto expansionista na UFMA

Esta subseção, objetiva situar a implantação das Licenciaturas Interdisciplinares na Universidade Federal do Maranhão, considerando que é produto de um conjunto de determinações políticas, sociais e econômicas. Nessa perspectiva analisamos no contexto de expansão da UFMA, local onde as Licenciaturas foram desenvolvidas em vários campi do interior do Maranhão.

Assim, torna-se necessário mapear a conjuntura sócio-histórica em que foram e têm sido produzidas, uma vez que se compreende a formação de professores como um complexo resultado mais amplo no qual ocorre. No Brasil e na América Latina do qual partimos é caracterizado como um período particular do capitalismo que busca novos modelos de acumulação, centrando suas ações na redefinição das políticas mundiais em todas as áreas.

Segundo Cóssio e Oliveira (2012, p. 844):

A atual reconfiguração do capitalismo se instaura aos poucos para reduzir os impactos das concepções neoliberais mais radicais e contemplar, ao mesmo tempo, algumas demandas do reformismo social-democrata. Chamado por alguns autores de 'social-liberalismo' ou 'capitalismo humanizado' [...]

A atual apresentação do capitalismo é mais uma reconfiguração desse modelo econômico que tem buscado manter e ampliar sua hegemonia mundial desde o fim da segunda guerra mundial (FALLEIROS, PRONKO, OLIVEIRA, 2010). Esses movimentos de reconfiguração configuram-se em estratégias adotadas para superação das inúmeras crises pelas quais passou o modelo econômico, buscando sua consolidação e expansão.

Ao longo do processo histórico, é possível identificar outras estratégias econômicas adotadas, tais como: os processos de Reestruturação Produtiva, de Globalização e o Neoliberalismo (PERONI, 2006). O entendimento desses processos torna-se pertinente à

medida que compreendemos que deles decorrem profundas implicações para as esferas sociais, políticas, econômicas, destacando a educação e priorizando, como base desta discussão, a formação de professores.

Embora seja o capitalismo um modelo econômico, as estratégias adotadas para sua eficácia econômica centram suas ações em redefinições das políticas em todas as áreas.

Nos países latino-americanos, embora a adesão a esse conjunto de políticas tenha iniciado antes dos anos de 1990 [...], é no final do século XX —[...] em que se aprofundou o processo de inserção dos países da América Latina no mercado globalizado e pela aplicação das políticas neoliberais. (PERONI, 2003, p.11).

A análise da literatura, sobre esse processo de redefinição das políticas, indica dois aspectos. O primeiro é que esse processo foi materializado por meio de um conjunto de reforma que é entendida como um processo de regulação social, com implicações para as esferas sociais, políticas, econômicas, educacionais, dentre outras. O segundo indica que esse conjunto de reformas foi conduzido aos países em escala mundial por meio dos Organismos Multilaterais.

Trata-se também não só de um movimento reformista de natureza econômica, social e política, mas também no plano ideológico, de representação social (GENTILI; SILVA, 1994), atuando na construção de —novas subjetividades (BALL, 2006). É preciso compreender que o nível de mudança proposta nas reformas não é apenas nos fatores materiais e estruturais, mas nas ideias e nas crenças dos sujeitos, ou seja, no plano ideológico.

Diferentes estudos sobre esse conjunto de reformas de natureza social e econômica têm procurado clarificar que a implementação e consolidação desses pressupostos reformistas são sustentadas pela criação de uma linguagem e de consensos advindos de construções teóricas defendidas e propagadas por seus teóricos e reformadores.

Dessa forma, no sentido de implementar tais reformas, seus apoiadores (intelectuais, teóricos, empresários, políticos) propagaram o surgimento de uma “nova sociedade” para o séc. XXI com a conseqüente necessidade de novos perfis profissionais e de “novos sujeitos”. Assim, expressões como "sociedade do conhecimento", traduzem algumas das mais relevantes formulações teóricas dessa "nova sociedade" (MASSON, 2009).

É nesse contexto que a educação ganha centralidade nas discussões dos idealizadores das reformas com diferentes argumentos: pela sua importância na formação do “novo perfil” profissional (competências e habilidades) do trabalhador (MAUÉS, 2003; SANTOS, 2013); pela sua importância na produção dos “novos sujeitos” para a “nova sociedade” (BALL, 2006), ou ainda, pelo fato da educação ser entendida como uma importante ferramenta para o desenvolvimento econômico dos países (SOARES, 1996; TORRES, 1996; SHIROMA,

MORAES, EVANGELISTA, 2007). O fato de a educação ter um papel estratégico na consolidação do processo reformista implicou a esta também passar por reformas para atender ao novo contexto.

A formação de um novo tipo de homem estaria a exigir a construção de uma nova escola e a preparação de um novo professor com capacidades cognitivas e subjetivas ajustadas às novas demandas do mercado e das novas formas de sociabilidade requeridas pelas sociedades capitalistas em seu estágio atual de desenvolvimento (SILVA, 2004, p. 228).

Dessa forma, as políticas públicas para a educação superior, tem contribuído para o aumento do crescimento de instituições privadas e o crescimento de vagas nesta modalidade, como consequência do conjunto de reformas. Buscamos, assim, entender no campo da educação, o crescimento do ensino superior público, dentro de suas condições históricas, considerando que o contexto é marcado por um movimento de reformas – da economia, do Estado, da educação – que permitem apreender as estratégias adotadas para adequar-se à lógica de expansão.

Deste modo, entender a expansão do ensino superior na UFMA e a implantação de novos cursos de formação de professores, no caso, as Licenciaturas Interdisciplinares. Como já nos referimos em outros momentos deste trabalho, a década de 1990 marcou o início do período de reformas necessárias à implantação das novas políticas nos diversos setores, dentre eles a educação. É importante registrar que os estudos apontam que em nenhuma outra época presenciou-se um contingente de reformas educacionais desta ordem, não só no Brasil, mas também nos demais países da América Latina. Entretanto, não se pode afirmar que este foi um processo limitado a uma determinada época, década de 1990, pois ainda hoje vivenciamos um contexto reformista, conforme veremos a seguir. Trata-se de um contexto de reformas na economia e no Estado com impactos na educação e para os professores, na sua formação (LUZ, 2009).

Posto isto, segundo Prazeres (2016, p.78) vivenciamos movimentos de:

[...] privatização das empresas estatais, sob a alegação de sua incapacidade gerencial; a terceirização dos serviços prestados; a abertura de mercados; a desregulamentação na economia e a reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, a partir da descentralização dos seus serviços, sob a justificativa de poupar e/ou otimizar recursos.

Produziu-se, então, um Estado forte, centralizador das decisões e dos processos fiscalizadores e avaliativos; porém, mínimo, descentralizador e focalizador, no que diz respeito à execução das políticas sociais, utilizando para isto diversos mecanismos (descentralização administrativa, política e financeira).

Portanto, no contexto da formação docente, crescem as estratégias da reforma da Educação Superior como um todo, com isso, a iniciativa privada vem se beneficiando com o aumento da demanda por cursos de graduação, proliferaram-se cursos oferecidos em locais em condições precárias de funcionamento.

No entanto, nos anos 2000, com a gestão do governo popular presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, testemunhou-se nos primeiros anos de seu mandato continuidade das medidas privatizantes e a implementação de ações com maior vinculação às demandas de um mercado educacional em expansão. Segundo Chaves, Lima e Medeiros (2008), é possível depreender que até o ano 2006 a ampliação do acesso à Educação Superior efetivou-se no setor privado. Entre 1996 e 2006 tal setor aumentou 187,8% o número de discentes matriculados, em contraposição aos 62,1% do setor público, dado melhor explicitado em subseção posterior.

Dessa forma, em continuidade à política de expansão da educação superior, O Programa Universidade para Todos - PROUNI, criado pelo Decreto Nº 5.245, de 18 outubro de 2004 e transformado na Lei Nº 11.096/05, é uma das principais medidas que dá continuidade à política de expansão de caráter privatizante. Constituindo-se compra de vagas em instituições de ensino privadas, por meio da concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, a expansão do acesso à educação superior por esse viés beneficiou, abundantemente tais instituições.

Em segundo momento desse movimento expansionista das universidades, no ano 2007, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual contemplou um conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias, dando continuidade à reforma educacional brasileira, inclusive a universitária.

Apresentado com o “[...] objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007), o REUNI estipulava, para um período de cinco anos, a meta de elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%, bem como da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito. Como diretrizes, foram estabelecidas as seis que se seguem:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Para participar do Programa, as universidades federais deveriam oficializar sua adesão por meio da apresentação de um plano de reestruturação, em consonância com as diretrizes propostas pelo MEC. Várias outras reflexões sobre possibilidades e limites do REUNI têm sido realizadas, das quais vale destacar a condicionalidade produtivista imposta às IFES para o repasse de verbas públicas. Com efeito, a ampliação do número de discentes por professor(a) e o aumento da taxa de conclusão de curso ilustram algumas metas que podem incrementar ainda mais a precarização do trabalho docente.

Portanto, a flexibilização e a interdisciplinaridade são explicitamente recomendadas na proposição dos cursos ou na reestruturação curricular daqueles já existentes. Isso pode ser constatado logo na apresentação do documento:

A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o conseqüente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE (BRASIL, 2007, p. 5).

Em consonância com essa proposta a Universidade Federal do Maranhão aderiu ao REUNI em 2007, com um plano de reestruturação aprovado pela Resolução no. 104/CONSUN, de 30 de novembro de 2007, que indica a expansão da UFMA, bem como a garantia de acesso e de permanência na educação superior. Segundo Sousa e Coimbra (2016), dentre as estratégias para o alcance das metas do REUNI, destaca-se: a implantação de novas modalidades de cursos de graduação e criação e estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos novos e reestruturação dos já existentes.

As Licenciaturas Interdisciplinares emergem no bojo desse plano de reestruturação implementando uma nova perspectiva de formação de professores, à luz das novas diretrizes para Educação Básica, no sentido de atender as demandas colocadas pelo contexto da educação nacional.

Os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura Interdisciplinares foram construídos e implementados para atender as metas pactuadas com o REUNI, no que diz respeito a flexibilização curricular, ampliação de vagas e o processo de interiorização da UFMA.

Quando se pensa em um curso de natureza interdisciplinar, como já mencionamos, compreende-se que este curso esteja mais afinado com as exigências postas pela realidade social, como afirma Fazenda (2012, p. 91), “a Interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer”.

A Interdisciplinaridade é um elo entre as disciplinas nas suas mais variadas áreas, abrangendo conteúdos diversos, contribuindo dessa forma para criação de recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são desenvolvidas e ampliadas. Esse exercício interdisciplinar deve ser construído numa relação dialética dos conteúdos entre disciplinas do currículo escolar, sem prejuízo na aprendizagem dos sujeitos.

A Interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89).

Para que ocorra a Interdisciplinaridade não se trata de eliminar as disciplinas, e sim torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, torná-la necessária às práticas educativas do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2002) a interdisciplinaridade, é um dos critérios de organização da matriz curricular e constitui um eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade.

Na Universidade Federal do Maranhão as Licenciaturas Interdisciplinares foram criadas a partir de 2010 nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens e Códigos. E funcionam nos Campi Universitários: Bacabal, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro e São Bernardo.

Quadro 2 - Distribuição de Cursos de Licenciatura Interdisciplinares nos Campi da UFMA - 2010

CAMPUS	CURSO/APROFUNDAMENTO
Bacabal	Ciências Humanas – Sociologia Ciências Naturais – Física
Codó	Ciências Humanas – História Ciências Naturais – Biologia
Grajaú	Ciências Humanas – Geografia Ciências Naturais - Química
Imperatriz	Ciências Humanas – Sociologia Ciências Naturais – Biologia

Pinheiro	Ciências Humanas- Filosofia Ciências Humanas- História Ciências Naturais- Biologia
São Bernardo	Ciências Humanas – Sociologia Ciências Naturais - Química Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa Linguagens e Códigos - Música

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O projeto do curso apresenta como justificativas para a criação dessas licenciaturas: a emergência do trabalho interdisciplinar ante a complexidade dos problemas da contemporaneidade; o direcionamento das políticas educacionais nacionais, tais como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: “Existe uma clara tendência por parte das diretrizes e orientações nacionais formuladas pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) no sentido de destacarem a importância do trabalho interdisciplinar no âmbito da educação básica.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2013).

Justificam também a criação do curso como atendimento às tendências das políticas de formação de professores, “[...] a CAPES, em seu novo formato institucional que contemplou a educação básica, tem estimulado seminários e encontros acadêmicos internacionais sobre a interdisciplinaridade e a formação docente, com vistas a subsidiar a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos no Brasil.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2013).

Justificam ainda a criação do curso pelo fato de já existirem em inúmeros municípios e estados concursos públicos para professores formados nas grandes áreas (Linguagens, Ciências Humanas e Ciências Naturais), sinalizando, dessa forma, a aceitação dos egressos pelo mundo do trabalho (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2013).

O fato de existirem Licenciaturas Interdisciplinares em outras universidades também serve de respaldo e justificativa para a criação dos Cursos de Licenciatura Interdisciplinares

[...] as licenciaturas interdisciplinares estão em processo de expansão em inúmeras instituições públicas de ensino superior, como a Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2013).

Embora o projeto do curso apresente diferentes elementos para justificar a criação da Licenciatura Interdisciplinar, inferimos, a partir dos dados coletados, que a criação do curso foi uma ação política da gestão superior para cumprir as metas do REUNI de ampliação de vagas

e ingresso na Educação Superior, considerando a racionalização de recursos e a reestruturação acadêmico-curricular da graduação.

Há quase uma década de criação desses cursos a inserção dos egressos no mundo do trabalho ainda é vivida em contexto de lutas e desafios. O exemplo é que vivenciamos no campo de pesquisa uma ação coletiva, do Curso de Licenciatura Interdisciplinar Em Ciências Humanas/ Campus de Imperatriz, onde estiveram presentes alunos, professores, coordenador de Centro do Campus de Imperatriz e demais convidados, na Câmara de Vereadores da Cidade para assistir uma seção que teve como objetivo requerer à Câmara, a inclusão da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas no Edital da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz, para que egressos do Curso pudessem participar do processo seletivo para concorrer à vaga de professor do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), na área das Ciências Humanas. Por se tratar de uma Licenciatura nova o primeiro edital divulgado não contemplava a formação do professor em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e sim formação em área específica.

Essa reivindicação surgiu com indicação do Coordenador do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, o corpo docente e discente, que sofre dificuldade na inserção profissional de seus alunos, que com a carência de campos de trabalho os alunos egressos acabam exercendo outras funções profissionais por não conseguirem atuar na sua área de formação. Nesse sentido, com a aprovação da reivindicação, o edital do concurso público, seria uma oportunidade de inserir no campo profissional da sua área profissional, atuando na função de professor do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Como visto, em dados já apresentados neste trabalho, o número de evasão, retenção, entre outros problemas, são grandes nesse curso, e um dos indicativos que podemos nomear é essa falta de oportunidade profissional que os alunos egressos e em exercício enfrentam. Por fim, foi atendido com expressão máxima por partes dos votantes e o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas será inserido no edital, abrindo chances de concorrer pelas vagas ao cargo de professor.

Por outro lado, o estado do Maranhão e seus municípios apresentam um déficit significativo de professores graduados em nível superior para o atendimento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares foram elaborados de forma a atender as metas pactuadas com o REUNI, sobretudo no que diz respeito à flexibilização curricular, a formulação de projetos de cursos inovadores, a ampliação de vagas noturnas e o processo de interiorização da UFMA, pois os mesmos foram implantados

exclusivamente em novos campi abertos no interior do estado, com a maioria dos cursos funcionando no noturno.

De acordo com o que é estabelecido na Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, fundamentada nos Pareceres N° CNE/CP N° 9/2001 e CNE/CP N° 27/2001, alterada pelas Resoluções CNE/CP N° 2/2004 e CNE/CP N° 1/2005, as diretrizes delineadas para os cursos de formação de professores devem garantir os conhecimentos da escolaridade básica; contemplar os diferentes âmbitos de conhecimentos profissionais do professor, além e outros aspectos considerados importantes para o exercício profissional.

Ainda sobre as determinações das Diretrizes a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se para ir além daquilo que os professores irão ensinar na educação básica, levando em consideração: a articulação entre os conteúdos específicos ensinados na educação e as didáticas específicas; a avaliação como orientação do trabalho dos formadores, visando sua autonomia e qualificação. E sobre as competências a serem desenvolvidas na formação de professores da educação básica a Resolução vislumbra: valores democráticos, papel social da escola, conteúdo a serem socializados, conhecimento pedagógico, conhecimento dos processos de investigação para aperfeiçoamento da prática pedagógica, gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, cultural e geral e profissional, conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, dimensão cultural, social, política e econômica da educação, por fim, conhecimento das áreas objeto de ensino.

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, destaca-se que na formação de professores, os currículos devem incluir (Art. 56, § 1°):

- a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis. (BRASIL, 2013b, p. 78)

Além disso, considerando o desempenho do futuro professor, também deverão contemplar (Art. 57, § 2°):

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;

- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2013b, p. 78-79)

As Diretrizes reforçam a necessidade de os cursos de formação de professores expressarem de forma explícita no seu currículo, o sentido da formação para o exercício do magistério e atuação na escola básica, reiterando a importância da especificidade das licenciaturas.

Segundo o Projeto Pedagógico dos Cursos, o Licenciado em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, Ciências Naturais, ou Linguagens e Códigos é o profissional habilitado para planejar, organizar e desenvolver atividades interdisciplinares de docência dos componentes curriculares obrigatórios da área de Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens e Códigos nas séries finais do Ensino Fundamental e da área específica de habilitação para o Ensino Médio.

