

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE (UNIPLAC)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**KELIN CRISTIANI FELDHAUS**

**AS LICENCIATURAS (COM) PARTILHADAS NA UNIPLAC: FRAGMENTOS,  
INTEGRAÇÃO, AVANÇOS E DESAFIOS NA PROPOSTA TEÓRICA**

Lages  
2013

**KELIN CRISTIANI FELDHAUS**

**AS LICENCIATURAS (COM) PARTILHADAS NA UNIPLAC: FRAGMENTOS,  
INTEGRAÇÃO, AVANÇOS E DESAFIOS NA PROPOSTA TEÓRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, na linha de Pesquisa 1 - Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Profº Dr. Geraldo Antônio Rosa e Coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

Lages  
2013

### Ficha Catalográfica

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| F3121 | <p>Feldhaus, Kelin Cristiani.<br/>As licenciaturas (com) partilhadas na Uniplac:<br/>fragmentos, integração, avanços e desafios na proposta<br/>teórica / Kelin Cristiani Feldhaus. -- Lages (SC), 2013.<br/>131f.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto<br/>Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da<br/>Universidade do Planalto Catarinense.<br/>Orientador: Geraldo Antônio Rosa.<br/>Coorientadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida</p> <p>1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Ensino<br/>Superior. 3. Licenciatura. I. Rosa, Geraldo Antônio. II. Almeida,<br/>Maria de Lourdes Pinto de. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.1</p> |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)

KELIN CRISTIANI FELDHAUS

AS LICENCIATURAS (COM) PARTILHADAS NA UNIPLAC: FRAGMENTOS,  
INTEGRAÇÃO, AVANÇOS E DESAFIOS NA PROPOSTA TEÓRICA

BANCA EXAMINADORA

---

Profº Dr. Geraldo Antônio Rosa  
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC  
Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Pinto de Almeida  
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC  
Coorientação

---

Profº Dr. Valdo Barcelos  
Universidade Federal de Santa Maria

---

Profº Dr. Lindomar Boneti  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Lurdes Caron  
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

Lages, 16 de dezembro de 2013.

**Dedico esta produção aos meus filhos  
Artur Francisco e Catarina, simplesmente  
por Vocês me ensinarem a ser cada dia  
melhor. Amo vocês!**

## **AGRADECIMENTOS**

Se agradecer é a capacidade de reconhecer a importância do outro na minha vida, então agradeço a Deus por ouvir minhas orações para me manter perseverante nesta caminhada.

Agradeço a Você, que está lendo minha produção, pois desta forma poderei contribuir com a educação superior na formação de professores.

Agradeço ao Professor Geraldo Rosa e à Professora Malu, que souberam respeitar meus processos, minhas dúvidas e incertezas e, acima de tudo, pela condução e qualidade das orientações.

Agradecer minhas colegas de turma, que tornaram os momentos mais leves, divertidos e produtivos, em especial a Marilza Borba Branco e Luciane Bittencourt pelo incentivo mútuo e palavras amigas nas horas mais difíceis.

Agradeço minha família que me incentivou, me respeitou e apoiou. Meu Pai Rogerio com sua simplicidade, minha Mãe Carmelita com sua garra, meu Esposo Elói com tanto amor, que além de tudo, se esforçaram em suprir minha ausência. Em especial, agradeço a meus filhos Artur Francisco e Catarina, que souberam compreender que ser Mãe também é ser estudante, que tem fraquezas e que, acima de tudo, quer dar o melhor exemplo. Muito obrigada. Amo vocês!

## RESUMO

Esta pesquisa visa investigar a proposta das licenciaturas (com) compartilhadas na UNIPLAC: fragmentos, integração, avanços e desafios na proposta teórica. Desta forma definimos nosso objeto de pesquisa, nesta proposta que buscou ser uma alternativa para enfrentar as dificuldades vividas pela UNIPLAC na oferta dos cursos de licenciatura. Falamos da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas da UNIPLAC, onde são trabalhadas disciplinas comuns/similares, numa perspectiva pedagógica diferenciada, com cursos de licenciatura diferentes, mas no mesmo espaço físico, aproveitando recursos materiais e humanos, formando turmas com maior número de alunos, sendo viável financeiramente para a UNIPLAC. Frente a este objeto de pesquisa, objetivamos analisar a proposta teórica da mesma, seus fundamentos teóricos, legais, históricos e metodológicos, seus critérios no agrupamento das disciplinas, quais disciplinas são oferecidas em cada semestre e ainda quais cursos estão inseridos na proposta, além de conhecer suas motivações, verificando de que forma se constitui um diferencial na universidade. Traçamos os encaminhamentos teórico-metodológicos estruturantes da pesquisa, para então apresentar os fundamentos legais, históricos e metodológicos da referida proposta. Por tratar-se de uma prática diferenciada de ensino, buscamos como fundamento desta investigação a compreensão do processo de formação do professor para a pedagogia universitária e investigar a proposta de interdisciplinaridade, como também debater com base teórica a proposta das licenciaturas Compartilhadas, que se apresenta como interdisciplinar. O problema que permeou a pesquisa foi: de que forma esta proposta se constitui um diferencial na universidade? Ela atende somente necessidades administrativo/financeiras ou constitui realmente um diferencial na formação dos acadêmicos em termos metodológicos? Para tal estudo optamos por realizar pesquisa bibliográfica e documental, com base num estudo de caso, fundamentados em Gil (1999) quanto à metodologia da pesquisa. Conhecer a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, suas nuances, limitações e desafios, envolve concluir que (com) partilhar disciplinas, não significa exercer de uma prática interdisciplinar, nem tampouco tornar-se um diferencial na práxis pedagógica na universidade, no entanto propicia maior aproximação do acadêmico com a comunidade. Talvez esta seja a grande relevância da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Cursos de Licenciatura, Licenciaturas Compartilhadas, Interdisciplinaridade, Pedagogia Universitária.

## ABSTRACT

We live in a time of paradigm shift, where we are a product and producer of social issues. Being open to possibilities is to consider that there are no absolute truths. Thus we define our object of research, a proposal that sought to be an alternative to face difficulties. We're talking Proposal for Shared Degrees of UNIPLAC where common/similar disciplines are worked in a different pedagogical perspective, with different degree courses, but in the same physical space, taking material and human resources, graduate classes with more students being financially feasible for UNIPLAC. Front of the object of research, we aimed to assess the theoretical proposal of the same, this way we establish the structural theoretical and methodological guidance from research, and then present the legal, historical, and methodological foundations of the Proposal. Because it is a differentiated teaching practice, as the basis of this research we seek to understand the teacher training process for university pedagogy and investigate the proposal of interdisciplinarity, as well as discuss with the theoretical basis of Proposal Shared Degrees, which presents as interdisciplinary. The problem that permeates our research is how this proposal constitutes a differential at the University? That proposal has triggered a revitalization of undergraduate courses in UNIPLAC by Opinion No. 2475/ 06, consisting of a pedagogical practice in the collective construction of schedules, requiring faculty researchers, imbued with the discovery of social contexts. Involves restructuring of courses, which are offered in larger groups of students with common and/or similar disciplines, enabling the integration between courses. We cannot ignore that this proposal meets the financial needs of the institution, but requires a differentiated educational practice. For this study we chose to conduct literature and documents, based on a case study, based on Gil (1999) as the research methodology. Meet the Proposal for Shared Undergraduate, its nuances, limitations and challenges, involves conclude that (with ) sharing disciplines, does not mean exercising an interdisciplinary practice, nor become a differentiator in praxis pedagogy at the university, however afforded greater approximation along the academic community, perhaps this is the great importance of the Proposal for Shared Degrees. Reveals that many challenges are faced daily by teacher, this requires a real collective agreement by all, including the institution itself, the organization of exchange of knowledge among teachers, as well as continuing education process, but this is still a becoming .

**Keywords:** Higher Education, undergraduate courses, shared degrees, Interdisciplinary, University Pedagogy.



## **Lista de Siglas**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONSUNE/CONSEPE – Conselho Universitário e de Ensino, Pesquisa e Extensão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPB – Universidade Federal de Paraíba

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

CEE/SC – Conselho estadual de Educação de Santa Catarina

ACC – Associação Catarinense de Cultura

CNE – Conselho Nacional de Educação

NAP – Núcleo de apoio pedagógico

## **Lista de Tabelas**

|                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| TABELA 1 – Estrutura Curricular do Curso de Artes – Habilitação em Artes Visuais.....                                       | 47 |
| TABELA 2 – Estrutura Curricular do Curso de Artes – Habilitação em Música.....                                              | 50 |
| TABELA 3 – Estrutura Curricular do Curso de Ciências Biológicas.....                                                        | 54 |
| TABELA 4 – Estrutura Curricular do Curso de Educação Física.....                                                            | 58 |
| TABELA 5 – Estrutura Curricular do Curso de Matemática.....                                                                 | 61 |
| TABELA 6 – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia.....                                                                  | 64 |
| TABELA 7 – Estrutura Curricular do Curso de Letras – Língua Portuguesa/ Língua Inglesa e Literaturas .....                  | 67 |
| TABELA 8 – Estrutura Curricular do Curso de Letras – Língua Portuguesa/ Língua Espanhola e Literaturas Correspondentes..... | 70 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                           | <b>13</b> |
| <b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>                                                                                                         | <b>21</b> |
| 2.1 Lócus da pesquisa.....                                                                                                                                          | 23        |
| 2.2 Sujeitos da pesquisa.....                                                                                                                                       | 26        |
| 2.3 Estado da Arte .....                                                                                                                                            | 26        |
| <b>3 SOBRE A PROPOSTA DAS LICENCIATURAS COMPARTILHADAS NA<br/>UNIPLAC: DA GÊNESE À ANÁLISE TEÓRICA .....</b>                                                        | <b>38</b> |
| 3.1 E os cursos de licenciatura na UNIPLAC .....                                                                                                                    | 40        |
| 3.2 Enfim, a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas na UNIPLAC .....                                                                                             | 42        |
| 3.2.1 Estrutura Curricular do Curso de Artes – Habilitação em Artes Visuais –<br>Aprovado pelo CONSEPE Parecer nº 2475/06 .....                                     | 48        |
| 3.2.2 Estrutura Curricular do Curso de Artes – Habilitação em Música – Aprovado pelo<br>CONSEPE Parecer nº 2475/06 .....                                            | 51        |
| 3.2.3 Estrutura Curricular do Curso de Ciências Biológicas – Aprovado pelo CONSEPE<br>Parecer nº 2475/06 .....                                                      | 55        |
| 3.2.4 Estrutura Curricular do Curso de Educação Física – Aprovado pelo CONSEPE<br>Parecer nº 2475/06 .....                                                          | 58        |
| 3.2.5 Estrutura Curricular do Curso de Matemática – Aprovado pelo CONSEPE<br>Parecer nº 2475/06 .....                                                               | 62        |
| 3.2.6 Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia – Aprovado pelo CONSEPE Parecer<br>nº 2475/06.....                                                                 | 65        |
| 3.2.7 Estrutura Curricular do Curso de Letras – Língua Portuguesa/ Língua Inglesa e<br>Literaturas – Aprovado pelo CONSEPE Parecer nº 001/07 .....                  | 68        |
| 3.2.8 Estrutura Curricular do Curso de Letras – Língua Portuguesa/ Língua Espanhola<br>e Literaturas Correspondentes – Aprovado pelo CONSEPE Parecer nº 002/07..... | 71        |
| <b>4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: enfoques frente à formação de professores do<br/>ensino superior.....</b>                                                             | <b>77</b> |

|                                                                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.1 Sobre a Pedagogia: da análise à crítica.....                                                                    | 79         |
| 4.2 Pedagogia Universitária e algumas características .....                                                         | 88         |
| 4.3 Pedagogia enquanto ciência da Educação? .....                                                                   | 94         |
| <b>4.3.1 Pedagogia: espaço para a pesquisa na contemporaneidade .....</b>                                           | <b>102</b> |
| <b>5 COMPARTILHAMENTO DE SABERES: INTERDISCIPLINARIDADE,<br/>TRANSDISCIPLINARIDADE E MULTIDISCIPLINARIDADE.....</b> | <b>107</b> |
| 5.1 Interdisciplinaridade e contexto .....                                                                          | 108        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                  | <b>118</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                                                             | <b>126</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

*Em primeiro lugar, é necessário que o docente se sinta responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não apenas o ministrador de uma disciplina (Marcos Tarcísio Mazzetto, 2003).*

Vivemos um momento de transição paradigmática, em que somos produto e produtores das questões sociais. Estar aberto às possibilidades é considerar que não existem verdades absolutas e, neste sentido, no ano de 2011, quando objetivei entrar no mestrado em Educação, tinha em mente pesquisar sobre o professor, considerando que o momento histórico necessita de profissionais comprometidos com o processo de emancipação humana, focados na transformação social, capazes de analisar determinada situação sob vários ângulos, de transcender a lógica de produção material e de formar sujeitos pensantes.