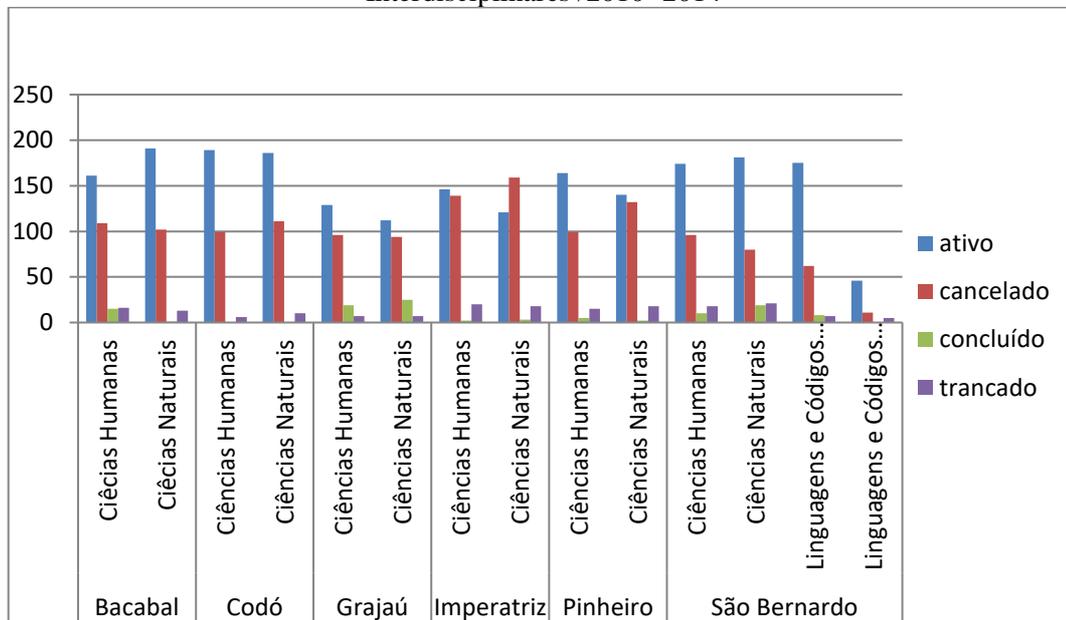
Sua atribuição central é a docência no Ensino Fundamental e Médio, que requer conhecimentos sobre os fundamentos da área de Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens e Códigos domínio e reflexão sobre temas e questões relativas aos conhecimentos da área específica, bem como sobre a mediação didática destes conhecimentos em saberes escolares. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, elaborar e analisar material didático, realizar pesquisa em educação e poder contribuir profissionalmente nos debates interdisciplinares.

Objetivando compartilhar saberes, sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional e manter-se atualizado em relação aos conhecimentos, o perfil do egresso dessas Licenciaturas Interdisciplinares consiste no profissional habilitado a “planejar, organizar e desenvolver atividades interdisciplinares de docência dos componentes curriculares obrigatórios das áreas de atuação. O Licenciado deverá desenvolver em sua formação acadêmica (teórica e prática) as competências e habilidades em promover uma prática educativa interdisciplinar que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2013).

De acordo com dados disponibilizados pela a PROEN / UFMA, realizamos um demonstrativo da quantidade de matrículas e as situações de cancelamento, conclusão e trancamento nos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares no estado. Essas Licenciaturas iniciaram sua primeira turma no ano de 2010, sendo assim o fluxo demonstra informações de 2010- 2014, para ilustrar as questões destacadas na problematização do objeto.

Os dados sobre o fluxo de alunos nesses cursos, disponibilizou as seguintes informações expressas no gráfico 2.

Gráfico 2 : Matrículas ativas, Canceladas, Concluídas e trancadas dos Cursos de Licenciatura Interdisciplinares /2010- 2014



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o gráfico 02, percebemos que as matrículas ativas possuem maior expressão em todos os *campi* da UFMA, exceto o Campus de Imperatriz, no Curso de Ciências Naturais as matrículas canceladas encontram-se em maior número. No entanto, as matrículas ativas não significam que os alunos estejam frequentando o curso regularmente. Verificamos que as matrículas canceladas possuem uma expressividade em todos os cursos dos *campi*. Em consequência dessa realidade, as matrículas concluídas apresentam uma baixa expressão, considerando que poucos alunos conseguem concluir o Curso, ou ficam ativos ou trancam como revela o gráfico 02.

Posto, isto concluímos que as Licenciaturas Interdisciplinares para o estado do Maranhão, contribuíram para o aumento dos números de matrículas no ensino superior, todavia, no que se refere às situações de permanência e consequentemente a conclusão do ensino superior, dados revelam desvios na sua efetivação, dessa forma impactando também no cumprimento das metas estabelecidas pelo REUNI.

Assim os critérios de seleção do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/ Campus de Imperatriz para este estudo foram dois, a saber: o primeiro pautou-se na localização dos cursos, dado que a pesquisa busca a análise dos Cursos de Licenciatura Interdisciplinar no cenário maranhense, dessa maneira, foi selecionado um curso no município mais populoso do

estado. E o segundo critério pautou-se pelo caráter de exclusão. Foi excluído o Curso da área de Ciências Naturais por ter menor representatividade, segundo o gráfico 01. O número de matrículas ativas do Curso de Ciências Humanas é maior que no Curso de Ciências Naturais.

O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Sociologia da UFMA tem uma proposta de formação interdisciplinar de professores da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e de Sociologia para atuarem no Ensino Médio. É ofertada regularmente, com uma entrada anual de 60 vagas.

Originalmente, o curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, no campus de Imperatriz, foi criado pela Resolução Nº 131-CONSUN de 24 de maio de 2010 e Resolução Nº 169-CONSUN de 24 de abril de 2013.

O projeto atual foi construído no âmbito dos seminários das licenciaturas interdisciplinares realizados pela Pró-Reitoria de Ensino nos campus de Codó (março/2012), Bacabal (maio/2012), São Luís (junho/2012), Imperatriz (agosto/2012) e Pinheiro (outubro/2012), refinado pelos trabalhos técnicos encetados no âmbito da Comissão de Reformulação dos Projetos político-pedagógicos, instituída pela Portaria GR 50-MR/2013.

Como a proposta de pesquisa busca não só analisar perspectivas teóricas e políticas espera-se que a pesquisa no campo empírico forneça outros elementos para compreensão da formação de professores, em específico no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/ Campus de Imperatriz.

Então, no que se refere à coleta dos dados para a construção da base empírica da pesquisa, os instrumentos utilizados foram: a observação em campo e entrevista semiestruturada.

A possibilidade de fazer uso dos combinados de instrumentos de coleta de dados enriquece a pesquisa, buscando compor uma totalidade, contribuindo para a compreensão e para a produção de conhecimento científico sobre a formação de professores e sobre as Licenciaturas Interdisciplinares.

A observação de campo foi uma das técnicas que adotamos para nos apropriarmos do objeto de estudo. Fomos ao campo determinadas a observarmos e nos relacionarmos com essa comunidade acadêmica, por isso, evitamos emitir opiniões, ou obter respostas predeterminadas para os questionamentos. Desse modo, o objetivo principal dessa observação foi compreender os princípios teórico-metodológicos que em torno da Interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas Campus de Imperatriz- MA e ainda, apreender o processo formativo dos professores que nele atuam.

O primeiro movimento para a realização da observação em campo foi o contato com a Coordenação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas- Campus Imperatriz- MA, realizado através de carta de apresentação enviada por E-mail. (Apêndice A). Obtido o retorno da Carta de Apresentação, levamos em mãos a Carta de Apresentação emitida pela Coordenação do Programa de Mestrado. Traçamos um plano de execução, a observação de campo aconteceu no período foi de 19 a 30 de setembro de 2019. Esse período correspondeu a um total de 10 encontros, em tempo integral em virtude do Curso em questão funcionar a noite, nos horários matutinos e vespertinos serviam para ter contato com outras atividades paralelas que por ventura poderiam surgir. E também nesses horários realizávamos conversas com professores, alunos e com a secretaria do Curso em referência.

Conhecemos então o Campus de Imperatriz, especificamente onde está localizado a Coordenação do Curso, sala de professores e salas de aula. Nesses espaços poderíamos ter contato direto com alunos, professores e demais sujeitos. Ao falarmos sobre o projeto de pesquisa, e sobre os objetivos da pesquisa, o coordenador colocou-se à disposição para colaborar no dependesse dele. Foi a partir daí que tivemos livre acesso aos espaços acadêmicos e iniciar o planejamento de execução das observações em sala de aula e realizar as entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Como pesquisadora, propusemos ficar o período de tempo acima descrito para interagir com o grupo, sem, no entanto, perder de vista os objetivos. Quer dizer, queríamos com esta proposta poder captar de maneira mais fidedigna possível, o fenômeno estudado. Em vista disso, a nossa postura de pesquisadora foi de cuidado permanente com o observado.

Realizamos as entrevistas em dias distintos e nos horários diurnos, sempre combinando com os alunos e professores para não atrapalhar os seus horários de estudo e de aula.

Assim, dos primeiros aos últimos momentos da observação, em campo, foram bastante produtivos. À apresentação para o grupo de professores, ocorreram em dias diferentes, de acordo com os horários que os professores se faziam presentes na Instituição.

Não podemos deixar de reconhecer que fomos bem recebidas pelo grupo de professores, alunos e pela coordenação do Curso. Houve uma boa aceitação de nossa presença, o que possibilitou nos aproximarmos ao máximo possível do grupo, facilitando assim que realizássemos a observação e obtivéssemos maiores informações para o nosso trabalho e o alcance do objetivo pretendido por nós.

Para melhor sistematizar o nosso trabalho, utilizamos o caderno de campo com notas e breves considerações acerca das observações. Essas notas e registros, posteriormente, foram reelaborados e analisados, dos quais citamos alguns, considerados relevantes para a

compreensão do objeto de pesquisa. O Curso integra o número de 12 professores, por conta de afastamento de dois professores, realizamos a pesquisa com 10 professores, sendo um deles o Coordenador do curso e 09 alunos dos períodos finais.

Nota-se ainda que o Curso possui entrada anual, cada semestre funciona com um número x de período, assim sendo, um semestre com turmas ímpares e outro semestre com turmas pares, levando em consideração os semestres letivos. E no semestre atual da pesquisa, estavam com as turmas ímpares, sendo os seguintes períodos: 1º; 3º; 5º e 7º. Posto isso, realizamos as observações com as turmas dos respectivos períodos letivos. Também pudemos observar o desenvolvimento de algumas disciplinas, as quais foram: Introdução à Geografia; Ensino das Ciências Humanas; Didática e Organização do Trabalho Escolar; Sociedade e Ambiente e Teoria do Conhecimento e Filosofia das Ciências.

Ao caracterizarmos a pesquisa como qualitativa, pressupõe-se muito mais do que simplesmente os tipos de instrumentos utilizados. Primordialmente, esse é o momento mais importante da pesquisa. É o momento de produção do conhecimento científico que busca ir além do imediatamente percebido, do observado (KÖCHE, 2011).

O processo de análise dos dados empíricos seguiu na exploração do aporte teórico adotado, das transcrições das entrevistas semiestruturadas e das observações em campo. Para isso, partimos da organização em categorias de análise.

Assim, as transcrições das entrevistas, realizamos uma leitura minuciosa, à luz das categorias estabelecidas a priori, tais como: Formação de Professores e Interdisciplinaridade. A partir daí, foi possível perceber aspectos que aproximavam e distanciavam do aporte teórico. Desse modo, o conjunto de dados da pesquisa empírica forneceram as condições de interpretar e compreender o fenômeno estudado. Tem-se como resultado desse momento uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo, explicitada na seção a seguir.

5 LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS / CAMPUS IMPERATRIZ: Percepções docentes sobre a Interdisciplinaridade na formação de professores

O objetivo desta seção é desvelar a partir do olhar dos sujeitos pesquisados as percepções docentes quanto ao desenvolvimento da Interdisciplinaridade na formação de professores no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas /Campus de Imperatriz. Para tanto está estruturado em três subseções. Inicialmente, fazemos uma caracterização dos sujeitos destacando alguns aspectos como: sexo, ano de ingresso, formação inicial, tempo de formado (a) e outros. Na segunda subseção, são discutidas as percepções dos sujeitos quanto à concepção de formação de professores e quanto ao entendimento por Interdisciplinaridade e formação Interdisciplinar, e na terceira subseção, abordamos os aspectos relacionados ao desenvolvimento da Interdisciplinaridade no fazer docente.

Portanto, nesta seção, apresentamos a organização, a descrição e a análise dos dados que foram concretamente observados e levantados através das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram realizadas no período de 19 a 30 de setembro de 2019. Elas foram gravadas, transcritas e em seguida analisadas à luz do referencial teórico explicitado neste estudo. Todas as entrevistas realizadas com as professoras aconteceram na Universidade - campus de Imperatriz sem, contudo, haver prejuízo de suas atividades, pois organizamos um agendamento prévio para os encontros, prevendo sua realização das entrevistadas em diferentes horários do dia, ou com uma hora de antecedência do início das aulas ou depois das aulas, ou até mesmo durante o período da tarde, pois como o Curso funciona no turno noturno, tínhamos condições de realizar um número maior de entrevistas durante o dia.

O trabalho de levantamento e análise dos dados foi desenvolvido em três momentos, porém interligados. No primeiro momento organizamos o trabalho com os sujeitos pesquisados, através das entrevistas objetivando captar as percepções docentes quanto o desenvolvimento da Interdisciplinaridade na formação docente. No segundo momento trabalhamos com as observações das atividades docentes em sala de aula ou em outro espaço da Universidade, objetivando investigar como se configura o espaço de desenvolvimento da Interdisciplinaridade na prática docente e, em decorrência, suas ações no contexto da formação interdisciplinar. No terceiro momento do trabalho consistiu na análise, na qual confrontamos as posições, as ideias expressas nos dois momentos anteriores, construindo, assim, uma síntese das percepções produzidas pelos sujeitos entrevistados, o que nos encaminhou para a reflexão sobre as questões

da pesquisa. Esta tarefa objetivou elucidar o problema proposto em suas múltiplas determinações.

Dessa maneira, objetivando uma melhor compreensão dos dados obtidos nas entrevistas, explicitamos algumas evidências das concepções e práticas docentes investigadas, identificando os sujeitos por códigos. Para identificá-los, substituímos seus respectivos nomes por códigos. São eles: para os professores (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9), para os alunos (A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9) e o coordenador .

Na análise dos dados, tendo como referência os aportes teóricos estudados, através das seções iniciais, que trata da formação de professores e da Interdisciplinaridade procuramos trabalhar a entrevista com os sujeitos a partir de duas categorias de análises, em torno das quais organizamos e interpretamos os diferentes aspectos observados. São elas: concepção de formação de professores e concepção de Interdisciplinaridade.

Organizamos os dados, agrupando-os em função das categorias levantadas. Dessa forma, todas as características subjacentes ao desenvolvimento da Interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas estão selecionadas em função de cada categoria indicada. Segundo Ludke e André (2001), a descrição minuciosa dos dados é exigência fundamental para que os investigadores qualitativos os analisem em toda a sua riqueza, respeitando a forma como foram registrados e buscando visualizar todos os fenômenos como pistas em potencial, que podem corroborar para a compreensão da realidade.

Ao selecionarmos as categorias de análises, ressaltamos com mais propriedade e clareza a percepção dos professores em relação a sua concepção de formação de professores e Interdisciplinaridade, das contribuições dessa formação para o seu trabalho de sala de aula, e, ao mesmo tempo, das orientações metodológicas da formação que visam promover a sua reflexão crítica sobre a prática docente.

5.1 Aproximações com os sujeitos da pesquisa

5.1.1 Sujeitos participantes

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram dezenove, destes, nove são professores e nove são alunos do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas que foram escolhidos com base nos seguintes critérios: estarem regularmente matriculados no curso e nos anos finais de conclusão. Também faz parte desta pesquisa o professor coordenador do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas.

O contato com os sujeitos que participaram da pesquisa foi feito mediante carta de apresentação, entregue via e-mail ao coordenador do Programa do Curso que se encarregou de repassá-las aos professores e representantes dos alunos em reunião de colegiado. A eles foi distribuído também um Termo de Consentimento.

Para conhecê-los um pouco mais, a seguir apresentamos o perfil desses sujeitos pesquisados, conforme exposto:

Quadro 3 - Perfil dos professores - 2019

Identificação	Formação Inicial	Tempo de formação	Tempo de serviço no Curso	Sexo	Componentes curriculares que atua
	Formação Continuada				
P 1	Sociologia	19 anos	9 anos	Masculino	Área de Sociologia
	Doutorado				
P 2	Geografia	11 anos	9 anos	Feminino	Área de Geografia
	Doutorado				
P 3	História	19 anos	7 anos	Masculino	Área de Sociologia
	Mestrado				
P 4	História	14 anos	9 anos	Masculino	Área da História
	Doutorado				
P 5	Sociologia	10 anos	3 anos	Masculino	Área de Sociologia
	Doutorado				
P 6	Sociologia	11 anos	5 anos	Masculino	Área de Sociologia; Metodologia da Geografia e da História.
	História e Geografia				
P 7	Pedagogia	21 anos	9 anos	Masculino	Fundamentos da educação, História e política educacional e outras disciplinas.
	Mestrado				
P 8	Filosofia	16 anos	6 anos	Masculino	Antropologia, Introdução à filosofia e outras.
	Doutorado				
P 9	Pedagogia	15 anos	5 anos	Feminino	Didática, Psicologia, prática de ensino, e outras.
	Doutorado				

Fonte: Roteiro de entrevista

Quadro 4 - Perfil do Coordenador do Curso - 2019

Identificação	Formação	Tempo de formação	Tempo de serviço no Curso	Sexo	Componentes curriculares que atua
		Formação Continuada	Como Coordenador		
C	Geografia	13 anos	6 anos	Masculino	Área da Geografia
		Doutorado	—		

Fonte: Roteiro de entrevista

Quadro 5 - Perfil dos alunos - 2019

Identificação	Período	Ano de Ingresso	Sexo
A 1	7º	2016.2	Masculino
A 2	Já Concluiu todos	2013..2	Masculino
A 3	8º	2015.2	Masculino
A 4	7º	2016.2	Masculino
A 5	5º	2017.2	Masculino
A 6	7º	2016.2	Masculino
A 7	5º	2017.2	Feminino
A 8	5º	2017.2	Masculino
A 9	5º	2017.2	Masculino

Fonte: Roteiro de entrevista

Assim em relação ao número de professores, constatamos uma representatividade dos dois sexos, embora o número de professores tenha superado o número de professoras, visto que 8 são do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Assim, esse aspecto contrapõe uma realidade nacional (BRASIL, 2006) que é o número de professoras ser maior que o de professores na Educação Básica, no entanto em se tratando da educação superior percebemos a partir deste dado que há uma inversão, o que nos leva a compreender que por se tratar do magistério superior, onde as condições salariais, por exemplo são melhores, não há uma supremacia feminina quanto a profissão docente no ensino superior.

Sobre essa constatação Nunes (2016, p.173) esclarece que a profissão de professor, “oferece elementos relevantes para o entendimento de uma profissão que, mesmo sendo atualmente vista como feminina, revela em sua história ter sido uma ocupação de responsabilidade masculina”. E em se tratando da docência, a responsabilidade pela condução da profissão ficou, inicialmente, a cargo dos homens, fato esse que somente começou a sofrer

modificações no século XIX, período marcado mundialmente por uma série de mudanças que ocasionaram a abertura de novas possibilidades profissionais aos homens. Segundo a mesma autora “No Brasil do século XIX registra-se na docência a desvalorização profissional dos mestres-escola, como eram chamados os professores, expressa pelo desprezo à docência e pelos baixos salários, que contribuíram para a saída de muitos homens da profissão”. Inicia-se, então, no país a feminização da docência, envolta no processo contínuo de redefinição da identidade do magistério, outrora definido como carreira masculina, que passa a adquirir característica do tradicionalmente considerado “profissão de mulheres”. Assim entendemos que a docência do ensino superior por possuir melhores condições de trabalho há uma procura maior dos homens.

E em relação aos alunos, 2 são representados pelo sexo feminino e 7 pelo sexo masculino, o que vai ao encontro do referido acima, confirmando uma predominância por parte dos homens pela profissão de professor, visto que os estudantes em formação ao concluírem seu curso irão atuar no magistério da educação básica, mais uma vez contrapondo aos dados da pesquisa (MEC,2006) quanto a feminização da profissão docente.

As informações quanto à formação, tempo de formação e anos de experiência foram inseridas por considerarmos importante saber como esses aspectos desses professores e professoras teriam influência, ou não, no desenvolvimento do seu trabalho na perspectiva da Interdisciplinaridade. Dos 10 professores entrevistados, 1 professor é formado em Filosofia-Licenciatura; 2 professores são formados em Geografia - Licenciatura e Bacharelado; 3 professores são formados em Sociologia- Licenciatura e Bacharelado, sendo que 1 deles têm mais duas graduações ,sendo elas: História - Bacharelado e Geografia – Licenciatura; 2 professores são formados em Pedagogia- Licenciatura e 2 professores são formados em História- Licenciatura. Quanto a essa questão percebemos que as formações dos professores (as) compreendem as áreas das Ciências Humanas que são desenvolvidas no curso em referência, sendo que a sociologia possui o maior número de professores que as demais áreas, o que nos leva a inferir que por se tratar da área de aprofundamento necessita de um maior número de professores.

Como ilustramos o número de professores (as) com doutorado supera o número de professores (as) com mestrado, sendo uma exigência para professores de ensino superior das Universidades. Quanto à subcategoria tempo de formado (a) o corpo docente situa-se entre 10 anos – 19 anos. Todos os professores (as) são concursados e vinculados à Universidade ao curso de Licenciatura Interdisciplinar por um tempo significativo. Observando-se quadro 3 destaca-se que 8 professores tem mais de 5 anos de experiência no Curso sendo que destes 4 professores

estão desde o início do Curso, o que significa que estes professores participaram de todo o movimento institucional de implementação do Curso.

Quanto à situação dos alunos referentes ao período e ano de ingresso, dos 9 entrevistados, 4 estão cursando 5º período; 3 estão cursando o 7º período e 1 está no 8º período e 1 já concluiu todos os períodos e está escrevendo a monografia. Os alunos do 5º período entraram no ano de 2017.2; os alunos do 7º período entram no ano de 2016.2; o aluno do 8º período entrou no ano de 2015.2; o aluno que já concluiu todos os períodos entrou no ano de 2013.2. De todos os alunos entrevistados escolhemos os alunos nos anos finais de conclusão por terem já cursado as disciplinas da formação geral das Ciências Humanas e por acreditar que possuem mais condições de responderem quanto ao desenvolvimento da interdisciplinaridade na formação de professores.

Conforme os dados revelados quanto aos componentes curriculares trabalhados pelos professores, constatamos que os (as) professores (as) com formação em Filosofia trabalham as disciplinas relacionadas com a filosofia, exemplo Introdução à Filosofia; Professores com formação em Geografia trabalham disciplinas do eixo de formação geral da área da geografia; Professores com formação em Pedagogia trabalham com disciplinas como: fundamentos da educação, fundamentos filosóficos e sociológicos da educação, didática, prática de ensino, entre outras; Professores com formação em História trabalham as disciplinas relacionadas com a história, como; História do Brasil, História da Europa, e outras; E professores com formação em Sociologia, trabalham com disciplinas da área da sociologia.

Portanto, consideramos que conforme sua formação específica são direcionadas as disciplinas para serem ministradas, sendo que 1 dos professores entrevistados possui mais três graduações, 1 em Sociologia, 1 em História e 1 em Geografia, sendo assim, ele já trabalhou com disciplinas das três áreas do conhecimento.

De acordo com Gusdorf (2006) a abordagem interdisciplinar não é uma negação das disciplinas, que são a base de sua própria existência, o autor argumenta que diferentemente do especialista, o verdadeiro cientista traz em si a preocupação com a unidade do saber. “O tempo em que aprofunda a inteligibilidade deste ou daquele domínio do conhecimento, é capaz de situar o seu saber na totalidade do saber, isto é, no horizonte global da realidade humana”(GUSDORF, 2006, p. 56).

Ainda de acordo com o quadro 3 e 4, que revelam o tempo de serviço dos professores, Huberman (1992) em estudos sobre o “ciclo de vida profissional” tem demonstrado que a entrada na carreira 2-3 anos de ensino refere-se a uma fase de “sobrevivência” e de “descoberta”. A sobrevivência refere-se ao confronto com a realidade cotidiana de sala de aula e as dificuldades

de por em prática o aprendizado no curso de formação diante das situações novas e complexas. Por outro lado, constitui uma fase de descoberta, de experimentação de situações novas que proporcionam no docente certo entusiasmo. Desse modo, de acordo com o mesmo autor, a “literatura empírica” refere-se à coexistência desses dois aspectos - sobrevivência e descoberta, alguns docentes apresentam esses perfis de modo separado, havendo dominância de um sobre o outro. Porém, na fase de “estabilização”, segundo Huberman (1992) os professores se designam pelo comprometimento definitivo, estabilização e tomada de responsabilidades, nessa fase “passam a ser” professores, refere-se ao período de 8 a 10 anos, no mínimo.

Verificamos que próximo a de 50% dos professores encontram-se na fase do comprometimento definitivo ou de estabilização e tomada de responsabilidade. A esse respeito, a observação em campo demonstra que os professores possuem certa “liberdade” do ponto de vista teórico- metodológico, desde sua concepção de formação até a execução de suas atividades no desenvolvimento de suas aulas e no diálogo com seus alunos, com situações problemas e questionamentos que os levem a perceber os fenômenos estudados em sua totalidade. E a estabilização no ensino consiste nessa “liberdade” e “emancipação” dos docentes, no seu próprio modo de enfrentamento das questões educacionais, outra constatação é por parte do movimento de reformulação que o projeto pedagógico do curso está passando, um movimento, sobretudo, dos professores, inquietos e inconformados com o atual projeto pedagógico do curso.

5.1.2 Os motivos das suas escolhas

Destacamos a seguir as motivações dos sujeitos com referência à escolha da profissão docente, do ponto de vista dos professores e a escolha do Curso de graduação na visão dos alunos objetivando revelar a sua chegada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Segundo pesquisa realizada em outubro de 2008, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) revelaram a preocupação com a valorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens por essa profissão. Conforme Gatti (2011) a diminuição na procura por cursos de formação de professores pode ser resultante da mudança na curva demográfica; redução da atratividade da carreira docente, proposta curricular pouco motivadora, entre outros.

Assim, quanto aos fatores ligados à atratividade das carreiras profissionais, é necessário considerar as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e das carreiras, que envolvem aspectos de natureza objetiva e subjetiva. Do ponto de vista objetivo, têm-se as

condições históricas, sociais e materiais dadas. Os empregos estáveis e remunerados, por exemplo, estão sendo substituídos por formas mais flexíveis de contratos, que não garantem a estabilidade do empregado a longo prazo. Na perspectiva subjetiva, deve ser analisado o modo como os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho (LEVENFUS; NUNES, 2002).

Desse modo, é oportuno compreender os motivos que conduzem pelo caminho da docência que segundo Gatti (2011), tem sido divulgada não só a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência.

Portanto, perguntamos aos professores os motivos que os levaram a escolher esta profissão, todos relacionaram a escolha da profissão com suas próprias experiências de vida, seja na graduação ou em outros espaços formativos. Aos alunos foram questionados sobre os motivos que levaram a escolher o curso, os entrevistados posicionaram-se que o maior desejo era entrar na Universidade e apenas um aluno teve o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas como primeira opção.

Assim, segundo um estudo encomendado pela Fundação Carlos Chagas, no ano de 2009, denominado “Atratividade da carreira docente no Brasil” o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais complexos, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que vive. Como podemos ver no seguinte depoimento:

É da minha experiência com meus professores, do convívio com a universidade, uma universidade muito grande, espacialmente também, ela é toda térrea, estar lá era muito bom, um momento de efervescência muito forte que me atraiu, e isso é bom.. (P2).

Conforme os autores Marcelo e Vaillant (2013), a construção da identidade do professor tem início no período em que se é estudante, se solidifica depois, na formação inicial, e se estende durante todo o exercício profissional. Os depoimentos dos professores, reafirmam o que os autores discutem sobre a identidade com o magistério. Vejamos:

Não tinha inicialmente a pretensão de ser professor, mas aconteceu quase como uma consequência natural pela formação, logo que eu terminei a graduação fui para o mestrado e com o mestrado também surgiram várias possibilidades de dar aula e aconteceu. (P1).

Eu terminei o ensino médio, e no terceiro ano, a escola fez uma seleção de vinte bolsas, para fazer um cursinho pré-vestibular, um curso de extensão na Universidade Federal do Ceará, então nesse terceiro ano eu estudava pela manhã e ia para o

cursinho à noite, então conviver no espaço acadêmico e ver a dinâmica universitária durante um ano, talvez foi até mais importante que o próprio conteúdo que tive no cursinho e isso acabou fazendo que eu escolhesse um curso das humanidades. (P3).

Mesmo considerando as múltiplas possibilidades de escolha profissional, quando se analisa as viabilidades, as contextualizações, as realidades e suas prioridades, a escolha torna-se limitada. Lisboa (2002) explica que são limitações que vão além da situação da profissão frente ao mercado de trabalho no presente e no futuro. O que o indivíduo escolhe é “[...] limitado por objetivos que vão, desde as expectativas familiares, até o que existe de mais viável dentro da sua realidade, sendo, muitas vezes, até contraditório com seus desejos e possibilidades pessoais” (p. 44). Como vemos nos depoimentos:

O curso me escolheu, eu tinha interesse de fazer filosofia mas como não tinha disponibilidade pra ir pra outro estado por conta financeira, acabei fazendo sociologia aqui em Imperatriz que é minha cidade no caso. (A1).

Os motivos eram a filosofia, porém não tinha habilitação em filosofia em Imperatriz e o curso que mais parecia, chegava perto era sociologia. (A6).

O aspecto salarial, embora seja forte fator quando há possibilidade de escolha de profissão, não apareceu nos depoimentos que envolvem as motivações. Outros elementos, tanto de ordem individual como contextual, compõem a motivação, os interesses e as expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho. Para Machado (2017), muitas vezes não há escolha apriorística, mas inserção por oportunidades pontuais, que no caso dos depoimentos consistia no projeto de entrar na universidade. Vejamos:

Meu projeto foi entrar na universidade, eu não tinha um curso específico, aí como minha nota foi um pouco baixa, e o curso que iria acolher as notas baixas são as licenciaturas, então como eu queria entrar na universidade. (A4).

Foi um pouco da oportunidade, o que surgiu para a cidade... se dá pela oportunidade, são poucos alunos, são poucas as pessoas que passam no curso, que vão pro projeto definido, eu quero fazer esse curso. Eu escolhi sociologia por me dar maior possibilidade de ingresso na Universidade. (A2).

Assim, o projeto profissional é resultado de fatores internos e externos, que se combinam e interagem de diferentes formas, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação. Segundo pesquisa realizado por Valle (2006) sobre as representações que se tem quanto à escolha do exercício da docência, a autora desenvolveu estudo visando compreender a lógica das escolhas profissionais distinguindo as “motivações que influíram na decisão de professores dos anos iniciais ou que os impelem as outras profissões, despertando velhos sonhos e nutrindo novas

ambições” (p. 179). A autora constatou que as motivações para o ingresso no magistério evocadas pelos professores interrogados permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira. Pelos estudos, ao longo de décadas, essas motivações vêm sendo a justificativa para a escolha da docência e permanência nela (MELLO, 1981; SILVA, ESPÓSITO; GATTI, 1994). Portanto, percebemos que as motivações elencadas pela autora têm forte presença nos seguintes depoimentos:

Acho que nunca me imaginei fazendo outra coisa não, gostava de estudar, gostava de aprender, conversar com as pessoas sobre o que aprendi, então acho que a melhor maneira era ser professor, entrei no curso de licenciatura, queria ser professor de História. (P4).

Os motivos foram muito pessoais, eu sempre entendi a educação e a docência como uma escolha, não foi acidente, foi pela importância que desde a infância eu já brincava de ser professora, então foi uma escolha consciente, foi uma escolha que no processo da formação em pedagoga, em docência, foi só acrescentando, então hoje eu não saberia saber fazer outra coisa. (P9).

Primeiramente por ser um curso de licenciatura e eu sempre gostei da licenciatura sempre tive esse sonho de ser professora e a área das humanas também, meu foco é a filosofia, mas eu gosto das outras disciplinas. É uma vocação que eu tenho mesmo de professora. (A7).

Em estudo sobre o abandono da carreira docente, Lapo e Bueno (2003, p. 76) mostram que no grupo de professores estudados nenhum queria realmente ser professor: “Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Tornar-se professor aparece como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a) etc.”. Aparentemente, o que se observa é que a atividade docente apresenta alguma possibilidade de oferta de trabalho com base em um curso de formação que é visto como acessível, o que faz com que alguns alunos ingressem em cursos superiores de Pedagogia ou outras Licenciaturas sem um real interesse para atuar como professor. Vejamos nos depoimentos:

Eu não pensei primeiramente ser professor não... mas, no ensino médio eu gostava muito de história ... então, eu já gostava do ensino médio e mais pra frente a única coisa que gostava mais ou menos era história, mas eu não pensava em sala de aula, mas eu gostava de conhecimento de história, de conhecimento sobre a sociedade. (P6).

Em primeiro lugar eu queria o curso de direito. Eu não tinha conhecimento desse curso, eu entrei como se fosse uma porta pra eu transferir para esse curso de direito. Só que no decorrer que foi passando, eu decidir ficar mesmo no curso e me identificando e permaneci no curso. (A3).

Eu já tinha tentado pedagogia, mas não conseguir passar e essa era minha segunda opção e eu conseguir passar. (A8).

Segundo Roldão (2011) a identidade dos professores encontra-se em um processo de avanços e recuos, a docência precisa afirmar-se plenamente como uma atividade profissional e ter esse reconhecimento social. Os depoimentos evidenciaram que há situações em que a escolha pela carreira profissional decorreu das condições materiais de existência. Nem sempre ocorre pela identificação com a profissão docente, mas uma oportunidade que é surgida, entretanto há possibilidade, de no decorrer haver identificação profissional, fazendo com que o profissional permaneça e construa sua carreira.

No Brasil, de acordo com Gatti (2009), observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público nas quais, uma vez admitido por concurso, o candidato tem a estabilidade nesse serviço garantida por lei. Tal como relatado nos depoimentos dos professores quando diz respeito à aproximação com o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas. Pelas respostas dos (as) professores (as) podemos constatar o seguinte: que se deu por via da publicação do concurso público e desconheciam a existência desse curso de formação de professores. Neste sentido, para os docentes o edital foi a oportunidade de ingressar como professor universitário, onde a maioria estava concluindo a pós-graduação e visava um edital para o alcance de seus objetivos. Para esse universo de professores, todos esses fatores acabam por motivá-los. Os depoimentos a seguir revelam as afirmações:

Eu estava terminando o doutorado, procurando o concurso, queria trabalhar no norte – nordeste, então quando apareceu o edital, tinha uma vaga para geografia, não conhecia imperatriz, fui seduzida pela cidade, eu não sabia nada do curso de Licenciatura Interdisciplinar e a gente só soube quando tomamos posse e que fizemos algumas formações em São Luís, o curso era muito pioneiro, eu não escolhi em trabalhar neste curso. (P2)

Na verdade foi como um acaso, eu terminei o mestrado em 2008. E em 2010 apareceu um concurso da Universidade Federal do Maranhão para o curso de história no Campus de Bacabal, eu me inscrevi, fui aprovado, era uma vaga apenas, eu fiquei no terceiro lugar e fiquei no cadastro de reserva. E em 2012 eu fui chamado, faltava dois dias para vencer o concurso, não tinha menor ideia da existência do curso e cheguei aqui na disposição de contribuir de participar. (P3).

Por via do concurso, eu antes não tinha nenhum contato com o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, toda minha vinculação era em ciências sociais... e quando eu fiz o concurso eu já fiz com o pensamento em ficar aqui em Imperatriz. (P5).

Foi o concurso mesmo, assim não teve nenhum tipo de motivos vinculados a área do curso ... o curso era em ciências humanas com habilitação em sociologia, quando eu fiz o concurso, tinha uma motivação local, porque queria ficar no maranhão e tinha uma motivação do conteúdo que era mais legal. (P6).

Ao verificar os depoimentos dos alunos sobre como ocorreu sua aproximação ao Curso, convergem com as dos docentes, pelo fato do desconhecimento do curso. E acrescentam ainda, que no início foi meio confuso pelo fato de abordar diferentes áreas do conhecimento, que fica evidenciado nos seguintes pronunciamentos:

Assim, a minha relação como o curso inicialmente foi um bum, por ser um curso muito novo e abordar quatro áreas específicas, no caso seria a história, a filosofia, a geografia e a sociologia, mas partir do terceiro período já se começa ter uma identidade muito mais aproximada com essas ciências, pelo fato de elas se entrelaçarem muito mais. Inicialmente tem mais a questão introdutório, mas minha identidade em relação ao curso é muito boa. Hoje eu me vejo nessa posição do profissional educador em sala de aula e principalmente na sociologia que é bem marginalizada no caso. (A1).