Durante os estudos no mestrado, fui construindo uma forma de pensar com base numa nova percepção, reconhecendo as nuances do neoliberalismo, assim como questionando: formar sujeitos para pensar em que, para que, para produzir ou para reproduzir? Neste contexto, tomei conhecimento de uma proposta de ensino aplicada na Uniplac junto aos cursos de licenciatura chamada de Licenciaturas Compartilhadas, que culminou na origem de perguntas que formaram nosso problema de pesquisa. Os questionamentos que por ora se apresentaram instigavam a conhecer a proposta teórica da mesma, os motivos de sua criação, além de seus fundamentos teóricos, organização e planejamento das aulas e de que forma a referida proposta de constituía um diferencial na universidade.

A Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, de acordo com CONSUNI/CONSEPE, Parecer nº 2475/06 (2006, p. 3) “desencadeou um processo de ‘revitalização’ dos cursos de licenciaturas” e espera que “a docência aconteça como parte integrante de um processo formativo, contribuindo para a formação de sujeitos”. A mesma consiste num espaço compartilhado de trocas de experiências e conhecimentos, tendo em comum a função docente e seus conteúdos. Tal proposta surgiu como um “conjunto de ações de enfrentamento, que seja capaz de articular as várias instâncias acadêmico-administrativas institucionais, e que possibilite a criação de alternativas para a manutenção dos cursos de licenciatura na Universidade”.

Na tentativa da revitalização dos cursos de licenciaturas, a UNIPLAC, por meio do CONSEPE/CONSUNI Parecer nº 2475/06, aprovou em dezembro de 2006, através do Parecer nº 2475/06, a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas. Esta, por sua vez, consiste numa prática pedagógica voltada à construção coletiva dos planejamentos, requer professores

pesquisadores, imbuídos na descoberta de diferentes realidades e contextos sociais. Envolve a reestruturação das disciplinas, que são oferecidas em grupos maiores de alunos, agrupando cursos, com as disciplinas comuns e/ou similares, possibilitando a integração entre os cursos. Não podemos desconsiderar que esta Proposta surgiu no momento de dificuldade financeira da instituição, e coloca à disposição um professor para atender a mais alunos num mesmo horário – portanto é uma proposta na tentativa de manter-se frente às nuances do capitalismo.

Diante da conjuntura apresentada, podemos citar Demo (1993, p. 21) quando destaca que “a educação não deve perder tempo em temer a modernidade. Deve procurar conduzi-la e ser-lhe o sujeito histórico”. Diante da fala de Demo já se evidencia a relevância da presente produção, considerando que a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas busca ser uma alternativa de enfrentar a modernidade, as novas modalidades de ensino, os desafios diante das incertezas, para quiçá desenvolver a capacidade de compor-se com perspectivas atuais, de responder aos desafios do cotidiano e, sobretudo, capacidade de entender, questionar e enfrentar problemas como sujeitos de mudança. Entretanto compete ressaltar que a mesma não pode ficar atrelada a questões estritamente administrativas, muito pelo contrário: o pedagógico, dentro desta lógica, assume a condução do processo, sendo o administrativo apenas um meio na consecução dos objetivos.

Considerando a citação de Demo (1993), é possível vislumbrar a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas como uma ideia de sobrevivência diante do capital e também uma possibilidade de contribuição para a formação dos sujeitos. De qualquer forma, a prática dos professores que trabalham nesta proposta, requer diferenciação? Focalizam na pedagogia universitária? A proposta pedagógica atende as premissas de tais desafios? Vislumbra-se como horizonte da mesma em termos de sua implementação, que seja traçado um plano de formação continuada? Organização de carga horária para planejamentos articulados entre os professores?

Desta forma, de posse da ideia da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, começamos a pensar no professor do ensino superior, nas ações pedagógicas realizadas. Pimenta (2003) traz a relevância do desenvolvimento profissional do professor e nos dá a entrada para expor as categorias da nossa pesquisa, sendo a **formação dos professores**, a primeira delas, seguido da especificidade, **professor do ensino superior**; como terceira categoria, **professor dos cursos de licenciaturas**, ainda uma quarta categoria, **pedagogia universitária**. Os professores do ensino superior são sujeitos de transformação, mas de certa forma nem sempre se reconhecem como tais, ou nem sempre participam de programas de

formação de professores, com intuito de preparar-se para assumir projetos voltados à transformação social, para serem sujeitos ativos nas esferas do ensino, pesquisa e extensão.

Por tratar-se de uma universidade, como *lócus* da pesquisa, trazemos Zabalza (2004, p. 10), que destaca que “[...] a universidade constitui-se como um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos”. Desta forma, neste meio complexo e multidimensional, acontecerá a prática pedagógica do professor, bem como a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas. Frente a esta questão, Anastasiou (2004, p. 52) complementa que neste contexto as “abordagens devem conter atividades significativas, de forma que possibilite ao aluno construir, *no pensamento e pelo pensamento*, as relações essenciais pretendidas no currículo, apropriando-se delas”.

Desta forma, definimos nosso objeto de pesquisa, a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas da UNIPLAC, na tentativa de atender as mudanças de paradigmas ocorridas na educação, trazendo novos desafios à prática profissional, bem como uma nova postura dos professores, compreendido como aquele que mediará o processo de aprendizagem com foco na transformação social.

Ao discutir a formação de professores do ensino superior, configura-se que muito da prática atual representa a imagem de todo processo de formação deste docente, uma vez que tradicionalmente viemos de um currículo que traz em sua essência elementos do fordismo e do Taylorismo, ou seja, compartimentando e até mesmo fragmentando conhecimentos. Desta forma, superar a fragmentação das disciplinas e o isolamento dos conhecimentos são alguns dos desafios a serem enfrentados pelos professores do ensino superior em seu cotidiano. Vivemos um momento de transição paradigmática, em que somos produto e produtores do contexto histórico e considerar a prática do diálogo, das diferenças, da subjetividade, é uma necessidade. De acordo com Santomé (1998, p. 45), “enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade”.

Considerando a importância dos professores do ensino superior, faz-se necessário rever práticas no contexto das universidades, ser protagonista, tendo uma nova visão da sociedade que atribui especial e particular valor ao conhecimento. Desta forma Zabalza (2004 p. 30) salienta que “os ares de mudança na universidade e, principalmente, a pressão pela qualidade estão levando o corpo docente a revisar seus enfoques e suas estratégias de atuação”. Mas pensamos em ir além, o professor do ensino superior precisa revisar suas

estratégias de ação, rumo a superação da lógica cartesiana, caminhando para a transformação social.