Eu não tinha conhecimento da existência desse curso, posteriormente no processo de ingresso do curso. (A3).

No começo eu achava meio confuso, assim como eu vou conseguir juntar tantas matérias, porque são conteúdos diferentes, é interdisciplinar. Mas, a partir do segundo período, eu já vi que os conteúdos das matérias se interligavam entre si, inclusive os conteúdos dos períodos. Tipo História da Europa 1 e História da Europa 2 interligavam muita das vezes com História das Ciências Humanas, iam fazendo uma ligação e fui me acostumando, me habituando dentro do curso eu via o curso de uma forma interligada.(A5).

Podemos perceber um fator positivo diante do primeiro impacto ao curso que é a identificação com a natureza interdisciplinar que o curso propõe, onde conseguiram mesmo que timidamente fazer as relações com as áreas disciplinares que o curso aborda. Podemos inferir também que foi possível pelo esforço compartilhado com os professores das diferentes disciplinas, como ilustra o aluno A5 em seu depoimento. Como sinaliza Fazenda (2011) o termo “Interdisciplinaridade” não possui um sentido único e estável. “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto interdisciplinar” (FAZENDA, 2011, p.51).

Dois dos alunos entrevistados demonstraram em seus depoimentos uma aproximação com esse posicionamento, expressos a seguir:

Tranquilo, como eu já tinha uma afinidade com as Ciências Humanas, então só algumas matérias são difíceis, mas é tranquilo. (A8).

Foi tranquilo. Eu já tinha afinidade, um campo que já tinha proximidade, desde o ensino médio. Pra mim foi muito tranquilo. Embora não tenha muito afinidade com a História, mas no decorrer do curso foi tranquilo, tanto que chegou a ser uma das pautas do meu TCC, que tem muita relação com a história e com a sociologia. (A9).

O aluno A5 sobre a sua aproximação com o curso diz: “foi desconstrutiva, quando fala assim desconstrutiva, é das normas que a sociedade reproduz”. Nesse posicionamento percebemos questões bem amplas da própria formação da sociedade tradicional, onde o padrão

vigente eram as tradições clássicas, positivistas e o predomínio das ciências específicas do conhecimento, cada uma no seu campo de atuação. E o sentimento de desconstrução por meio do ingresso a um Curso de natureza interdisciplinar, valorizando diferentes áreas das Ciências Humanas vem de encontro com as tradições clássicas, dos valores científicos impostos pela sociedade tradicional. Nesse sentido, podemos inferir que o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas evidencia-se como uma quebra de paradigmas da sociedade, como nos alerta KUHN, (1991, p.13) “Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”

Ainda sobre aproximação ao Curso, convém destacar o posicionamento do aluno A2, pois trouxe em seu depoimento um elemento novo que cabe reflexão, em sua resposta fez os seguintes depoimentos:

Assim, se falou muito em Licenciatura Interdisciplinar, acho que até hoje, é uma incógnita ainda no meio dos alunos essa questão do conceito bem formado do que seria essa Interdisciplinaridade... essa discussão ainda é travada até hoje. Para os que ficaram no período de mais ênfase do debate, que foi no período de mobilização, para que a gente discutisse nosso curso, as condições dele. E aí vinha às questões da Interdisciplinaridade. Não era um curso, meramente instrumental. E a interdisciplinaridade dava esse caminho oposto de saber interpretar, fazer uma análise da realidade. Então, os debates da interdisciplinaridade, só foram conhecer com mais profundidade no decorrer do curso... é muito difícil entender o que seria essa interdisciplinaridade dentro do curso. (A2).

Foi possível observar na fala do aluno A2 que muito embora a aproximação tenha sido conflituosa, cheia de questionamentos sobre o que seria de fato Interdisciplinaridade, aponta elementos positivos que a natureza do curso proporciona aos alunos, e no caso particular do aluno A2, o fato de que por meio da Interdisciplinaridade o ensino e/ou a aprendizagem, torna-se um caminho de realizar análise da realidade que vivem. E essa percepção é muito importante, pois o conhecimento não fica exclusivamente preso ao enciclopédico, e passa a ser contextualizado com auxílio das diferentes áreas do saber para entender a realidade em sua totalidade, diante da complexidade que é entender a realidade por vários ângulos, conhecimentos que para os alunos tornam-se confusos, de difícil entendimento, até porque não haviam antes tido contato com essas experiências mais amplas. E quando se deparam com um curso dessa natureza há um estranhamento que vai sendo superado no decorrer do Curso, com o apoio dos professores.

A partir dos depoimentos, foi possível verificarmos que o ponto crucial apontado sobre a aproximação dos sujeitos, está na visão do professor ou na visão dos alunos está localizado na possibilidade de ingresso na Universidade, e de estarem envolvidos com a Universidade

como espaço de construção e desconstrução da sociedade. E sobre o desconhecimento quanto a natureza do Curso, foi uma constante entre os entrevistados, mas destacam a relevância a motivação, o desejo de conhecer e entender o que seria de fato Interdisciplinaridade na formação de professores, que se apresenta numa realidade dinâmica, que é dinâmica.

O depoimento a seguir do Coordenador do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas explicita sobre como foi o processo de construção do currículo do Curso, e diante da sua fala percebemos um movimento de inquietação com a proposta curricular do Curso por parte da Universidade, dos professores e alunos. Em 2010 o curso foi criado, em 2012/2013 sofreu sua primeira reformulação, que na visão do coordenador descaracterizam a natureza interdisciplinar. Como podemos depreender do seu depoimento:

Era um modelo de ensino, discutido por áreas, ou seja, a gente escolhe um tema, como: sociedade, ambiente e natureza e aí vai um professor de sociologia e filosofia discutir esse tema. Era assim que funcionava. Aí não deu certo... Eu não estava aqui nessa época. Aí abandonou esse modelo para fazer esse modelo de componentes curriculares, de disciplina. E isso pra mim descaracteriza um pouco a própria natureza do curso que é a interdisciplinaridade, ou seja, acaba sendo uma característica muito mais sendo multidisciplinar do que interdisciplinar isso em 2012/2013. E criado de cima pra baixo, teve uma participação de alguns professores, se reuniram a comissão, tinha professores de Imperatriz, Grajaú, Pinheiro e montaram um currículo, professores de cada área: geografia, história, filosofia e sociologia, que é o currículo que a gente tem. O currículo dos três primeiros anos ele é igual a todos os outros campi o que muda é a habilitação. Agora que a gente está tentando fazer a proposta de reformulação. E isso a gente está discutindo para dar um caráter mais interdisciplinar.

Igualmente às considerações levantadas pelos professores e alunos, quando tratam da dificuldade de se entender a natureza interdisciplinar do Curso, pode ser percebida pelas mudanças que o curso sofreu, de certa forma causando principalmente entre os alunos uma “confusão” na proposta interdisciplinar.

Nesse depoimento, ficou evidente para nós a crítica feita à formação de professores no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas. No entanto, podemos inferir que tal crítica se refere não ao trabalho dos professores, mas à própria estrutura do referido Curso, conforme ressaltou o Coordenador.

Contudo, nos depoimentos em geral ficaram demonstrados bastante otimismo na tentativa de maior aproximação com o Curso de natureza interdisciplinar contribuindo favoravelmente com a formação profissional de todos os envolvidos.

5.2 Formação de professores e Interdisciplinaridade: Percepções teórica e metodológica na prática docente

Para analisarmos as percepções sobre as questões teóricas e metodológicas da concepção de formação de professores e Interdisciplinaridade partimos do estudo de Diniz-Pereira (2007, 2014) o qual sinaliza que é possível identificar três racionalidades no desenvolvimento da formação de professores: a prática, a técnica e a crítica. Para a Racionalidade Prática o modelo de formação de professores está pautado pela possibilidade que o professor tem de tomar decisões sobre sua prática educativa ao invés de aplicar técnicas, como diz a Racionalidade Técnica. E para a Racionalidade Crítica o modelo de formação de professores busca promover mudanças sociais, comprometida com a transformação social.

Diante disso, a primeira questão levantada para análise trata da concepção de formação de professores que subsidia a prática docente. Segundo os professores a concepção de formação é tratada com vista a seus alunos buscando a melhor forma de desenvolver seu trabalho para o alcance do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o Professor P1 busca melhorar e desenvolver uma metodologia de trabalho numa visão de formação que desenvolva: “sempre um trabalho dialogado com os alunos e pra mim é fundamental que o professor tenha esse preparo pedagógico...”. E para o professor P6 a visão de formação é:

Então, assim minha ideia é muito prática, tu vai aprender com a pessoa, com a experiência da pessoa, como ela fez. Pensar no contexto que está vivendo, que estão observando. Do jeito muito prático. (P6)

Por esses depoimentos consta a valorização do diálogo e da praticidade da ação educativa como um elemento central no desenvolvimento da prática docente. Percebemos assim que assumem um modelo prático-reflexivo da Racionalidade Prática, pois a partir da experiência prática e da reflexão constroem conhecimentos a ação do professor. Tal como analisa Schön (1995, p. 86) fica nítido que a ação dos professores vai ao encontro da perspectiva da racionalidade prática:

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção ao aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

No modelo da racionalidade prática, considera-se teoria e prática o núcleo norteador da formação do educador. Este é considerado capaz de refletir, construir e decidir ao desenvolver sua prática pedagógica.

Ainda no que se referem à concepção de formação, os depoimentos dos professores P4 e P 8, reforçam que sua prática docente está assentada na Racionalidade Prática. Logo, Schön (1997) valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento, e esta prática realiza-se por meio da reflexão, análise e problematização. Vejamos:

Minha concepção de educação vem de trabalhar no ensino básico é fazer provocações, a exposição não é uma primeira opção, eu procuro fazer uma aula que provoque os alunos a fazer coisas. (P4)

Então quando eu penso na formação do professor e o que dá base é a possibilidade da ampliação do conhecimento. Aprofundamento do conhecimento, mas ao mesmo tempo com a preocupação com a transmissão desse conhecimento. Como é que esse conhecimento tá chegando ao aluno. (P8)

Com efeito, os depoimentos possuem uma clara presença de uma formação que vislumbra o fazer, a execução prática das tarefas acadêmicas. Onde resultado final no processo de ensino-aprendizagem é o aluno em si, o que ele aprendeu sobre determinado conteúdo. Esta concepção está centrada numa pedagogia nova de educação.

Tanuri (2000, p.72) destaca que o movimento em torno Escola Nova centrou-se em revisar os padrões tradicionais de ensino, “não mais programas rígidos, mas flexíveis adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional”.

Nesse ponto de vista, no modelo da Racionalidade Prática não há preocupação com o contexto social. Logo, pronunciam-se de forma diferente os Professores P2, P3, P5, P7 e P9, quando tratam da concepção de formação numa visão mais crítica, situando o contexto e a realidade de seus alunos no desenvolvimento de sua prática docente, promovendo o diálogo e a visão de mundo numa perspectiva da totalidade.

Eu acho que a formação do professor é um processo contínuo, que não se dá fora do contexto das nossas origens, das nossas escolhas, da nossa realidade. Então assim os aspectos teóricos são inclusive determinados pela nossa origem, escolhas. Essa formação do professor, ela é refém das trajetórias das visões de mundo desses sujeitos. Ela não é descolada das tuas opções. É uma totalidade. (P2)

Quanto ao P3, este destaca a responsabilidade de uma formação que esteja orientado para uma transformação social de seus alunos.

A formação de professor que não perca de vista a educação como uma forma de transformação da realidade, de possibilidade de ascensão social dos estudantes. (P3)

Em outras palavras, a educação como transformação da realidade é aquela preocupada com uma educação mais cidadã, numa estreita relação com teóricos ligados com a teoria crítica,

com o modelo da racionalidade crítica de formação. Percebemos o quanto esse modelo é presente nos depoimentos dos professores que há uma preocupação com uma formação crítica, capacitando-o a promover mudanças sociais. Como salienta Diniz-Pereira (2007; 2014) 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.

Outros depoimentos reforçam essa constatação.

Então eu já tinha uma estreita relação com vários autores ligados aos que a gente entende como uma pedagogia mais progressista como Paulo Freire, Demerval Saviani e autores da minha própria área da sociologia ligado com uma crítica mais acirrada ao sistema político, as formas de organização. Então, eu me apego a esse tipo de formação. (P 5)

Eu tenho como predominante orientação são as teorias críticas, eu sempre tenho referenciado Saviani e Paulo Freire, muitos teóricos da perspectiva crítica da educação (P7)

...Para entender o processo formativo do professor ou do profissional da educação tem que ser voltado para uma educação de base popular, uma educação que leve em consideração o processos constitutivos do professor, com base nas suas histórias de vida, nas suas experiências pessoais, individuais e coletivas e que tenha um fundo de processo dialético, envolvido no processo formativo desse professor. (P9)

De modo geral, nesta análise da concepção de formação de professores, o que ficou evidente é que os professores em sua maioria defendem uma concepção de formação voltada para a concepção crítica, da racionalidade crítica, onde alunos e professores constroem mutuamente relações de aprendizagens, considerando as diferentes realidades sociais. E ao lado também temos professores que tem a racionalidade prática sendo central em sua concepção de formação de professores, aquela formação que o aluno recebe atenção principal, preocupado em saber como o mesmo está apreendendo, o foco é no ensino que é passado ao aluno para obtenção de resultados positivo no seu aprendizado.

O fato de termos encontrado elementos que se alinham à Racionalidade Prática, não descaracteriza a busca pela Racionalidade Crítica, numa uma visão mais política da pratica docente, comprometida com a transformação social. 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, tomado de consciência política.

Quando se perguntou aos alunos sobre a concepção de formação que permeia sua formação acadêmica, e conseqüentemente que possa influenciá-lo como futuro professor da educação básica. Constatamos certa semelhança aos resultados analisados na visão dos

professores. De um lado com uma visão mais humana, crítica e comprometida com o conhecimento libertador e transformador de sua realidade. E de outro preocupado numa formação prática, eficiente e vislumbre a atuação no mercado de trabalho.

Vejamos então o que dizem alguns desses alunos sobre esse aspecto:

Eu acho que é extremamente importante essa questão da formação de professores principalmente nessa questão de formar profissionais mais humanistas da coisa saindo um pouco dessa questão mais técnica. (A1).

[...] Saber qual seu papel na sociedade, então é esse perfil que eu defendo, não ser meramente reprodutor de conteúdo. (A2).

A noção de um professor que está ciente do seu papel enquanto mediador do conhecimento, facilitador, que esteja apto realmente de realizar metodologicamente estratégias de aprendizagens. De uma formação que liberte, que liberte o aluno. (A3).

Pra mim o professor que consegue ter um grau de eficiência como um profissional dentro do mercado. Eu acho que aquele que sempre está olhando as diferenças. Do professor que inova. (A5).

Assim de uma formação ampla, que permita o professor transitar pelas áreas. Uma formação que não precisa seguir somente uma coisa específica. (A9).

Uma constatação interessante nessa análise é a similitude entre o enunciado pelo A1, A2 e A 9 os três alunos estão pensando numa perspectiva da totalidade na aprendizagem, levando em consideração o pensamento crítico e social da formação de professores frente a realidade da sociedade. Nesse sentido, percebemos a presença da influência da racionalidade crítica como modelo de formação, caminhando para uma formação transformadora, de uma formação preocupada com as questões sociais e que as mesmas influenciam na aprendizagem dos alunos. Nesse ponto de vista, estes alunos aproximam-se com os depoimentos da maioria dos professores.

Alunos como A3 e A5 caminham para uma concepção de formação de professores semelhante aos professores P4, P6 e P8, onde o professor é secundarizado e o aluno passa a ser central, o ensino-aprendizagem é pensado para atender metas para que o aluno alcance resultados satisfatório, seja vislumbrando o mercado de trabalho, seja na avaliação interna ou externa. Quando o aluno A3 cita “De uma formação que liberte que liberte o aluno.” Lançamos um questionamento: Que tipo de libertação é almejada? É uma libertação para transformação ou pra reprodução do *status quo*? Essas indagações nos fazem pensar no modelo de formação de professores que os centros de formação e universidades estão construindo na formação desses futuros professores.

Quando se faz essa mesma pergunta ao Coordenador do curso, o mesmo se reporta a uma preocupação com a perspectiva crítica de formação, com uma preocupação no materialismo histórico defendido por Marx subsidiando sua formação. Confira:

[...] entender as contradições sociais, a práxis pedagógica como forma da construção do conhecimento. É isso, eu acredito ser essa é minha atuação como profissional da educação, pensando sempre em estimular as questões críticas reflexão sobre a realidade e colocar esse jogo dialético entre a teoria com a prática pra ver se confirma ou não, pra se chegar ao um processo de construção.

Portanto, analisando os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, percebemos uma semelhança entre professores, alunos e coordenador, pois a compreensão da concepção de formação de professores está relacionada com sua visão de mundo. Os sujeitos entrevistados referem-se às experiências de vida, de formação acadêmica e profissional influenciando diretamente em suas escolhas de pensamento, e é algo que é construído no tempo e espaço. Nesse sentido, tem capacidade de influenciar os sujeitos em sua volta, é o que vimos nos depoimentos.

Desse modo, podemos inferir que as escolhas epistemológicas da concepção de formação tanto dos alunos como dos professores têm influência nas duas concepções de formação de professores, a crítica e a prática, no modelo da racionalidade prática de formação e no modelo da racionalidade crítica de formação.

Mas como os sujeitos concebem a Interdisciplinaridade levando em consideração a concepção de formação de professores? As respostas que obtivemos por parte dos professores nos levam a entender a Interdisciplinaridade relacionada com o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, em se tratando do Curso em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, o diálogo entre as diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular. Segundo Fazenda (2011, p.51), “Interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto interdisciplinar”. Assim relatam:

No meu entendimento é uma forma de trabalhar, sobretudo, que haja um dialogo entre as disciplinas, nesse aspecto interdisciplinaridade ela pressupõe as disciplinas, obviamente ela não vai ficar centrada nas disciplinas, mas vai a partir de um tema gerador de discussões, de ideias todas as áreas vão dialogar, ai o aluno consegue construir uma visão interdisciplinar. (P1).

Nós temos várias áreas disciplinares que temos tentado diálogos entre si, então a interdisciplinaridade, é a partir dessa perspectiva, ela ocorre pela essa tentativa de dialogo por essas grandes áreas. Antes da Interdisciplinaridade tem que haver as disciplinas e essas disciplinas, aqui no nosso caso tentam caminhar juntas, fazendo que o conhecimento transitem nessas diferentes áreas, mas não só transitem como gerem novos tipos de conhecimento. (P5).

Interdisciplinaridade como uma postura de perceber o conhecimento como algo integrado, como algo que, que não é desvinculado, que não existe uma barreira, não existe uma separação do ponto de vista real... Eu vejo a interdisciplinaridade como um movimento articulado com as diversas áreas do conhecimento. Que elas têm suas especificidades, até por conta de certas características, digamos assim do ponto de vista da delimitação de determinados objetos. Então você têm algumas especificidades, mas no aspecto de facilitar o entendimento, a própria organização do conhecimento. Mas nada está separado, tudo compõem um todo que é no nosso caso das ciências humanas, é todo esse leque de dimensões que constituem o próprio objeto humano e na sociedade também. Eles estão articulados, eu vejo essa interdisciplinaridade é essa possibilidade de fazer justiça a essa articulação que é real. (P7).

Como vimos a Interdisciplinaridade é tida como necessidade para obtenção de um conhecimento mais amplo do objeto de estudo, perceber as diferentes perspectivas epistemologias sobre o conteúdo estudado. Dessa forma, Frigotto (1995, p.26) corrobora dizendo “a Interdisciplinaridade como necessidade que decorre da própria forma de o homem produzir-se enquanto sujeito e objeto do conhecimento”. Vejamos alguns depoimentos:

Interdisciplinaridade uma possibilidade, um leque maior, eu tenho um leque maior de possibilidades dentro daquela área. Eu posso falar de um conteúdo da perspectiva filosófica, eu posso falar do mesmo conteúdo da perspectiva sociológica, da perspectiva geográfica até mesmo histórica. Ou seja, eu tenho todas essas áreas dentro de um conteúdo só. Então, é isso, é eu conseguir trabalhar um tema diante de olhares diferentes, mas que não são tão diferentes entre si, se você conseguir juntar todos eles, eles se completam. (A5).

O que eu entendo por interdisciplinaridade é algo fundamental para a construção do pensamento, por que quando você analisa uma questão somente por um olhar, por exemplo, histórico ou um olhar sociológico, um olhar único, isso te limita. Mas, quando você tem uma visão mais ampla, quando você começa a ter contato com outras disciplinas e associar o seu conhecimento a várias outras disciplinas, eu acredito que você consegue criar uma criticidade muito maior a respeito do que você está aprendendo e consegue repassar também essa criticidade para seus alunos. (A7).

Interdisciplinaridade é transitar por diversas áreas, é você fazer um estudo que vai precisar das outras áreas, no caso, da sociologia, da geografia, filosofia e da história. (A9).

Contudo, uma característica da atitude interdisciplinar é a busca pelo conhecimento na sua totalidade, num exercício do pensar, onde diversos aspectos (fato, fenômenos, existência) que aparecem fragmentados, ou seja, de forma desconexa, possam ser compreendidos sem se restringir a campos delimitados de especialização. Segundo Gusdorf (2006) a abordagem interdisciplinar não é uma negação às disciplinas, que são à base de sua própria existência, o autor argumenta que diferentemente do especialista, o verdadeiro cientista traz em si a preocupação com a unidade do saber: “ao mesmo tempo em que aprofunda a inteligibilidade deste ou daquele domínio do conhecimento, é capaz de situar o seu saber na totalidade do saber,

isto é, no horizonte global da realidade humana” (GUSDORF, 2006, p. 56). Como podemos constatar em alguns dos depoimentos expressos principalmente pelos professores:

É você perceber o mundo na sua totalidade, a realidade é interdisciplinar e caótica. Nós tentamos organizar por disciplinas, mas quando você tenta olhar só com uma lente da disciplina, você não conseguiu ver as totalidades das relações. (P2).

A interdisciplinaridade é você ter a condição de analisar qualquer fenômeno a partir do prisma da totalidade, ou seja, eu analisar a interdisciplinaridade e a multidimensionalidade do fenômeno independente da gaveta teórica, ou seja, das disciplinas. Eu não posso entender o fenômeno só da perspectiva geográfica, eu não posso entender um fenômeno social só da perspectiva histórica porque isso é impossível, porque o fenômeno é a vida e a vida não pode ser fragmentada, a vida é complexa, é a totalidade, ela é um todo. (Coordenador).

E por parte dos alunos a Interdisciplinaridade é entendida como uma conversa entre as disciplinas, as áreas do conhecimento para melhor entender um conteúdo dado. Em termos mais gerais é esse diálogo entre as disciplinas. Japiassu (1976) aborda sobre a Interdisciplinaridade, pressupondo a integração das disciplinas dentro de um mesmo projeto e a reciprocidade entre especialistas. Desse modo, torna-se possível compreender que a tensão entre a questão disciplinar e interdisciplinar é constitutiva de sua relação, não é algo a ser eliminado.

Assim, de acordo com o autor, o papel específico da Interdisciplinaridade consiste em criar pontes para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente, entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada um seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976). Vejamos alguns depoimentos dos alunos:

Interdisciplinaridade vai ser essa conversa entre as ciências é que no caso seria as quatro que estamos trabalhando na Licenciatura em Ciências Humanas, como as ciências podem se correlacionar e podem trabalhar para facilitar uma interpretação. (A1)

Interdisciplinaridade é a ideia do que Morin fala, as pessoas tentam simplificar muitas coisas, então ele tenta fazer um movimento contrário é complexizando as coisas, ampliar a área de discussão, complexizar ao máximo, ao complexizar ao máximo, precisamos de conhecimento de várias áreas. Essa é a perspectiva da interdisciplinaridade que se busca e aí é uma crítica que eu faço aos nossos colegas do curso, muitos acham que não, que basta saber operacionalizar o conteúdo das áreas, história ou sociologia, que é nossa habilitação, mas saber operacionalizar esse conteúdo e está bom de amis. E não procuram fazer a relação entre essa disciplina, entre as abordagens de cada tema; quando você fala de geografia, da criação do espaço urbano o que a sociologia também tem a contribuir com essa discussão. Então, interdisciplinaridade é você conseguir dialogar com todas as disciplinas mostrando as ligações, o conjunto completo. (A2).

A Interdisciplinaridade é essa conexão, essa ligação que as quatro áreas do nosso curso possuem, então elas devem trabalhar juntas de alguma forma. (A4)

No entanto, para alguns alunos a compreensão sobre a Interdisciplinaridade é a possibilidade de estudar diferentes áreas e/ou disciplinas que o curso, sem necessariamente haver diálogo entre as mesmas. Vejamos:

Minha noção de Interdisciplinaridade era de apenas um curso que tem quatro disciplinas, não de que essas disciplinas fossem conversadas uma com a outra. (A3).

Apesar da importância que os sujeitos dão a Interdisciplinares, apresentam dificuldades em torno de sua aplicabilidade, pois a sociedade ocidental ensinou a compartimentalizar a realidade e que ainda estamos “presos” a uma formação clássica, fragmentadora do conhecimento e não nos permite ter um olhar Interdisciplinar.

A realidade é interdisciplinar, a gente é que dentro de uma formação clássica da ciência, do pensamento ocidental, compartimentou a realidade. Mas quando a agente olha para a realidade social, especificamente, percebe a relação que há entre a história e a geografia, a história e antropologia, são áreas que, por exemplo, discutem território, de uma perspectiva diferente discutem território. Então, meu próprio percurso de formação docente já me levou a excitar a interdisciplinaridade pela própria necessidade de dar aula de outras áreas além da história. Então, isso acabou me fazendo perceber que o conhecimento da geografia me ajudou muito a entender a história... então a realidade por ser interdisciplinar, ela demanda de nós também um olhar também interdisciplinar, no entendimento de a gente não se deve acomodar numa perspectiva de uma abordagem que é exclusiva de uma ciência da sociologia, da história, da geografia. (P3).

Vale ressaltar que de acordo com Fazenda (2007) a Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação. Desse modo, P4 relata um aspecto significativo em torno da Interdisciplinaridade que é o real. Nesse sentido, para o professor as disciplinas são condições para que a Interdisciplinaridade ocorra, porém deve-se, sobretudo, responder questões do mundo real, concreto da sociedade. Assim se pronuncia:

Ela é conjunção de esforços para entender problemas da realidade. Esforços disciplinares epistemológicos, não são duas disciplinas juntando para falar a mesma coisa. Havendo um problema real, se depara com a vida, os alunos, a comunidade, aí você tem uma oportunidade de pegar vários conhecimentos, diversos conhecimentos para você entender a partir de diversas facetas aquela questão. Então, isso é Interdisciplinaridade ... as disciplinas tentando encontrar como ponto em comum, uma análise de uma questão, no caso uma questão saindo do concreto, do mundo concreto.

Como afirma Fazenda (2007, p. 64) a atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos, muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produtos dessas junções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo. Nessa perspectiva que se assenta as ideias de Fazenda (1999, 2000, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013) e corresponde a uma atitude pessoal (pode ser de mudança pessoal, de engajamento, comprometimento), atitude frente ao conhecimento (um novo modo

de olhar o mundo, o conhecimento, a educação) e como atitude de parceria, diálogo e troca com o outro. Todas essas perspectivas compõem a atitude interdisciplinar, segundo esta concepção.

Portanto, ao analisarmos os depoimentos dos professores identificamos a predominância do conhecimento epistemológico, prático e mencionarem o diálogo entre os diferentes saberes epistemológicos. No entanto, não mencionaram a importância do diálogo entre os sujeitos educativos para a concepção de Interdisciplinaridade como afirma Fazenda. O que para nós é importante na formação interdisciplinar em um Curso que na sua estrutura curricular propõe a desenvolver a Interdisciplinaridade. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2013, p. 13-14), a concepção de Interdisciplinaridade é sustentada por dois pilares: Filosófico e Pedagógico.

O filosófico assentado no pensamento de Edgar Morin (1999, p.309) onde pensamento complexo possibilita repensar a prática pedagógica a partir da seguinte questão posta pela teoria da complexidade: quais são as possibilidades ainda não exploradas de complexidade? Para o mesmo autor (1999, p. 176), a complexidade não é receita, nem resposta. É um desafio e uma motivação para pensar. Não é completude, mas a incompletude do conhecimento. O Pedagógico na perspectiva da interdisciplinaridade, reconhecemos o quanto é desafiador avançar a partir de uma tradição disciplinar, sabendo que ela não se apaga porque a totalidade não elimina as especificidades. Elas se misturam e se complementam nas determinações reflexivas. O que nos leva a perceber que o projeto não faz menção a perspectiva de Interdisciplinaridade segundo a cultura brasileira e sim Europeia e Norte Americana, de acordo com estudos realizados por Lenoir e Fazenda (2001).

Quanto à dimensão metodológica da Interdisciplinaridade segundo Fazenda (2013, p.8) “[...] a Interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso, exige uma nova Pedagogia, a da Comunicação”. Nesse sentido, Foi perguntado aos professores como acontecem os momentos de desenvolvimento de suas atividades, do ponto de vista de sua metodologia, tanto em planejamentos quanto na execução de sua prática docente.

As respostas em sua totalidade foram unânimes quando dizem que não fazem planejamento coletivo, dessa maneira os momentos de planejamento de suas atividades acontecem de forma individualizada, em seus espaços de estudo, seja no ambiente privado, seja no ambiente da própria Universidade. Se tomarmos como base os apontamentos de Fazenda sobre interdisciplinaridade, [...]decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas (FAZENDA, 2007, p. 86), a prática individual não pode ser considerada interdisciplinar, visto que não há interação entre professores.

Uma estratégia adotada na tentativa de operacionalizar a proposta interdisciplinar no Curso tem sido a adoção de um tema ou assunto pelo coletivo de professores nos eventos científicos. Como observamos no II Colóquio de Filosofia, organizado pelo Curso. O referido Colóquio teve como temática: política, religião e esfera pública, coordenado pelo grupo de pesquisa: filosofia social e teoria crítica. Na oportunidade podemos participar de mesas temáticas onde professores explicitaram estudos de pesquisa oriundos de suas pesquisas de doutorado. Numa relação de diálogo com os participantes do evento, os expositores traziam apontamentos relacionados com a realidade contemporânea. Foi um evento muito proveitoso, e nele percebemos que apesar ter uma temática específica, os professores sempre dialogavam com outras áreas epistemológicas das Ciências Humanas, a história, a sociologia, por exemplo.

Também tivemos a oportunidade de observar uma “roda de conversa”, com tema: Natureza & Sociedade, com participação de alunos e professores. O coordenador iniciou trazendo para discussão a importância desse momento de estudo, e a partir da perspectiva da Interdisciplinaridade e articulando as disciplinas do curso a discussão seria trabalhada. Contando com o apoio de 2 professores a temática foi iniciada, utilizando como apoio metodológico apropriado para o estudo, vídeos, músicas, poemas, e o próprio referencial teórico específico.

Essa atividade proporcionada a nosso ver foi bem interessante, do ponto de vista pedagógico e didático, em que no espaço coletivo de aprendizagem puderam criar oportunidades de aprendizagem, ouvindo ora professores, ora alunos sobre a temática. E, sobretudo, nesse momento vivenciaram experiências interdisciplinares, ponto bastante evidenciado pelo Coordenador do Curso, que tratou de explicitar a importância de abrir momentos iguais a esse em que a interdisciplinaridade ressignifica e reconstrói o próprio curso.

As práticas observadas e relatadas pelos entrevistados são algumas das estratégias adotadas pelo curso para operacionalizar sua proposta interdisciplinar. Dessa forma, conseguem realizar no coletivo o diálogo com os professores de forma articulada.

No entanto, para os professores a dimensão metodológica seria mais um obstáculo para o desenvolvimento da Interdisciplinaridade. Podemos perceber nos seguintes depoimentos:

Nós não temos planejamento coletivo. Eu planejo minhas aulas, pensando como aquele fenômeno poderia ser olhado pelo meu aluno dos mais diversos ângulos. E aí essa construção a partir de várias linguagens, como literatura, cinema, etc. uma série de técnicas que não necessariamente está sendo interdisciplinar. O fundo da questão é que eu quero que meu aluno perceba, por exemplo, um fenômeno, a pobreza, é um fenômeno socialmente construído e é histórico, e pra eu mostrar para o meu aluno não preciso mostrar só do ponto de vista da geografia, mas também a partir de outras áreas, eu não preciso ser historiadora pra fazer isso... acho que seria interessante que fizéssemos uma semana de planejamento, e pudéssemos definir algumas

disciplinas, onde fica não mais fácil, mas mais provável os alunos e nós fazermos essa interdisciplinaridade. (P2)

O que eu acho que nós precisamos fazer institucionalmente é cumprir o planejamento acadêmico que tem uma semana de planejamento acadêmico que está no cronograma da universidade e que a gente aqui não trata por não ter essa preocupação de dialogar com os professores que trabalham o mesmo período, como o nosso curso é anual, um semestre nós ofertamos disciplinas pares e em outro ímpares. (P3).

Isso é uma evidência de como a interdisciplinaridade é pontual por aqui. Um curso interdisciplinar deveria ter esses componentes, espaços que não dependem só de um único professor, dependem de um diálogo com vários, mas assim, o ideal seria isso mas a gente não tem as estruturas necessárias para isso. (P4).

Algumas a gente faz em parceria, por exemplo, que são pensadas e planejadas juntas e que tem certa afinidade por temáticas. O planejamento oficial é muito mais nas disciplinas, no sentido de sentar no colegiado e fazer essa distribuição, e como vamos organizar. Então, as atividades vão acontecendo às vezes com parceria com alguns professores ou individualmente. (P8).

A gente ainda não alcançou esse nível do coletivo. Nós planejamos de forma mais individualizada no sentido do trabalho docente. O que a gente consegue fazer de forma mais coletiva são os planejamentos dos eventos, dos seminários, como por exemplo, a jornada. E também as reuniões do núcleo estruturante. Como me sinto? Às vezes um pouco só, porque às vezes a gente precisa compartilhar de uma ideia que interfere na área do outro, mas aí a gente faz de forma paralela a um momento coletivo. (P9).

Quando se compara o que dizem os alunos a respeito do planejamento de suas atividades acadêmicas também identificamos a mesma situação vivenciada pelos professores ao tratar que o desenvolvimento metodológico acontece no individual e em sua maioria nos seus espaços privados, salvo exceções quando surge alguma necessidade de planejamento para um seminário, nesses casos reúnem-se em grupo. Por se tratar de um curso noturno, e o perfil dos alunos ser de estudantes trabalhadores, que passam o dia todo trabalhando e as noites vão para a Universidade, os momentos de estudos acontecem na madrugada, nos finais de semana e relatam dificuldade de realizar estudos em grupo.

Quando perguntados se a metodologia adotada permite fazer articulação com as demais disciplinas, os professores responderam positivamente, destacando as disciplinas de sociologia, história e geografia as mais facilitadoras para realização de um diálogo interdisciplinar dos conteúdos com seus alunos. Vejamos alguns depoimentos:

Eu trabalho a partir do materialismo, pra mim isso é central ... A lente que olha o mundo é essa lente que está preocupada coma a questão da desigualdade, da exploração. É assim que tento mostrar pra meus alunos. (P2)

Eu sempre tive uma aproximação muito grande do marxismo de maneira geral... Metodologicamente eu busco muito com os alunos tentar criar um diálogo junto com a cultura escolar deles. Na medida que a gente trabalha com cultura escolar dos alunos a gente parte daquilo que eles têm de conceitos e tradição. Tenho muito essa

preocupação de aula de campo, eu já levei alunos na beira rio shopping, circular pela acidade. Então, a gente tem essa preocupação de tentar problematizar a realidade... às diversas dimensões de contextualizar a realidade. (P3)

Eu trabalho o círculo de cultura, situações problema desafio e o método dialético. E quando a gente fala do método dialético é porque ele está em dialogia, como diz Paulo freire, está em dialogo com várias áreas do conhecimento. Ela não está encerrada numa ideia, ela está aberta em discussão, aos debates entre as múltiplas áreas para tirar uma síntese, ou seja, a construção do conhecimento. (P9)

Ao lado desses depoimentos encontramos também relatos que destacam dificuldade no exercício do diálogo entre as diferentes disciplinas do Curso, sendo uma prática pouco realizada e que constitui um desafio para a prática dos professores. Vejamos:

Muito pouco, até porque minha formação é bem vertical na área da sociologia, então eu não me sinto também com propriedade pra fazer essas conexões [...] (P1).