As instituições universitárias têm em seu corpo docente um conjunto de profissionais de diversas áreas que, em sua maioria, não tiveram formação inicial ou continuada para exercício da profissão, e ainda, segundo Pimenta e Anastasiou (2002 p. 24) apontam, “para o fortalecimento desta como um lugar para formação do docente [...] dotar o professor de perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, como condição para nela intervir”. Estas considerações mostram a necessidade de rever os processos de atuação do professor no seu domínio da realidade, ou seja, o cotidiano da universidade, com o intuito de fazer uma reflexão visando mudanças, considerando a ideia de transformação social, da superação da fragmentação curricular, da lógica da produção capital.

Uma vez que a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas e com foco na pedagogia universitária permeou esta produção, pode-se considerar a necessidade de um professor mediador, capaz de mobilizar discussões, criação de novas ideias, novas atitudes, participando ativamente de um processo de educação não somente inicial, mas continuada, a fim de garantir a oferta nos cursos de licenciatura, a síntese entre titulação e bom desempenho, denominado conhecimentos pedagógicos, bem como um trabalho docente desenvolvido de forma articulado pelo coletivo dos professores que trabalham nas licenciaturas compartilhadas.

Desta forma, requer uma educação que dê conta de ultrapassar o nível formal tendo como ponto de partida a educação contínua tanto dos estudantes, como dos professores que atuam na perspectiva da pedagogia universitária, sendo necessário ao professor, uma postura também diferenciada, considerando, segundo Kuenzer (2001, p. 15), “precisa-se compreender como ouvinte, mediador, articulador do processo de construção de um sujeito ativo e participativo”. Ainda nesse contexto diferenciado de educação, Meszáros (2005, p. 12) complementa que “a educação deve ser um processo continuado, permanente, caso contrário, não atende aos requisitos esperados de uma educação de qualidade”.

Com base na origem deste objeto de pesquisa, bem como nos resultado do estado da arte, configura-se um quadro de necessidade de desenvolvimento do professor do ensino superior para a pedagogia universitária. Sobre as características do professor do ensino superior, Mazzetto (2003) sintetiza que os mesmos



[...] devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal (MAZZETTO, 2003, p. 16)

Consciente desta característica e da necessidade da educação como meio de transformação social, nosso intento foi analisar a proposta teórica das licenciaturas compartilhadas. Quais são os critérios no agrupamento das disciplinas? Quais e quantas disciplinas são oferecidas em cada semestre? Quais cursos estão inseridos na Proposta? Para atingirmos tal objetivo, alguns desdobramentos precisaram ser realizados especificamente em detrimento do total: apresentar os encaminhamentos teórico-metodológicos estruturantes da pesquisa, os fundamentos legais, históricos e metodológicos das disciplinas compartilhadas; compreender o processo de formação do professor para a pedagogia universitária e investigar a proposta de compartilhamento de saberes, tendo como base a interdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade, como também debater o compartilhamento de saberes em relação a Proposta das Disciplinas Compartilhadas, discutir a proposta teórica das disciplinas compartilhadas embasada na pedagogia.

Frente ao objeto de pesquisa desta dissertação, a Proposta das disciplinas compartilhadas, uma problemática permeou nossa pesquisa: **de que forma esta proposta se constitui um diferencial na Universidade?**

Para que nossa pesquisa pudesse alcançar êxito, organizamos um estudo da formação do professor universitário, traçando características da pedagogia universitária, bem como um breve histórico da pedagogia. Objetivamos ainda buscar subsídios da prática pautada na interdisciplinaridade, como forma de superação da fragmentação de conteúdos. Uma vez traçada uma proposta de fundamentação teórica, pudemos então analisar a proposta das disciplinas compartilhadas na UNIPLAC, discutindo-a com sua teoria.

Como metodologia e ferramenta de coletas de dados, para decifrarmos esta questão-problema, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, tratando de um caso específico, que segundo Lüdke e André (1986, p. 19), trata-se de um caso bem delimitado, com contorno bem definido e deve retratar a realidade de forma completa e profunda. Selecionamos inicialmente a realização de pesquisa bibliográfica e documental, visando analisar o processo de formação do professor do ensino superior para a pedagogia universitária na Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, com base em seus fundamentos legais e teóricos.

Buscamos analisar a Proposta em questão, com base nos documentos e pareceres que a regulamentam, esta ação, compreendida por Gil (1999, p. 66) como pesquisa documental, pois se trata “de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38) podem também ser utilizados “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos...”, que possam desvelar aspectos novos de um tema ou problema. Para compreender os termos e nos fundamentarmos teoricamente, também utilizamos de pesquisa bibliográfica, sendo aquela “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...] permitindo ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla que aquela que poderia pesquisar diretamente”, conforme descreve Gil (1999, p. 65).

Neste momento faz-se necessário destacar que este projeto de pesquisa pautou-se na perspectiva histórico-crítica, tratando-se, conforme Saviani (1995, p. 16-17) de uma proposta “de produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...] pertencendo ao âmbito do trabalho não material”. O autor retrata que o foco é a produção da natureza humana e que consequentemente o trabalho educativo é um ato de produzir.

Para compreender melhor o trabalho educativo como um ato de produzir, pode-se considerar o produto pelo menos em duas modalidades – aquela em que o produto se separa do produtor, ou seja, mera produtividade, com fins lucrativos; e outra em que o produto não se separa do produtor, sendo produzida histórica e coletivamente. Esta segunda é a perspectiva histórico-crítica, na qual o sujeito apreende o mundo sob diversas formas de conhecimentos, apreendendo a sentir, a pensar, a avaliar, a agir, o que implica o trabalho educativo, conforme afirma Saviani (1995), sendo sujeito produtor e produto da história.

A fundamentação teórica da estruturação metodológica foi estruturada em Gil (1999) quanto a metodologia da pesquisa; Bardin (1977) diante da análise de dados; Lungarzo (1991) na compreensão do que é ciência; Bagno (2009) sobre as formas diferenciadas de pesquisa; Ludke e André (1986) nas manifestações da pesquisa e o contexto de estudo de caso. Na abordagem sobre educação optou-se por Vasquez (1977) na referência sobre práxis pedagógica; Santomé (1998) e Jantasch (1995) na fala da interdisciplinaridade; Brandão (2001) sobre a relevância da consideração contexto no processo de educação; Saviani (1995, 1997, 1976), Demo (1993, 1987, 1999) e Mészáros (2005) tratando sobre a superação da produção material para a produção de ideias, rompendo a lógica capitalista; ainda Cambi (1999) e Saviani (2007 e 2008) no que condiz ao histórico da pedagogia; Pimenta (2003,

2011) no que se refere a pedagogia enquanto ciência da educação; Fernandes e Grillo (2001), Mazzetto (2003), Pimenta e Almeida (2011), Pimenta (2003) sobre a pedagogia universitária.