O que eu diria que a gente não tem feito muito isso. É algo que a gente ainda está engatinhando sobre isso. (P5).

Ao fazer a comparação entre os depoimentos dos professores com dos alunos constatamos que a metodologia empregada facilita o diálogo entre as diferentes disciplinas, na visão dos alunos e professores tem feito esforços para exercitar a Interdisciplinaridade. Vejamos:

Eu percebo que tem sim uma iniciativa de promover uma interdisciplinaridade, mas geralmente, é uma coisa bem mais fechadinha um pouco intimidada pra entrar em outras áreas, como por exemplo, nas áreas da história e da geografia. Na área da sociologia você tem uma maior abrangência, até porque é mesmo uma necessidade da construção para se entender as teorias que estão sendo trabalhadas. (A1).

Desde o primeiro período na disciplina Introdução a filosofia, o professor fez um esquema geográfico pra poder situar geograficamente os alunos aonde estava o contexto da Grécia Antiga, os primeiros filósofos. Então, desde o primeiro dia eu já via esse esforço dos professores em fazer esse link e fazer a discussão. E tem vários outros exemplos. (A2).

Diante dos depoimentos queremos destacar que a metodologia proposta não se resume ao melhor caminho para ensinar determinado conteúdo ou disciplina. Dessa forma, a metodologia interdisciplinar proposta por Fazenda (2007) segue na dinâmica do movimento, da construção e enfatiza o papel do indivíduo nesse processo. A metodologia interdisciplinar em seu exercício requer como pressuposto uma atitude especial com as áreas do conhecimento e seus agentes. [...] Parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar [...] (FAZENDA, 2007).

5.3 Desenvolvimento da Interdisciplinaridade na prática docente: aspectos sobre o desenvolvimento no fazer docente

Iniciamos esta análise retomando o que dizem os autores Fazenda (2007,p.89) e Japiassu (2006,p.28) sobre o desenvolvimento da Interdisciplinaridade, nesse ponto referem-se que a Interdisciplinaridade não é uma categoria do conhecimento e sim de ação, nesse sentido, o desenvolvimento da Interdisciplinaridade na formação de professores tem como elo principal a prática no fazer docente, considerando os elementos constitutivos de cada componente disciplinar e relacionando-o numa relação de diálogo e comunicação.

Dessa forma, a interação entre professores, alunos e demais integrantes escolares é necessário para que se realize a Interdisciplinaridade. Assim, o diálogo e o comprometimento pessoal e/ou coletivo assumem uma posição importante nesse exercício. Segundo, Fazenda (2011, p.150)

a condução da Interdisciplinaridade na formação de professores passa por duas ordenações distintas, a ordenação científica e a ordenação social, sendo que a ordenação científica considera os saberes disciplinares em uma relação de diálogo para entender problemas complexos e a ordenação social busca a partir dos saberes científicos interdisciplinares dialogar com as exigências sociais, políticas e econômicas dos sujeitos coletivos.

Nesse sentido, no que diz respeito ao desenvolvimento da Interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, se é desenvolvida e de que forma é desenvolvida, grande parte dos entrevistados disseram que a Interdisciplinaridade não é desenvolvida de forma sistemática, ocorrendo esforços individuais de cada professor, em cada disciplina para que ocorra o diálogo entre as áreas/ disciplinas no curso. Desse modo, esses esforços culminam na ordenação científica citada por Fazenda (2011) buscando realizar o diálogo entre os saberes disciplinares para entender problemas complexos. Como observamos nos depoimentos a seguir:

Eu diria que existem lampejos de Interdisciplinaridade, mas não como uma prática efetiva do curso. Olha, geralmente acontecem quando há afinidades de professores e afinidades de disciplinas no mesmo período. Quando há vamos dizer assim, uma coincidência de afinidades entre professores e aquelas disciplinas tem uma afinidade, então geralmente acontecem, às vezes, eventualmente em uma atividade de pesquisa, Pibid, mas, raramente acontecem trabalhos efetivos de Interdisciplinaridade. (P1).

Acho que nós temos muitas disciplinas que digamos assim meio que concretiza o caráter da Interdisciplinaridade, por exemplo, temos a disciplina Educação para a diversidade, ou Educação, Cultura e Meio Ambiente, então, para além de disciplina da minha própria área, que é Educação, as próprias outras disciplinas, de história de filosofia, pela forma como a disciplina é constituída ela já implica uma

constituição interdisciplinar. São muitas disciplina que possibilita essa articulação entre as várias áreas, ciências. (P7)

Quando o professor de geografia vai ministrar um conteúdo na turma ele sempre está trazendo elementos de outras disciplinas. Então, eu vejo a Interdisciplinaridade na perspectiva de tentar mostrar que não vai ser o conhecimento da disciplina isolada que vai fazer você desenvolver, exercitar a Interdisciplinaridade, mas sim saber dentro do conteúdo específico de geografia observar que você pode fazer outras leituras de outras disciplinas dentro dessa discussão. (A2)

Não enfaticamente, existe a proposta do desenvolvimento da Interdisciplinaridade, mas ela não é enfática em todos os semestres, em todas as disciplinas. (A4).

Vale frisar, segundo os sujeitos da pesquisa, que o desenvolvimento da Interdisciplinaridade se torna mais efetiva em eventos científicos que o curso realiza, dialogando com os saberes disciplinares com temáticas mais amplas da sociedade. Sendo assim, percebemos que de acordo com Fazenda (2011) essas ações estão relacionadas com a ordenação social que a Interdisciplinaridade propõe desenvolver, nessa direção a partir dos saberes científicos interdisciplinares dialogar com as exigências sociais, políticas e econômicas dos sujeitos coletivos. Vejamos:

Eu não vejo disciplinas, eu vejo ações que são realizadas a partir dos profissionais. Então, temos eventos, por exemplo, a jornada que é um ponto de dialogo, tanto de professores como de alunos que sempre trazer uma temáticas com essa perspectiva de olhares que se aproximam. Mas, disciplinas eu não consigo visualizar. Eu penso que esse movimento é do curso independe de disciplinas. (P8)

Sim, acredito que a interdisciplinaridade é extremamente utilizada dentro do curso só que não constantemente como deveria ser ... Mas sempre tem um movimento da Universidade intercalar todas essas ciências que seriam os debates, os minicursos , quando tem algum tipo de paralização tem esse processo de formação que a gente tem que vim pra UFMA e a gente tem também o PIBID que a gente tem muito essa questão da Interdisciplinaridade. (A1)

Por outros depoimentos, notamos que a discussão em torno da Interdisciplinaridade no Curso está em destaque, pois o próprio currículo do Curso está passando por uma reformulação, sendo assim, os sujeitos relatam que não estão satisfeitos com o atual projeto curricular. Azevedo e Andrade (2007, p.240) ressaltam a importância de a Interdisciplinaridade estar correlacionada à organização do ensino e defendem a ideia de que a maneira que “o conhecimento é adquirido, refletido e organizado dentro da matriz curricular retrata a própria concepção de ensino e aprendizagem”. Portanto, o movimento em torno da reformulação do currículo transita por essa inquietação entre saberes disciplinares, diálogo entre as disciplinas e aprendizagem dos sujeitos. Os depoimentos a seguir traduzem esse posicionamento:

A Interdisciplinaridade não é uma coisa muito recorrente a gente tenta fazer a Interdisciplinaridade enquanto prática, enquanto temática mais geral estamos

buscando agora. Estamos em pleno reformulação do nosso PPP, fazendo essa reformulação. (P5).

Isso pra nós é um problema no sentido positivo, porque vamos fazer 10 anos de curso, e sempre que nos reunimos isso é uma pauta, nós não nos acostumamos da forma como está. (P2)

Em contraposição a ideia de não efetividade da Interdisciplinaridade no Curso, alguns dos entrevistados se posicionam de forma diferente quanto ao desenvolvimento da Interdisciplinaridade no Curso. De acordo com Fazenda (2011, p.51) a Interdisciplinaridade “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto interdisciplinar”, posto isto, os depoimentos demonstram alcance da Interdisciplinaridade no Curso em questão.

Ela se mostra Interdisciplinar na medida que o próprio curso foi pensado para essa ação, para essa atuação formativa. Nós temos disciplina como Filosofia e Sociologia da Educação, que está pensada e compilada para ser trabalhada com as duas áreas numa disciplina. Nós temos também Educação Especial e Educação Inclusiva que também foi compilada para trabalhar assim, temos disciplinas como Prática e Análise do livro didático que é onde a gente trabalha as várias áreas, história, geografia, sociologia, e filosofia numa disciplina, onde ela se torna Interdisciplinar pelas várias áreas que elas estão sendo trabalhadas e várias outras disciplinas das outras áreas de conhecimentos com os outros professores que também trabalham com essa natureza. (P9)

Sim, pra mim são todas. Aqui no curso eu percebo isso, os assuntos vão se ligando, não fica algo solto. (A7).

Eu acredito, eu estou vendo em todas. O curso em si cada professor transforma um jeito que se torne Interdisciplinar que não fique aquele básico que a gente aprende nos livros. (A8).

Assim, são diversas cadeiras que não fica isolada, os professores sempre trazem pra a gente teóricos e estudos que estão ambientados na Interdisciplinaridade. (A9).

Constatamos também a dificuldade de trocas entre os professores, revelando ser um obstáculo para o alcance da Interdisciplinaridade. Segundo, Fazenda (2011) consiste em obstáculo psicossociológicos e culturais que seria essa acomodação pessoal e coletiva, sobretudo coletiva; falta de formação específica, entre outros que ocorrem entre o grupo de professores. Revelando assim: “a principal dificuldade é de integração mesmo, antes de integrar as áreas você tem que integrar às pessoas [...]” (P6).

Em outros depoimentos também aparecem outras dificuldades de se atingir a Interdisciplinaridade no Curso se dá pelas diferenças epistemológicas do entendimento sobre Interdisciplinaridade e pela falta de diálogo entre os seus pares. Nesses termos, configura-se outro obstáculo para o desenvolvimento da Interdisciplinaridade no Curso em destaque. Traduz nesse sentido, em obstáculo quanto à formação, caracterizado por uma mudança na atitude e na

relação coletiva com os sujeitos educativos, exigindo uma nova pedagogia e o novo tipo de formação que passa por um saber especializado que dialogue com múltiplas opções pedagógicas e epistemológicas (FAZENDA, 2011). Dentre os depoimentos trazemos os seguintes:

Cada professor tem sua trajetória de vida, sua formação e isso, acaba resultando também concepções diversas de Interdisciplinaridade. A agente vive essa coisa meio paradoxal, de ter disciplinas disciplinares da história, da geografia, da filosofia e da sociologia, e a mesmo tempo de ter essa responsabilidade de assumir uma identidade interdisciplinar do curso. (P3).

Eu penso que o maior desafio, no curso de natureza interdisciplinar é fazer esse diálogo ... não existe interdisciplinaridade sem diálogo, só é possível a partir do momento em que os professores das áreas que compõem o curso sejam capazes de dialogar e isso implica no planejamento. (P8).

Eu creio que a conversa entre os pares, os professores devem ter uma mesma fala, não que seja uma linearidade, mas que possam caminhar juntos... às vezes os professores não conversam e seria bem mais proveitoso se eles comesçassem a assim. (A6).

Acho que no nosso curso falta muito mais interação entre professores e entre os alunos. Quando acontece é isolado entre uma ação de um ou outro professor. Tem muito aluno que ainda acha que vai dá aula só de sociologia. Então acho que deveria ter mais comunicação, às vezes os alunos não percebem esse caráter interdisciplinar. (A9).

Considerando esses depoimentos, alguns dados são importantes para compreender o movimento em torno da concretização da Interdisciplinaridade no curso, merecendo destaque a valorização do diálogo na sala de aula e entre os próprios professores. Outra questão levantada diz respeito como os sujeitos entrevistados percebem à organização curricular do Curso e a diferença dessa Licenciatura Interdisciplinar com outras Licenciaturas disciplinares. Pelas respostas, podemos concluir que o currículo tem na sua matriz uma perspectiva de formação Interdisciplinar, mas na visão dos professores está mais direcionado pela perspectiva disciplinar. Vejamos:

Eu percebo que a gente tem uma organização disciplinar com uma proposta interdisciplinar... Então nesse sentido, nosso curso trabalha com uma base que é disciplinar e tenta convergir para uma Interdisciplinaridade... A gente tem essa proposta de dialogar com essa grande área das ciências humanas, então o nosso curso, por ele ter essa base das diversas áreas das ciências humanas, em grande medida acaba ampliando a possibilidade de perspectiva teórica e metodológica do estudante. E por outro lado, a gente acaba trabalhando de uma maneira disciplinar [...] (P3).

A gente entende que ele é muito disciplinar, tanto com relação a temática como com relação a prática, embora ele aponte algumas ações Interdisciplinares... Entretanto, o diferencial é que a gente tenta fazer que nossos alunos saem daqui com a capacidade de intercambiar esses conhecimentos, que ele tenha uma base que faça com que ele tenha condições de articular esses conhecimentos. Não vou dizer que um aluno de um curso disciplinar sabem fazer essas articulações, mas os nossos alunos são preparados para fazer essas articulações. (P5).

Como podemos perceber por meio da Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas o aluno adquirir uma percepção macro, ampliando a visão de mundo e do próprio conhecimento gerando nos alunos a possibilidade de estabelecer relações com as diversas áreas que compõem o curso. Porém, ao lado disso encontramos várias críticas em torno do Curso, tanto de parte dos professores quanto dos alunos que reclamam da organização curricular do Curso, desde a organização das disciplinas até da natureza Interdisciplinar que o curso propõe. De um lado não possibilita um aprofundamento do conhecimento, mas de outro lado dá uma visão mais global se comparado com uma licenciatura disciplinar, por exemplo.

Os depoimentos revelam essas afirmações:

A grade está em reformulação. Eu vejo o desfalque porque a gente não tem pré-requisito, e tem disciplinas que a gente não vai trabalhar, em sala de aula. A principal diferença que eu vejo é que a gente não tem esse aprofundamento se comparado com uma licenciatura plena, tem pontos que é bem rico, outros fica superficial. (A5).

Olha nós já tivemos críticas ao nosso próprio curso, e estamos num processo de reconstrução dele. Nós identificamos vários aspectos falhos que pretendemos melhorar-los. É um curso que de fato possibilita uma formação muito ampla da educação, uma formação que dificilmente você tem essa oportunidade em outros cursos. Esse é um curso para quem quer realmente primar não só pelo aspecto técnico, mas pelo aspecto de uma formação geral, uma formação, digamos assim, de uma visão, horizonte amplo como educador pelas áreas e pelo esse aspecto da Interdisciplinaridade que a gente tem feito um esforço para vivenciá-lo. (P7).

Eu avalio de forma mediana, eu acredito por ser um curso de natureza Interdisciplinar e ele está preso as amarras de componente curricular, eu acho que isso é uma falha. Outra falha, é que nós professores quando estamos pensando na formação do currículo, da grade curricular, ainda pensamos muito no nosso umbigo, ou seja, a minha área de formação... A questão é que os alunos tem acesso a teoria, conceitos, correntes que uma licenciatura plena em geografia, história, por exemplo, não teria. Isso é uma vantagem, por você ter acesso a várias coisas, mas também é uma desvantagem porque muita às vezes você tem acesso a muitas coisas, mas de uma forma não aprofundado e ai acaba o discurso, o aprendizado sendo raso. (Coordenador)

Com estes depoimentos, destacamos novamente a contradição em torno da visão interdisciplinar que o curso propõe, ainda existem muitas dúvidas, insegurança quanto a efetividade da Interdisciplinaridade. Tantos professores quantos alunos, sentem-se inseguros. Fazenda (2007, p.1) alerta que a insegurança acaba ocorrendo “e os educadores não sabem vem o que fazer. Sentem-se perplexos e, em alguns casos essa perplexidade traduz-se na narrativa de construir novos projetos para o ensino. Em todos esses projetos, contudo, percebem-se inseguros”. O que acaba gerando nos professores um sentimento angustia e isolamento dentro de sua formação específica. Nesse ponto, Fazenda (2012) alerta que a Interdisciplinaridade é considerada por grande parte dos educadores da atualidade como imprescindível em todo o tipo de formação universitária. Esse tipo de ensino deve presidi-la e norteá-la, formando assim mais

generalistas do ponto de vista da cidadania e profissionais que não sejam especializados em apenas um domínio de certa parte de um campo científico (JAPIASSU, 1976).

Ainda sobre este assunto, achamos relevante apontar, em especial os depoimentos de 2 alunos. Vejamos:

É uma série de fatores que deveriam ser revista, a carga horária, por exemplo. Parece que você sabe de muita coisa, mas ao mesmo tempo não sabe de nada. É como você tivesse conhecimento picotados, cortados, aí fosse juntados.... parece que você não se sente seguro. Essa foi minha experiência com a residência pedagógica, eu tive muita dificuldade em enfrentar a sala de aula, em saber questões de conhecimento mesmo e de leitura, por que eu não tinha a leitura necessária para poder ministrar uma aula. (A3).

Bom, tem um diferencial, nosso curso tenta abraçar tanta coisa que não tem uma identidade própria, a gente acaba se tornando um pesquisador. (A8).

Para estes alunos reforça aquilo que já salientávamos de que o curso por dar uma visão ampla das Ciências Humanas os alunos acabam não construindo uma visão sólida quanto aos conhecimentos adquiridos, pelo contrário, sentem-se enfraquecidos. No entanto, apesar de sentirem por vezes o conhecimento adquirido superficial, o aluno A8 destaca a pesquisa, como um incremento na formação. Desse modo, concordamos com Fazenda (1999) ao referir que a principal função da universidade, ao contrário do que muitos pensam, não é apenas capacitar o discente para atuar no mercado de trabalho, possibilitando a sua inserção profissional, mas seu papel fundamental é, principalmente, proporcionar a inclusão social do formando, preparando-o para exercer conscientemente a sua cidadania por meio da sua autonomia, senso crítico e desenvolvimento intelectual.

As falas citadas refletem o que Fazenda propõe ao definir a utilidade, valor e aplicabilidade da Interdisciplinaridade na formação docente, para tanto, considera que por meio dessa formação Interdisciplinar se consegue uma melhor formação geral; um incentivo à formação de pesquisadores; uma forma de compreender o mundo e modificá-lo, entre outros.