Tratando da estruturação dos capítulos, compusemos o primeiro deles com os fundamentos teórico-metodológicos pelo qual foi estruturada nossa pesquisa, no que concerne a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, bem como as considerações sobre a importância da pesquisa em educação, completando com o Estado da Arte, na busca da aproximação entre nosso objeto de pesquisa e as formas mais adequadas de conhecê-lo, com vistas a elucidar o problema de pesquisa, gerador da mesma, ou seja, de que forma a proposta das disciplinas compartilhadas, se constitui um diferencial na Universidade?

O estudo sobre o objeto em questão formou o segundo capítulo, composto pelas premissas da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, como uma tentativa da UNIPLAC de alavancar os cursos de licenciatura intentando a sobrevivência destes. Buscamos seus pressupostos metodológicos com base na pesquisa documental e bibliográfica. Nosso intento neste capítulo foi analisar, conhecendo a proposta teórica, seu histórico, sua fundamentação teórica, critérios no agrupamento das disciplinas, disciplinas oferecidas em cada semestre, quais cursos inseridos na Proposta.

Na continuidade tratamos sobre a pedagogia universitária, bem como análise da Pedagogia enquanto ciência da Educação, desta forma abordando o significado das ciências e sua relação com pesquisa, focando a relevância da mesma na educação na contemporaneidade. Este estudo foi composto com base na pesquisa bibliográfica, norteadas por uma perspectiva histórico-crítica, que nos deu subsídios para estudo do objeto de pesquisa, a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas. Tratar de educação e a construção de um espaço de transformação social, para além do capital, requer considerar a história da educação e como ela vem sendo compreendida na contemporaneidade.

Na sequência foi proposto um estudo sobre uma proposta diferenciada de ensino, com foco na interdisciplinaridade, apresentando uma ideia de superação da fragmentação de conhecimentos. A ideia foi a discussão sobre a formação de professores do ensino superior para a pedagogia universitária, bem como proporcionar uma análise da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas na UNIPLAC. Esta discussão, por sua vez, possibilitou uma práxis pedagógica decifrada e reinventada, pois, conforme Brandão (1984, p. 25), na pesquisa “o que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de relacionamento com os outros atores, visando despertar nos dominados o desejo da mudança e a elaborar, com eles, os meios de sua realização”.

Tratando da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, interpretamos os motivos de sua elaboração, podendo ser analisada num cunho neoliberal, de atender a uma necessidade do mercado, voltado ao fator econômico/financeiro, atendendo a um discurso pensado não em relação ao desenvolvimento social propriamente dito, mas para suprir a necessidade de se manter no mercado, com foco na permanência dos cursos de licenciaturas, tornando-se desta forma mera mercadoria. Uma vez que esta dissertação de mestrado foi elaborada numa categoria marxista de movimento e contradição, analisamos a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas considerando o contexto histórico e elencando que, segundo Marx (1998, p. 94), “a mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho”.

Pensar na Proposta das Licenciaturas Compartilhadas requer considerar uma nova abordagem diante do ato educativo por parte dos professores, tendo indicadores de comprometimento também por parte da instituição de ensino, em criar condições para a formação dos professores, determinação para a cultura de colaboração, uma vez que

[...] as novas demandas postas à formação de futuros profissionais trazem como decorrência a necessidade de se processar profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, o que coloca implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 28)

Diante de tantas indagações, no capítulo seguinte tratamos dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, norteados formas para melhor conhecer o objeto de pesquisa em questão a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, uma vez que pesquisar a formação destes professores, requer considerar a pesquisa como permanente nas atividades pedagógicas. Segundo André (2001) existe um consenso na literatura de que a pesquisa é um elemento essencial na formação do professor, mas completa que “existe também uma ideia, que vem sendo defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa-ação nas escolas ou sala de aula” (ANDRÉ, 2001, p. 55).

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O capítulo que ora se apresenta tem por intento expor os encaminhamentos teóricos metodológicos pelos quais foi estruturada esta pesquisa, frente à Proposta das Licenciaturas Compartilhadas na UNIPLAC. O projeto, como exposto, foi articulado na tentativa de alavancar os cursos de licenciaturas, buscando desta forma, a viabilidade financeira, direcionando profissionais, para atender turmas com maior número de alunos, no desenvolvimento de disciplinas comuns/similares dos cursos de licenciaturas.

A relevância deste capítulo se concretiza na aproximação com nosso objeto de pesquisa, identificando as produções já existentes sobre os termos categóricos que norteiam nossa investigação, e os fundamentos teórico-metodológicos mais adequados, com vistas a elucidar o problema de pesquisa, ou seja, **de que forma a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas se constitui um diferencial na Universidade?**

Sendo a metodologia da pesquisa uma maneira de conhecer o objeto da pesquisa que num primeiro momento se apresenta estranho a nossa compreensão, e sendo que, segundo Demo (1987), nossos esquemas explicativos não esgotam a realidade, podemos considerar que, por mais que nos esforcemos, não daremos por acabada esta pesquisa. Pois tratam-se de contextos sociais, culturais e humanos em constante construção histórica. O mesmo autor (1999, p. 19) destaca que “[...] a ciência vive do desafio imorredouro de descobrir realidade que, sempre de novo, ao mesmo tempo se descobre e se esconde”. Daí deriva nossa incansável procura por novas descobertas, estabelecendo assim um pleno processo de pesquisa, considerada de acordo com Bagno (2009) uma coisa muito séria.

Não podemos tratá-la com indiferença, menosprezo ou pouco caso na escola. Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura – seja ela do tipo que for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual... – é fundamental e indispensável que aprendam a pesquisar. E só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar (BAGNO, 2009, p. 21).

Por tratar-se de uma pesquisa numa perspectiva histórico-crítica, exige-se um exercício de nos permitir observar passado e presente em suas peculiaridades no que diz respeito à formação dos professores do ensino superior e qual sua trajetória de formação, trazendo o histórico do curso de Pedagogia, bem como ideias discutíveis desta ciência da educação, numa tentativa de produção de ideias, para a superação da fragmentação de

conteúdos para além do capital, sendo necessário pensar no produto desta ação como possibilidade de transformação social, indo além da reprodução do produto propriamente dita.