Como já indicavam os depoimentos pudemos constatar mais um obstáculo em se desenvolver a Interdisciplinaridade que é o obstáculo epistemológico e instrumental, gerado quando os professores não conseguem romper com a hierarquização de disciplinas. No entanto, como aponta Veiga-Neto (1996), ao criticar o desenvolvimento da Interdisciplinaridade, é necessário ter ciência que a Interdisciplinaridade não deve ser entendida como uma forma mágica capaz de resolver problemas educacionais, seja de ordem epistemológicas, seja sociológicas, etc. Nesse sentido, Gimeno Sacritán (2013) corrobora ressaltando que a Interdisciplinaridade sirva de contribuição às Ciências da Educação.

Também foram questionados se já tiveram alguma experiência em formação Interdisciplinar, revelando que a única experiência se deu no próprio curso, como se observa nos depoimentos a seguir:

Não. Nós temos aí os grupos de estudos e pesquisa que todos eles propõem esse diálogo, especialmente com a Sociologia, Antropologia. Então a ideia é agregar pesquisas que tenha abordagens diversas, mas que tratam de objetos comuns. (P3).

Não. A minha experiência com Interdisciplinaridade é neste curso, a partir que eu cheguei aqui. (P5).

O projeto foi foco Acadêmico, que foi sobre as quebradeiras de coco babaçu e eu trouxe uma visão filosofia e geográfica também (A6).

Só os eventos mesmo que o curso faz que tenta abordar essa questão da Interdisciplinaridade. (A7).

Por fim, perguntamos como deve ser desenvolvida a Interdisciplinaridade em um Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas. As respostas dos professores foram enfáticas ao revelarem que é um desafio viver a Interdisciplinaridade, apresentam dificuldades quanto ao perfil de seus alunos, por serem alunos trabalhadores e, por vezes não fazem as leituras pelo cansaço advindo do trabalho. Dificuldades quanto às políticas educacionais do governo federal, sofrendo cortes nos recursos da UFMA, dificultando o desenvolvimento das atividades, no transporte para aulas de campo, falta de laboratórios de ensino, entre outros. Têm-se assim os obstáculos materiais, que impossibilitam a eliminação de barreiras entre as pessoas. O aspecto econômico-financeiro é muito importante, a motivação para o trabalho sem remuneração adequada é em geral um fator que dificulta o trabalho. Vejamos os depoimentos:

São as próprias medidas políticas do governo federal. Nesse momento estamos sem transporte. Na disciplina de História de África, eu trabalho nos Terreiros de Umbanda, então eu levo os alunos, e isso hoje a gente faz de coletivo, de uber, ou a gente não faz. Na última disciplina a gente conseguiu fazer o trabalho, mas isso é algo que atrapalha. Assim a estrutura de maneira geral, falta de laboratório que a gente precisa, laboratório de ensino, existem bastantes limitações do trabalho.(P3).

A maior dificuldade é o fato de a gente ter um perfil de aluno ser vulnerável. Um aluno trabalhador, que chega sem a leitura feita, às vezes desmotivado. A evasão é muito grande. (P4).

Dificuldade foi o tempo pra leitura, por falta de leitura acaba dificultando a discussão em sala de aula. (A2)

Para se ter uma educação melhor, seja na escola, na universidade, é preciso a consulta de todos. A participação dos alunos, dos professores, de todos os que estão envolvidos, para que se torne de fato interdisciplinar. (A3).

Dificuldade é porque não conseguir bolsa. Quando você trabalha é um pouco mais difícil, você tem que se desdobrar muito mais pra você aprender, muita das vezes você tá muito exausto, até mesmo pra ir pra aula. E acredito que apesar de todo esforço

dos professores acho que falta esforço dos próprios alunos a buscar. Mas acho que a gente deveria ter mais um incentivo, não sei explicar, até porque nosso curso é muito evasivo, tem muita desistência e uma das causas dessa desistência seja justamente isso, as pessoas vão ficando exausta de aprender, porque a interdisciplinaridade exige muito de nós, a gente tem que busca um entendimento que não é só de um ponto e sim de vários. (A7).

E quanto a sua opinião de como deve ser desenvolvida a Interdisciplinaridade a palavra Diálogo, foi recorrentes entre as falas, tanto de professores quanto de alunos. A abordagem interdisciplinar, através da integração e engajamento dos professores em um trabalho conjunto, pode facilitar a interação das disciplinas do currículo escolar com a realidade vivenciada pelos alunos, possibilitando-lhes uma visão global a respeito dos assuntos que os cercam (FAZENDA, 2012). A interdisciplinaridade visa neste sentido, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.

A gente precisa ter os espaços disciplinares e precisa ter os espaços de provocações interdisciplinares. Não é juntar os professores só, mas tem que ter os espaços que provoque a pesquisa para os alunos, não para os alunos que estão no pibic, mas que seja da própria organização do currículo, do ensino fazendo parte desse tripé ensino, a provocação da pesquisa e a partir da pesquisa você dialogar com os conhecimentos. Em que cada disciplina tenha quinze a vinte horas que você dedique a projetos de pesquisa interdisciplinares. (P4).

Acho que no nosso curso falta muito mais interação entre professores e entre os alunos. Quando acontece é isolado entre uma ação de um ou outro professor. Tem muito aluno que ainda acha que vai dá aula só de sociologia. Então acho que deveria ter mais comunicação, às vezes os alunos não percebem esse caráter interdisciplinar. (A9).

Essas constatações são oportunas, pois não podemos conceber a Interdisciplinaridade somente pelo viés epistemológico das áreas das Ciências Humanas, em se tratando do Curso em questão, como aquele que propõe apenas uma articulação entre as suas áreas do conhecimento, se não fizermos um real diálogo entre os sujeitos. Os sujeitos entrevistados demonstram que mesmo com as dificuldades apresentadas não podemos dizer que a Interdisciplinaridade seja impossível operacionalizá-la.

Nesse ponto, defendemos que o desenvolvimento da Interdisciplinaridade na formação de professores visa a satisfação pelo conhecimento interdisciplinar, a humildade e cooperação entre alunos e professores e, sobretudo o questionamento sobre o conhecimento em um grupo cada vez mais heterogêneo. Fazenda (2007, p.32) chama atenção ao perigo que as práticas interdisciplinares podem provocar, “ocasionando práticas vazias ou meras proposições ideológicas, impedindo questionamentos de problemas reais”, despreocupando-os de questionar a realidade a que pertencem e o lugar que ocupam nela.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve por objetivos analisar a formação de professores desenvolvida na perspectiva da Interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas tendo em vista: a concepção de formação que fundamenta a prática dos professores; a relação teórico-metodológica da Interdisciplinaridade e a contribuição da Interdisciplinaridade na formação dos futuros professores.

Inicialmente, a discussão realizada sobre a formação de professores no Brasil nos levou a um entendimento acerca dos aspectos históricos e legais da profissão docente, além de uma compreensão a respeito de como a formação de professores se apresenta nos diferentes contextos históricos. Com efeito, traçar esse percurso nos sinalizou de que a formação de professores e a prática docente carregam as impressões da sociedade sofrendo, assim, fortes influências de um contexto mais amplo, em que se firmam distintos projetos de sociedade e de formação de professores

Nessa direção, a formação de professores se pautou em diferentes concepções teóricas tratando em modelos formativos de formação de professores. Dentre eles, o modelo da racionalidade técnica, cuja epistemologia está voltada para a instrumentalização do ensino e a formação docente orientada pelo domínio de comportamento e habilidades possíveis de serem observadas e verificadas. Cabia ao professor nesse modelo a transmissão de conhecimentos que seria utilizado na prática. Em contrapartida a esse modelo formativo, evidencia-se o modelo da racionalidade prática, em que a formação do professor é fortemente assentada na experiência. Considera-se a relação teoria-prática como núcleo norteador da formação dos professores. E, por fim o modelo formativo, voltado para uma concepção crítica da realidade. Nessa racionalidade crítica a formação de professores tem como elemento central o contexto sócio-histórico, partindo da pesquisa e uma formação voltada para a transformação social.

Especialmente a respeito da formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade desenvolvida no Curso em questão para subsidiar a prática docente, o aporte teórico e deliberações legais e institucionais anunciam que o desenvolvimento da Interdisciplinaridade a formação do professor deve estar alinhada com uma concepção mais ampla de formação, numa perspectiva histórica e social da realidade. Contudo, os estudos indicam a falta de alinhamento da prática docente com o processo dialógico na ação do professor.

Por esse ângulo, a discussão, a respeito do desenvolvimento da Interdisciplinaridade, leva em consideração a interação entre os sujeitos educativos, o diálogo e o comprometimento

peçoal que devem ser estabelecidas nas práticas docentes. Esta busca do aprimoramento peçoal e profissional deve abarcar conhecimentos específicos que melhor direcionem estes profissionais para o desenvolvimento de suas práticas. Para tanto, esta formação precisa se manifestar no esclarecimento reflexivo e transformador da práxis, com o fim de que haja uma ação consciente de todos os envolvidos.

Tal posição se contrapõe com as epistemologias de formação alinhadas com à racionalidade técnica e prática discutida nesta seção, que tem responsabilizado os professores pelo não desenvolvimento da Interdisciplinaridade em sua totalidade na formação de professores.

Noutras palavras, a formação de professores submetida às demandas do atual contexto educacional, tem intensificado o surgimento exigências educacional pautadas no alcance de resultados mensuráveis e no individualismo provocando sérias implicações à prática docente.

Diante dessas considerações, ressaltamos que a coleta e análise dos dados empíricos dessa pesquisa por meio de documentos, entrevistas e observações em sala de aula do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas - Campus de Imperatriz foram enriquecedoras e nos conduziram para uma reflexão mais profunda sobre o objeto desta investigação.

Apuramos que o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas- Campus de Imperatriz, foi criado mediante do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, em um movimento expansionista das universidades contemplando um conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias, dando origem à reforma universitária. De acordo, com essa proposta a Universidade Federal do Maranhão aderiu ao REUNI em 2007, com um plano de reestruturação aprovado pela Resolução Nº 104/CONSUN DE 30/11/2007, que indica a expansão da UFMA. Assim, os projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Interdisciplinares surgem no bojo desse plano de reestruturação, vislumbrando alcançar as metas estabelecidas pelo REUNI, entre elas, a implantação de novas modalidades de cursos de graduação, flexibilização curricular, ampliação de vagas e outras. Esta experiência se revelou positiva, pois de acordo com as análises realizadas verificamos o aumento do número de vagas, a expansão universitária, ainda que com algumas contradições.

Verificamos que o ingresso à Universidade consiste na principal motivação dos sujeitos ao Curso, mesmo revelando desconhecimento quanto à sua natureza interdisciplinar. No entanto, demonstram desejo de conhecer e entender o que seria de fato Interdisciplinaridade na formação de professores.

Apesar das falas dos entrevistados demonstrarem bastante otimismo com a perspectiva Interdisciplinar que o Curso propõe contribuindo significativamente para a formação dos professores. Para muitos as reformulações ocorridas no currículo provocaram dificuldades no entendimento da natureza interdisciplinar que o curso contempla, levando principalmente para os alunos uma “confusão” na proposta interdisciplinar do Curso.

Outra questão relevante a ser pontuado, é a concepção de formação que orienta a prática dos professores, fundamental para desenvolver o seu trabalho no processo de ensino-aprendizagem. No caso dos professores, de um lado apontam para a valorização do diálogo com seus alunos e da praticidade da ação educativa. Deste modo, anuncia relação teórica-metodológica ao modelo de formação da racionalidade prática, pois a partir da experiência prática e reflexão o constroem conhecimento. E de outro para uma formação numa visão crítica, situando o contexto e a realidade social de seus alunos no desenvolvimento da sua prática docente. Demonstra assim, peculiaridades ao modelo de formação da racionalidade crítica, em que alunos e professores constroem mutualmente relações de aprendizagens.

Em se tratando de como os professores entendem a Interdisciplinaridade, os depoimentos foram unânimes ao relacionar com o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, buscar o diálogo entre as diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular. Consequentemente a visão dos alunos sobre a Interdisciplinaridade perpassa pela ênfase dada ao diálogo com as diferentes disciplinas do Curso. No entanto, a partir dos estudos aqui realizados não basta somente que as disciplinas dialogam dentro do mesmo projeto curricular, é preciso que os sujeitos educativos, professores e alunos, passem a adquirir uma postura coletiva de aprendizagem na perspectiva de totalidade, dessa forma, desenvolver uma atitude pessoal de engajamento frente ao conhecimento e uma atitude de parceria com o outro.

Logo, depreende-se que a dificuldade maior no desenvolvimento da Interdisciplinaridade na prática docente está assentada na concepção de Interdisciplinaridade e consequentemente iniciando pelo planejamento pedagógico coletivo entre os professores e que são refletidas entre os alunos. Como sinalizou o aporte teórico, a prática individual não pode ser interdisciplinar, visto que não há interação entre os professores. Neste cenário, constatou-se que realizam atividades isoladas, por exemplo, seminários, rodas de conversas, colóquios, como estratégias para operacionalizar a proposta interdisciplinar no Curso, e essa tem sido uma adoção de medidas que unem professores e alunos numa perspectiva de Interdisciplinaridade.

Dessa forma, o Curso vive um dilema para desenvolver a Interdisciplinaridade na sua prática docente, sendo que a mesma não é desenvolvida de forma sistemática, ocorrendo esforços individuais de cada professor, de cada disciplina. Contudo, não se pode deixar de

acentuar que o Curso está passando por uma reformulação curricular e isso implica numa possibilidade de minimizar os problemas enfrentados, tanto do ponto de vista pedagógico como estrutural.

Nesse quesito, os dados apontam para vários obstáculos que dificultam para o desenvolvimento da Interdisciplinaridade, desde os obstáculos materiais, institucional, cultural e outros convergindo para um sentimento de insegurança e dúvidas em torno da Interdisciplinaridade.

Para os professores a estrutura curricular que o Curso propõe é a disciplinaridade e não a Interdisciplinaridade. Entendemos, neste caso, que o Curso precisa organizar-se a partir de objetivos que se articulem em torno no mesmo princípio, e no caso específico de uma Licenciatura Interdisciplinar, considerando a integralidade da interdisciplinaridade, a fim de evitar os equívocos epistemológicos e sua concretude.

Deste modo, tendo em vista as dificuldades em relação à formação e prática docente na perspectiva da Interdisciplinaridade podemos dizer que o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/ Campus significa possibilidade de ampliação do ensino superior na região e a formação de professores na perspectiva da Interdisciplinaridade contribui para uma visão mais ampla do conhecimento e saberes políticos, culturais e sociais de todos que integram o Curso.

Assim, novas pesquisas podem e devem ser realizadas com o objetivo de ampliar as discussões em torno destas e outras categorias. No caso dessa pesquisa, pudemos constatar que os professores e alunos não estão satisfeitos totalmente com o atual projeto pedagógico e estão em processo de construção de um novo projeto pedagógico direcionado pelo diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento pois não estão conformados com a realidade que se apresenta.

A nosso ver, é urgente então o reconhecimento deste descontentamento, e especialmente no que se refere a nossa problemática de pesquisa, é necessário avançarmos em direção a novos projetos formativos, que superem a fragmentação dos saberes, na relação teoria e prática sendo essa uma responsabilidade não só do coordenador de curso, mas de todos os profissionais e instâncias envolvidas e comprometidas com a formação interdisciplinar. De todo modo, essas medidas não são simples, é necessário um diálogo constante e trocas de experiências em torno de um projeto democrático, participativo e emancipador. E no exercício de suas atividades, organizar espaços, tempos e processos que considerem: a) o planejamento e a execução de um trabalho de acompanhamento de ações coletivas e dialógicas com a finalidade de explicitar a ação Interdisciplinar transformadora; b) o envolvimento no desenvolvimento de ações teóricas – metodológicas de formação Interdisciplinar, acompanhando e auxiliando os sujeitos coletivos

na sua ação docente; c) promoção de condições estruturais e materiais para que a formação Interdisciplinar se concretize na perspectiva da ação crítica e participativa.

Concluimos essa pesquisa com a certeza de ter alcançado os objetivos, respondendo assim às questões do estudo. Não temos a pretensão de que as discussões expressas nesse trabalho vão dar conta da questão da formação interdisciplinar professores e alunos em geral, porém acreditamos que a mesma possa contribuir de alguma forma para novos estudos e novas pesquisas. Queremos dizer que essa pesquisa não termina aqui, pois poderá ser o início de novas investigações.

REFERÊNCIAS

ACCOUD, Myléne. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In: JACCOUD, Myléne. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p.2554-294.

ANCÍZAR, Silvio S. G. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In: FAZENDA, Ivani.(org). Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 2006.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *In: Educação*. Porto Alegre, v.33, n. 3, p.174-181, set/dez. 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do XI Encontro Nacional da Associação Nacional dos profissionais da Educação**. Florianópolis, 2002.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. **O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar**. *Educ. rev.* [online], Curitiba, n.30, p.235-250, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000200015>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000200015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 jan. 2020.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor: aspectos históricos, filosóficos. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 3, set./dez. 2011.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, jul./dez 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Trad. Rafael Feito Alonso. Madrid-Espanha: AKAL, 1988.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOGDAN, Roberto.; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais Para formação inicial em nível superior**. Resolução nº 02 de 1 de julho. Brasília, DF,2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília:MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC,2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 08 ago. 2005. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 21.173, de 19 de março de 1932. Converte o atual Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, no Engenho de Dentro, em Instituto de Psicologia. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Rio de Janeiro, 19 mar. 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21173-19-marco-1932-515745-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 46, 4 de jan. 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 6 abr. 1939. em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=D%C3%A1%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20C%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia.&text=1%C2%BA%20Faculdade%20Nacional%20de%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia..> Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Revogada pela Lei nº 9.394. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau.). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 03 de fev de 2020.

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. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. **Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Diretrizes Gerais**: Diretrizes gerais. Brasília: SESU/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> . Acesso em: 20 out. 2019.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação de professor no contexto das reformas. *In*: YAMAMOTO, Osvaldo; CABRAL NETO, Antonio (Org.). **O psicológico e a escola**. Natal: EDUFERN, 2000.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

CAVALCANTE, Margarida J., **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luíz Inácio Lula da Silva: Políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. *In: BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João Ferreira de, MOROSINI, Marília (Org.). Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CLAUSS, Sergio Donisete. Interdisciplinaridade: estudo de caso de um projeto aplicado no curso de análise e desenvolvimento de sistemas da faculdade de tecnologia de Indaiatuba. 2016. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação). – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana/SP, 2016. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2017/04/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Sergio-Donisete-Clauss.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSSIO, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Capitalismo contemporâneo: efeitos nas políticas educacionais**. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 1, 2012. Frederico Westphalen, RS. Anais [...] Frederico Westphalen, RS: Ed. URI, 2012. Disponível em: http://www.fw.uri.br/New_Arquiv_os/pos/publicacao/13.pdf. Acesso em 02 fev. 2020

COSTA, Daniel de Carvalho; TAINO, Ana Maria dos Reis. A perspectiva da interdisciplinaridade brasileira na efetivação do professor: pesquisador na educação básica. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v.4, n. 1, p. 97-112, jan./jul.2011.