Marx (1998, p. 57) faz menção a este produto como mercadoria, que como “um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas”. Necessidades estas que tendem a suprir uma necessidade voltada a interesses do capital, desviando-se da produção de ideias, de superação da lógica capitalista.

Para o estudo optamos por realizar pesquisa bibliográfica e documental, compreendendo como pesquisa bibliográfica, segundo Gil (1999, p. 65-66), aquela “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...] permitindo ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Como pesquisa documental, o mesmo autor alega que a mesma “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Em relação à pesquisa documental, Lüdke e André (1986, p. 38) complementam que podem ser utilizados “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos...” que possam desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

A pesquisa em questão será composta por abordagem qualitativa, seguindo a lógica de Lüdke e André (1986, p. 11), ao apresentar que a pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, além de considerar como relevante a preocupação com o processo, muito mais do que com o produto. D desta forma, vindo ao encontro do nosso objeto de pesquisa, tratando da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas. Gamboa (2002, p. 87) complementa com “a discussão sobre as técnicas quantitativas e/ou qualitativas, na preocupação de articulá-las com outros níveis de pesquisa e inseri-las no contexto mais amplo” na tentativa da superação do falso dualismo, estabelecido entre qualidade e quantidade, compondo alternativas que integrem ambas num mesmo processo.

Por se tratar de um estudo focado num caso, diante da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas na UNIPLAC, nossa pesquisa será permeada por um estudo de caso, no campo teórico da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, compreendido por Lüdke e André (1986, p. 17) como “um caso, seja ele simples e específico [...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. Nossa dissertação traz em destaque características de estudo de caso, buscando retratar a realidade de forma completa profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes no caso da

Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, diante da formação dos professores que nela trabalham.

Perante este estudo de caso, nos fundamentamos em Ludke (1986) que destaca que um estudo de caso visa descobertas, enfatiza a interpretação de um contexto, busca retratar a realidade de forma completa, usa formas diferenciadas de fontes de informações, revela experiências que podem ser conflitantes e ainda utiliza de linguagem e escrita mais acessível que em outras fontes. Salientamos aqui que nosso estudo abarcou o campo teórico da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, retratando a especificidade deste estudo, contemplando fundamentação teórica com base em autores que considerem o contexto social e suas variantes.

Desta forma, em relação à fundamentação teórica da estruturação metodológica está fundamentada em Gill (1999) no que condiz à metodologia da pesquisa, Bardin (1977) diante da análise de dados, Bagno (2009) sobre as formas diferenciadas de pesquisa, Ludke e André (1986) na tratativa das manifestações da pesquisa e o contexto de estudo de caso e ainda em Kosik (1976, p. 85) quando fala do homem como ser social – e que, assim o sendo, tem consciência de seu poder enquanto ser social, para quiçá ir em busca da transformação social, além da lógica do capital. Segundo o mesmo autor, “pelo simples fato de existir, o homem é um ser social que não é sempre fisgado nas malhas das relações sociais; mas sempre age, pensa, sente como um sujeito social; e isto antes ainda de tomar consciência de tal realidade ou até mesmo para ela se dar conta”.

Falando das “malhas das relações sociais”, visando situar o leitor quanto a *lócus* da pesquisa, bem como sujeitos da pesquisa, apresentaremos a seguir um breve histórico da instituição de ensino, espaço de aplicação da proposta de licenciaturas compartilhadas, onde trabalham os professores do ensino superior.

## **2.1 *Lócus* da pesquisa**

Frente a este *lócus* da pesquisa, situa-se UNIPLAC, na Avenida Castelo Branco, 170 – Bairro Universitário em Lages, SC e tem como finalidade, através do ensino, da pesquisa e da extensão, propiciar a formação humana e técnico-científica do cidadão intervindo na região com propostas e respostas para o desenvolvimento regional sustentável nos aspectos econômicos, políticos, sociais, educacionais, culturais e ambientais (UNIPLAC,

2012). Ainda consagra os princípios que asseguram a dignidade da pessoa e seus direitos fundamentais, vedadas quaisquer discriminações filosóficas, políticas, religiosas, raciais, de gênero ou de classe.

A trajetória do ensino superior no município de Lages iniciou no ano de 1959, devido à necessidade de ofertar qualificação aos alunos de terminavam o segundo grau – hoje, ensino médio – que moravam em Lages, além dos estudantes das cidades vizinhas. No decorrer de praticamente três décadas, a Uniplac desenvolveu cursos, favorecendo e acompanhando o desenvolvimento da região. No ano de 1999, pela Resolução nº 31/99, o Conselho Estadual de Educação reconheceu a Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. No mesmo ano o Governo do estado reconheceu a UNIPLAC como universidade, através do Decreto nº 312/99 e, desta forma, ela foi oficialmente instalada, passando a gozar de todas as prerrogativas do *status* universitário (UNIPLAC, 2012, s/p). Podemos aqui inserir as nuances do neoliberalismo, considerando e analisando tal *status* universitário e questionar: para quê?

Neste momento histórico (2013), mantém objetivos, enquanto instituição de ensino que atua na forma de ensino, pesquisa e extensão na serra catarinense, de

[...] atender, com agilidade e eficiência, às demandas que lhe sejam feitas no ensino, através da formação de recursos humanos necessários ao processo de desenvolvimento da sociedade; na pesquisa diretamente comprometida com os projetos e programas regionais em operação e, ainda, na intervenção programada da extensão junto às comunidades da região. Manter a sua vocação institucional e colocar-se como mecanismo privilegiado de mediação e articulação entre o poder público e outras instituições públicas e privadas, de pesquisa, ciência, tecnologia e formação de recursos. Promover o intercâmbio científico e/ou cultural com instituições nacionais e internacionais (UNIPLAC, 2012, s/p).

Ao analisar o processo de crescimento da UNIPLAC, constata-se que buscou, no decorrer dos tempos, atender as demandas sociais, com vistas a contribuir com o desenvolvimento da região, através da educação. No que tange o campo da formação de professores, desde a década de 80 do século XX, a política governamental tem sido orientada pelos parâmetros das políticas do Banco Mundial para a Educação Básica, de acordo com o CONSUNI/CONSEPE (CONSUNI/CONSEPE, Parecer nº 2475/06, p. 2).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996, define um conjunto de reformas, sociais, políticas e educacionais do modelo neoliberal, oferecendo maior autonomia às instituições de ensino, alegando que a excessiva rigidez atrapalharia as



instituições de ensino na busca na inovação e diversidade nas propostas curriculares. Esta norma e as aspirações do mercado provocaram e ainda provocam alterações nos cursos de graduação, tornando-os mais ágeis, dinâmicos e flexíveis a partir das modificações curriculares (CONSUNI/CONSEPE, Parecer nº 2475/06, p. 2-3). A base documental apresentada nos faz questionar até que ponto a autonomia às instituições de ensino possibilita a busca da inovação e, ainda, que intenções sustentam as propostas desenvolvidas nestas instituições de ensino.

Diante desta situação, a LDB possibilitou a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais, responsável pela formação de professores para atuar na educação básica, chamando de cursos de licenciatura. Esta flexibilização na construção dos currículos propõe linhas gerais capazes de definir as habilidades desejadas para cada curso, garantir conteúdos essenciais e ainda contemplar atividades de estágio e elaboração de monografia e outras que integrem o saber acadêmico à prática profissional (CONSUNI/CONSEPE, Parecer nº 2475/06, p. 2), articulando instâncias acadêmico-administrativas institucionais e possibilitando a criação de alternativas para a manutenção dos cursos de licenciaturas na Universidade, bem como superando as práticas pedagógicas que tradicionalmente dicotomizam *teoria x prática*, *pensar x fazer*, *trabalho x estudo*, *pesquisa x ensino*, resultando em prejuízo para o aluno.

Em 2006 a UNIPLAC, conforme Parecer nº 2475 de 14/12/06, passou a aplicar junto aos cursos de licenciatura a proposta de licenciaturas compartilhadas, desencadeando então, na UNIPLAC, um processo de revitalização dos cursos de licenciaturas (CONSUNI/CONSEPE, Parecer nº 2475/06, p. 3). Teríamos nesta situação uma tentativa de aprimorar os cursos de licenciatura, no que concerne o desenvolvimento social ou a intencionalidade de alavancar a comercialização dos mesmos cursos, mantendo-se no mercado.

Algumas reflexões podem ser realizadas diante deste contexto de a UNIPLAC ser uma universidade comunitária, pois, sendo assim, conforme o documento de renovação do credenciamento da universidade, de julho de 2004, “suas práticas buscam garantir o envolvimento da comunidade acadêmica, o respeito, proteção ao pluralismo de ideias e a defesa da autonomia universitária [...] busca concretizar nas suas ações a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (UNIPLAC, julho, 2004).

## 2.2 Sujeitos da pesquisa

Falando do professor do ensino superior, afirmam Pimenta e Almeida (2011, p. 81) que “a competência docente é processo que vai sendo construído individualmente, por tentativas e erros, tendo como base os modelos de professores já observados ao longo da própria formação.” No entanto destacam que esse modo não facilita avanços significativos e ainda dificulta a construção de inovações na prática pedagógica. Diante deste contexto, pensemos com base no histórico da pedagogia, no foco em atender uma lógica dominante, em manter o controle, a normatização das ações. É deste professor que estamos falando, deste profissional que trabalha no ensino superior e, neste caso em questão, frente aos cursos de licenciatura.

Diante de tantos dados, informações e inferências com base numa perspectiva histórico-crítica, com o intuito de conhecer sobre formação de professores do ensino superior e as demais categorias que compõem esta dissertação, foi realizado o estado da arte, que apresentamos a seguir.

## 2.3 Estado da Arte

Após definições de tema, problema de pesquisa, dos objetivos, e justificativa da relevância da temática da Proposta das disciplinas compartilhadas, na intenção de adentrar no universo da pesquisa acadêmica e apropriar-se dos conhecimentos já construídos e codificados sobre este tema, foi realizado o estado da arte, na tentativa de somar conhecimentos enriquecendo e fundamentando a presente pesquisa.

Para realizar o estado da arte foram utilizados três bancos de dados de teses e dissertações, sendo Scielo, Capes Teses e Dissertações e ainda a Biblioteca Digital da UNICAMP – Faculdade de Educação. O período de pesquisa foi delimitado no período de 2008 a 2011, considerando um recorte histórico de 5 anos, contemplando as transformações e necessidades da educação superior de forma a atender o momento histórico mais próximo.

Como delimitadores da pesquisa foram utilizados cinco termos categóricos, vertentes do objeto de pesquisa em questão: formação de professores, pedagogia universitária, ensino superior, cursos de licenciaturas, interdisciplinaridade e licenciaturas compartilhadas.

Frente à pesquisa realizada foram identificados no banco de dados da Capes, 2751 ocorrências com o termo **Formação de Professores**, ao associar este termo com **Ensino**

**superior**, surgiram cinco ocorrências. Ao pesquisar o termo **Ensino Superior**, surgiram 2568 ocorrências. Com cursos de licenciaturas apareceram 727 produções. Afunilando ainda mais a pesquisa, foi pesquisado com o termo **Formação de Professores/licenciaturas**, surgindo 21 produções. Já com o termo **Licenciaturas Compartilhadas** surgiram oito produções. No que concerne ao termo categórico **Pedagogia Universitária**, foram percebidos dez registros.

Com base no banco de dados da Biblioteca Digital da UNICAMP, na Faculdade de Educação, foram encontrados 432 registros com o termo **Formação de Professores**, ao associar com **Ensino superior**, surgiram mais 390 produções. Com o termo **Cursos de licenciatura** apareceram 16 ocorrências. Associando os termos **Formação de Professores** e **licenciaturas**, apareceram 14 produções. Com o termo categórico **Pedagogia Universitária**, tivemos dez registros. Nenhuma ocorrência sobre **Licenciaturas compartilhadas**.

Na continuidade da pesquisa denominada estado da arte, no banco de dados da Scielo, foram identificadas 735 ocorrências com o termo **Formação de Professores**, 63 associando com o termo **Ensino superior**. Quando pesquisado sozinho, o termo **Ensino superior** apresentou 1057 produções, 73 ocorrências com o termo **Cursos de licenciatura**. Ao associar **Formação de Professores** e **licenciaturas**, foram identificadas doze produções e somente duas sobre **Licenciaturas Compartilhadas**, considerando o período de 2008 a 2011, ainda neste período, diante do termo categórico **Pedagogia Universitária**, não houve registros.

Diante do estado da arte realizado, percebe-se que algumas reflexões podem ser realizadas, pois com o termo **Formação de professores** foi encontrado um número expressivo de publicações, revelando desta forma que esta temática vem apresentando necessidades de estudo, sendo motivação de estudo e pesquisa, demonstrando a relevância presente desta pesquisa. Um aspecto em destaque é que, dos registros encontrados, o foco era formação de professores para atuar em outras áreas da educação, mas não no ensino superior. Dos resumos lidos, percebe-se que envolvem as diferentes áreas de conhecimento e faixas etárias na educação.