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: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia> Acesso em: 13 jan. 2020.

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, J.V.A. (org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 253-264.

EIRAS, Norma Violeta Esmela de. **As universidades públicas em imperatriz: um resgate histórico**. Imperatriz:[s/n], 2000.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Otto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf> Acesso em: 26 fev. 2016

FALLEIROS, Ialê.; PRONKO, Marcela A.; OLIVEIRA, Maria Teresa C. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lucia M. W. (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e Interdisciplinaridade**. 13.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro, efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FAZENDA, Ivani.Catarina Arantes. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas: Papirus, 1999.

FAZENDA, Ivani.Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2007.

FAZENDA, Ivani.Catarina Arantes. **O que é Interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA,, Ivani Catarina Arantes. Formação de professores: dimensão interdisciplinar. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 103-109, maio 2009.

FAZENDA,, Ivani.Catarina Arantes. Integração como proposta de uma nova ordem na educação. *In*: FAZENDA,, Ivani.Catarina Arantes. **Linguagens, espaços e tempos**. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FONSECA. João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANKLIN, Adalberto. **Apontamentos e fontes para a história econômica de Imperatriz**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

FREITAS, Helena de Freitas. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v..23, n.80, p..136-167, set. 2002,

FREITAS, Helena de Freitas. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n.15, p.427-44, jul./dez.2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques; DAURA, Aline Priscila. Tecnologia e informação em saúde: modelo de ensino-aprendizagem transdisciplinar. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 16, n. 4, p. 73-94, out./dez. 2011.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRUTI, E, A.; SANTOS, S, R. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 2, 2004. DOI: <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2004.v4n2.92>. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/92>. Acesso em: 18 maio 2019.

GATTI, Bernadete A. **A atratividade da carreira docente no Brasil**: Relatório Final. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2020.

GATTI, Bernadete A. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação de professores. *In*: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 71-87.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gestão e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GÓMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal. Instituto de Inovação Educacional, 1995 (Publicações Dom Quixote).

GUSDORF, Georges. Conhecimento interdisciplinar. *In*: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique Manuel; LEVY, Teresa. (orgs.). **Interdisciplinaridade**: antologia. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NOVOA, Antonio (org.) **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992

IBGE. **Imperatriz**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama>. Acesso em: 3 fev. 2020 .

IBGE. **Imperatriz**: código 2105302. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/imperatriz.html>. Acesso em: 4 ago. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMPERATRIZ (MARANHÃO). *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Imperatriz_\(Maranh%C3%A3o\)&oldid=59380758](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Imperatriz_(Maranh%C3%A3o)&oldid=59380758). Acesso em: 17 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Superior 2013**: resumo técnico. Brasília, 2015.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar**: e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KLEIN, Julie Thompson. L'éducation primaire, secondaire et postsecondaire aux États-Unis : vers l'unification du discours sur l'interdisciplinarité. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 24, n. 1, p. 51-74, 1998. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/031961ar>. Acesso em: 3 fev. 2019.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

KUENZER, Acácia. Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, n.68, p. 163-183, dez. 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LAPO, F. R. e BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar, 2003.

LELIS, I. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76610117.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

LENOIR, Yves; REY, Bernard; FAZENDA, Ivani. **Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Canadá: CRP-UNESCO, 2001.

LEVENFUS, R. S.; NUNES, M. L. T. Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. *In*: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs). **Orientação vocacional ocupacional**: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar**: política, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**. Campinas, v. 20, n. 68, dez, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300002>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 de fev de 2019.

LIMA, Rosirene Martins. **O rural no urbano**: uma análise do processo de produção do espaço urbano de Imperatriz – MA. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

LISBOA, M. D. Orientação profissional e mundo do trabalho: Reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. *In*: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs). **Orientação vocacional ocupacional**: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar**: Fundamentos Teórico-Metodológicos. Rio de Janeiro. Vozes, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

LUZ, Aline S. **Do professor licenciado ao docente intelectual, crítico e reflexivo**: uma análise a partir de cursos de licenciatura em matemática e história de universidade privada no RS. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/16872> Acesso em: 20 fev. 2020.

MACHADO, Ilze M. Coelho. **Professores e sua escolha pela docência**. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6., Paraná, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26695_13326.pdf. Acesso: 01 fev , 2020.

MACHADO, Ozeneide V. Mello. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. *In*: BICUDO, Maria A. V., ESPÓSITO, Vitória H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente** ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton, (orgs).. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: https://repositorio.u_fsc.br/bitstream/handle/123456789/93077/274623.pdf?sequence=1 Acesso em: 10 jan. 2020.

MAUÉS, O.C. Reformas Internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>. Acesso em: 27 jan 20120.

MELLO, G. N. **Representações e expectativas de professores de 1º grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente**. Educação e Desenvolvimento Social. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Denise Sousa. **A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012..

NUNES, Iran de Maria Leitão; ATAIDE, Patrícia Costa. Feminização da profissão docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luis, v.9, n1, jan/jan. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores pesquisadores e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PNUD/IPEA. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 – Perfil do Município de Imperatriz**, MA. 2013. Disponível em: http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2013. Acessado em 10 fev. 2020.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Campus de Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, jan./jun. 2008. Porto, 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141/3187>. Acesso em: 12 mar. 2019.

PRAZERES, V. A. **Licenciaturas Interdisciplinares em Ciências Naturais na UFMA: análise crítica de um modelo de formação docente no contexto da reestruturação da universidade brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. 2016.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor. Profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. *In*: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 15-24.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 4. ed, 2010.

SANTOS, M. L. **Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122707>. Acesso em: 3 fev. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto ° 5.884**, de 21 de abril de 1933. Institue o código de Educação do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, 22 abr. 1933. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 21 abr. 2019

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan./abr.2009.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil :A herança histórica. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 18mar 2019.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O Uno e o Múltiplo: o sentido Antropológico do Interdisciplinar. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Interdisciplinaridade**: Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995, p.1559-175.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Andréia Ferreira. **Formação de professores para a Educação Básica: projetos em disputa** (1987-2001). 2004. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2004.

SILVA, Carmem Silva Bissoli. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2ed. Ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia **da pesquisa e elaboração da dissertação**. Florianópolis Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, R. N. ESPÓSITO, Y. L., GATTI, B A. **Características de los profesores de primer grado em Brasil: perfil e expectativas**. Proyecto Principal em Educación em América Latina y El Caribe, Boletín 34, Santiago, Chile, 1994. p. 36-53.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES. M.C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, L.D. et al. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 15-39.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, maio/ago., 2000

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.1, n.1, Cortez; Campinas, cedex, 1978.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont (Orgs.) **Formação dos Professores e Contextos Sociais**: perspectivas internacionais. Porto, Portugal: RÉ S Editora Ltda, 2002.

THIERRIEN, Jacques. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada. *In*: THIERRIEN, Jacques. **Formação dos professores e contextos sociais-perspectivas internacionais**. Campinas: Educação e escola campo, Papyrus, 1993, p.217-244.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, v.13 n. 39 set./dez. 2008.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L.D. et al. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRIGLIA, P. L. **A formação docente no contexto histórico político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis: 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86723> Acesso em: 22 nov. 2019

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 Acesso em: 11 dez. 2019.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p.178-187, ago. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Currículo, disciplina e interdisciplinaridade.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.17, n. 2, 1996.

VEIGAS, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia Amaral (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinar do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937).** Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VILAR DE ALBUQUERQUE, Severino. **Formação Continuada de Professores do Estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Plano de Ações Articuladas (PAR).** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Josenilde Meireles Pinto
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Maria Alice Melo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, do projeto de pesquisa de Mestrado em Educação, intitulado **“O CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS/ CAMPUS DE IMPERATRIZ: A Interdisciplinaridade na Formação de Professores”**, pela mestranda Josenilde Meireles Pinto, com a orientação da Prof.^a Dra. Maria Alice Melo.

A pesquisa tem como objetivo analisar como a formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade está sendo desenvolvida no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas para subsidiar a prática docente.

A sua instituição foi selecionada por ofertar o curso de Licenciatura em Ciências Humanas, no entanto sua participação não é obrigatória.

Caso você concorde em participar da pesquisa ela envolverá entrevistas, que poderão ser registradas por meio de áudio obedecendo aos critérios da ética na Pesquisa. A pesquisa tem finalidade acadêmica e espera contribuir para a produção de conhecimento na área de estudo, dessa forma, ao assinar esse termo você concorda com a utilização dos registros produzidos para fins de pesquisa, que se traduzem na construção da dissertação de mestrado e divulgação de trabalhos em eventos, periódicos e livros.

As informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, ou seja, seus dados pessoais serão preservados e os registros divulgados não permitirão a sua identificação. Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é emitido em duas vias, devendo ser assinadas por você e pelos pesquisadores. O documento, do qual você receberá uma via contém o e-mail, o telefone e o endereço dos pesquisadores, com quem você poderá esclarecer dúvidas referentes à pesquisa e sua participação a qualquer momento.

Além disso, a qualquer momento, você poderá desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. A recusa não acarretará, de modo algum, em prejuízo na sua relação com os pesquisadores ou com a instituição de origem (UFMA).

Prof.^a. Dr.^a. Maria Alice Melo¹
Doutora em Educação e docente da UFMA

Josenilde Meireles Pinto²
Mestranda em Educação do PPGE/UFMA

Declaro que entendi os objetivos e as condições da participação da instituição na pesquisa e estou de acordo com o seu desenvolvimento.

Ass: _____

Nome: _____

São Luís, ____ de _____ de 2019.

1 E-mail: ma.melo@terra.com.br - Telefone: (98) 98806 – 5634 - PPGE/UFMA: Av. dos Portugueses, 1966, Vila Bacanga,- São Luís, Maranhão - MA, 65080-805.

2 E-mail: josenilde.meireles@gmail.com - Telefone: (98) 98811 – 1960

APENDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 MESTRANDA: Josenilde Meireles Pinto
 ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Maria Alice Melo

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

Prezado (a) professor (a), esta entrevista é parte fundamental da pesquisa: **O CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS/ CAMPUS DE IMPERATRIZ: A Interdisciplinaridade na Formação de Professores**. É importante que você responda e expresse suas concepções e informações de maneira objetiva e profissional, sua colaboração é muito significativa. Desde já, agradeço!

OBJETIVO GERAL:

- Analisar como a formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade está sendo desenvolvida no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas para subsidiar a prática docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar a concepção de formação que fundamenta a prática docente no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas;
- Discutir a relação teórico-metodológica da Interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas;
- Compreender de que modo a Interdisciplinaridade é percebida na formação de professores, bem como o modo com que essa formação tem contribuído para sua atuação.
- Investigar como processo de planejamento pedagógico está desenvolvendo a Interdisciplinaridade no fazer docente

Questões Gerais:

1. Identificação _____
2. Formação Inicial:
Curso _____ Instituição: _____
3. Tempo de Formada (o) : _____
4. Formação Continuada:
Pós-graduação: _____ Área: _____
5. Forma de ingresso no sistema de ensino:
Concurso _____ ou Seletivo _____
6. Anos de experiência em sala aula: _____
7. Tempo de serviço na área educacional, na instituição e como professora.
Na área Educacional: _____
Na Instituição: _____
No Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas: _____
Em quais componentes curriculares: _____

Questões Direcionadas da Entrevista:

1. Quais motivos o levaram a escolher esta profissão?
2. Como foi sua aproximação com o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas?
3. Qual a concepção de formação de professores que subsidia a sua prática docente?
4. O que você entende por Interdisciplinaridade? E por Formação Interdisciplinar? Você identifica a presença dessa temática no seu cotidiano escolar? Se sim, exemplifique.

Questões sobre o Desenvolvimento das Atividades Docentes:

5. Você possui alguma experiência em Formação Interdisciplinar? Participou de alguma ação ou projeto dessa Universidade ou outra Instituição?
6. A Interdisciplinaridade é desenvolvida no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas? Em quais componentes curriculares ou ações institucionais a temática se faz presente? Como ela é desenvolvida?
7. Como você avalia a organização curricular do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas? Você percebe alguma diferença entre a formação nesse curso e em outras Licenciaturas?

8. Como acontecem os momentos de planejamento de suas atividades? Você tem apoio, ou gostaria de ter, por parte da coordenação e por parte de outros professores do Curso?
9. Na realização do planejamento e desenvolvimento das atividades há uma integração dos saberes teóricos e entre os demais professores que compõem o Curso? Como você se sente nesse momento de integração?
10. Quais as referências teóricas e metodológicas que mais utiliza no desenvolvimento das atividades docentes?
11. No desenvolvimento das atividades em sala de aula você faz articulação entre sua disciplina e as demais? Se sim, como realiza?
12. A metodologia adotada por você em sala de aula permite a articulação entre a sua disciplina e as demais? Como?
13. Qual foi ou está sendo a sua maior dificuldade no desenvolvimento das suas atividades docentes?
14. Em sua opinião, como a Interdisciplinaridade deve ser desenvolvida em no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas?
15. Sinta-se à vontade para explicitar mais alguma consideração com relação ao desenvolvimento da Interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura Interdisciplinar, e que não foi completada por essa entrevista.

APENDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com o coordenador do Curso



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 MESTRANDA: Josenilde Meireles Pinto
 ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Maria Alice Melo

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA **COM O COORDENADOR DO CURSO**

Prezado (a) gestor (a), esta entrevista é parte fundamental da pesquisa: **O CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS/ CAMPUS DE IMPERATRIZ: A Interdisciplinaridade na Formação de Professores**. É importante que você responda e expresse suas concepções e informações de maneira objetiva e profissional. Sua colaboração é muito significativa. Desde já, agradeço!

OBJETIVO GERAL:

- Analisar como a formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade está sendo desenvolvida no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas para subsidiar a prática docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar a concepção de formação que fundamenta a prática docente no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas;
- Discutir a relação teórico-metodológica da Interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas;
- Compreender de que modo a Interdisciplinaridade é percebida na formação de professores, bem como o modo com que essa formação tem contribuído para sua atuação.
- Investigar como processo de planejamento pedagógico está desenvolvendo a Interdisciplinaridade no fazer docente

Questões Gerais:

1. Identificação _____
2. Formação Inicial:
Curso _____ Instituição: _____
3. Tempo de Formada (o) : _____
4. Formação Continuada:
Pós-graduação: _____ Área: _____
5. Forma de ingresso no sistema de ensino:
Concurso _____ ou Seletivo _____
6. Anos de experiência:
Na sala aula: _____ Na Coordenação: _____
7. Quais outras funções semelhantes você já ocupou ao longo de sua trajetória? _____
8. Tempo de serviço na área educacional, na instituição e como professora.
Na área Educacional: _____
Na Instituição: _____
No Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas: _____
Em quais componentes curriculares: _____

Questões Direcionadas da Entrevista:

1. Como foi o processo de construção do currículo da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas?
2. Qual a concepção de formação de professores que subsidia a sua prática docente?
3. O que você entende por Interdisciplinaridade? E por Formação Interdisciplinar? Você identifica a presença dessa temática no seu cotidiano escolar? Se sim, exemplifique.
4. Você possui alguma experiência em Formação Interdisciplinar? Participou de alguma ação ou projeto dessa Universidade ou outra Instituição?
5. A Interdisciplinaridade é desenvolvida no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas? Em quais componentes curriculares ou ações institucionais a temática se faz presente? Como ela é desenvolvida?
6. Como você avalia a organização curricular do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas? Você percebe alguma diferença entre a formação nesse curso e em outras Licenciaturas?

7. Em sua opinião, como a Interdisciplinaridade deve ser desenvolvida em no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas?
8. Como você avalia a Interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas?
9. Qual é a sistemática de planejamento pedagógico na coordenação do curso?
10. Como acontecem os momentos de discussão e planejamento curricular no Curso?
11. Que planejamentos são exigidos ao professor?
12. Na realização do planejamento pedagógico há uma integração de saberes entre os professores de diferentes disciplinas? Se sim, como acontece?
13. A Coordenação do Curso oferece algum apoio nos momentos de planejamento dos professores? Se sim, de que forma acontece?
14. Sinta-se à vontade para explicitar mais alguma consideração com relação ao desenvolvimento da Interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura Interdisciplinar, e que não foi completada por essa entrevista.

APENDICE D – Roteiro de observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDA: Josenilde Meireles Pinto

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Maria Alice Melo

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

OBJETIVOS:

- Identificar os documentos de referência curricular que os professores utilizam na realização do planejamento e desenvolvimento das atividades docentes;
- Pesquisar o acompanhamento do Curso no planejamento pedagógico realizado pelos professores;

FOCOS DE OBSERVAÇÃO:

1 Caracterização da Instituição

- A. Espaço Físico;
- B. Aspectos Pedagógicos
- C. Projeto Político Pedagógico do Curso – P.P.P
- D. Quantidade de alunos, professores, turmas;
- E. Projetos existentes;
- F. Sistemática de planejamento utilizado.

2 MOMENTOS DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

- A. Nos momentos de planejamento, que tipo de materiais de referência didático pedagógico é utilizado pelos professores?
- B. Que planejamentos os professores realizam para as suas aulas?
- C. Como é a atuação do Coordenador junto aos professores?

3 MOMENTOS DE GESTÃO DA SALA DE AULA;

- A. Como são desenvolvidas as aulas? Que recursos didáticos são utilizados? E as atividades de pesquisa e extensão como são desenvolvidas?
- B. Como a Interdisciplinaridade é percebida na prática dos professores?
- C. Existem momentos de interação e colaboração entre o professor e alunos?
- D. Como são desenvolvidas as atividades docentes?
- E. Quais atividades docentes favorecem o desenvolvimento da Interdisciplinaridade?
- F. Os professores se sentem à vontade no ambiente Interdisciplinar?
- G. E as dificuldades? Quais e como são superadas?