Ao analisar as escritas sobre **Ensino superior** percebe-se claramente a separação das áreas, pois são apresentados estudos específicos em diferentes cursos, tratando de especificidades que num panorama mais amplo, como possibilitado pelo estado da arte, revela que as questões relacionadas ao ensino superior são praticamente as mesmas, somente sendo estudadas sob prismas diferenciados, de forma fragmentada, assim como a prática nos diversos cursos.

Ao fazer o estado da arte com base no termo **Cursos de licenciatura** foi constatado centenas de registros nos três bancos de dados pesquisados. As produções salientaram escritas sobre formação dos profissionais da educação, os estudos apresentaram pesquisas realizadas em diferentes cursos, em características de educação diferenciadas e pouco sobre a formação de professores para trabalhar nos cursos de licenciaturas, demonstrando mais uma vez a relevância desta pesquisa. Trata-se de uma perspectiva diferenciada, uma vez que a fragmentação curricular é questionada em algumas das produções, conforme será abordado.

Até o momento foi apresentado o estado da arte diante da formação de professores, do ensino superior, nos cursos de licenciaturas, mas mais uma especificidade foi pesquisada, com o termo **Licenciaturas compartilhadas**, apresentando 39 produções nos três bancos pesquisados, mas sem considerar a formação de professores. Desta forma, optamos por nos dedicar à leitura dos registros encontrados junto aos demais termos selecionados para realização do estado da arte, surgindo algumas informações relevantes para o processo de análise da formação dos professores dos cursos de licenciaturas na proposta das compartilhadas, tendo como relevância a superação da fragmentação curricular e a consideração do contexto, além da participação cooperativa e compartilhada na educação subentendida nas leituras realizadas durante o estado da arte, considerando como foco principal a educação para a transformação social.

Com base nos dados levantados no estado da arte, diante do termo **Licenciaturas compartilhadas**, surgiram casos de compartilhamento de saberes, apresentado na tese de Walvy (2008) da Universidade Federal Fluminense, intitulada “Construindo saber docente interdisciplinar: a termogravimetria em um laboratório didático”. A tese trata da forma integrada de se trabalhar e ainda o uso de recursos de contextualização, como cita o autor, o uso do laboratório didático, como um facilitador para estabelecer as relações interativas interdisciplinares na escola e também para se construir com os alunos conceitos das disciplinas Física, Química e Matemática de uma forma integrada, contextualizada e significativa. Parafraseamos Walvy (2008), rompendo barreiras epistemológicas e pedagógicas durante a prática compartilhada de saberes docentes interdisciplinares pelos professores/pesquisadores.

Ainda percebemos, de acordo com o autor, a necessidade de mudança para o aprimoramento dos docentes para a obtenção de resultados, bem como a possibilidade de se construir na escola novos caminhos para um trabalho diferenciado entre professores e alunos, conforme relata Walvy (2008). Este exemplo expressa uma possibilidade de

compartilhamento de saberes em prol da produção de ideias, apresentando resultados positivos na prática da interdisciplinaridade, aliando teoria e prática.

Frente a isso, tratando de realidades em que a dicotomia entre teoria e prática é relevante, Liliane Campos Machado (2009) em sua tese intitulada “Formação, Saberes e práticas de Formadores de Professores: Um estudo em cursos de licenciatura em História e Pedagogia”, da Universidade de Uberlândia, socializa em seu estudo que os professores ministram várias disciplinas e as fontes de saberes são variadas, destacando-se os saberes da experiência profissional docente. As interfaces e relações entre o processo de formação, os saberes, as práticas docentes e os processos de (re) configuração curricular são fragmentados, individualizados com baixa participação de trabalho coletivo no contexto institucional.

Analisando o contexto apresentado, evidencia-se que nem sempre a proposta de formação de professores atende as necessidades do contexto e ainda nem sempre a prática corresponde à teoria, devendo uma fundamentar a outra e vice-versa, num processo de produção de conhecimento pautado na transformação social, na emancipação humana. Ainda se pode observar o possível processo reducionista do conhecimento, pois, para desenvolver a proposta de interdisciplinaridade, não basta querer ou idealizar: pode-se incorrer, segundo Santomé (1998, p. 26), no “[...] descontentamento, tratando de denunciar a perda de sentido e a inutilidade das propostas educacionais. E logo aparecem suspeitas de que as instituições de ensino na verdade conseguem o contrário daquilo que pregam os discursos oficialistas”.

Considerando a participação coletiva no processo de produção de conhecimento, numa perspectiva histórico-crítica, Rezende (2010) da Universidade Federal de Minas Gerais, em sua tese de doutorado, trata da relação pedagógica e as oportunidades formativas gestadas a partir da construção de portfólios de aprendizagens: memórias do docente e dos discentes. Os objetivos eram compreender quais conhecimentos e significados os docentes e discentes constroem em sala de aula quando vivenciam a construção de portfólios de aprendizagens num contexto de relação pedagógica dialógica e participativa, ainda quais sentidos novos, saberes e valores são apreendidos nesta relação, além de identificar quais oportunidades formativas são incorporados na formação do professor que vivencia esta experiência. Em tese intitulada “A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memória docente e discente”, a autora destaca alguns entraves que precisam ser vencidos, a exemplo da mudança da concepção de avaliação como a quantificação que permeia o pensamento dos estudantes e professores e a inserção de outras disciplinas que possam compartilhar dessa prática no contexto acadêmico, relata Rezende (2010). Pesquisas como esta retratam a relevância da

consideração do contexto, do tripé ensino, pesquisa e extensão, assim podendo fazer jus à proposta de compartilhamento de saberes, de conhecimentos, ainda de autoavaliação e avaliação do processo de produção de conhecimento, com vistas à emancipação humana e à superação da fragmentação curricular.

Segundo Melina Klaus (2011) em sua dissertação de mestrado intitulada “A formação docente e a qualidade de ensino na Universidade Estadual de Londrina – UEL na percepção de coordenadores dos colegiados de cursos de graduação”, da mesma universidade do título, sua pesquisa permitiu constatar que, na visão dos coordenadores, a ausência da formação pedagógica dos docentes pode ser considerada um dos obstáculos à oferta de um ensino de qualidade. A autora indica que há uma supervalorização de atividades relacionadas à pesquisa em detrimento das atividades relacionadas ao ensino, por parte do professor, fazendo com que este não se comprometa com as atividades da docência no curso em que atua, nem se engaje nele, resultando em uma ação isolada e desconexa da Proposta pedagógico do curso. Klaus (2011) considera que os esforços devem centrar-se na viabilização de uma política institucional de formação docente que oportunize o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, oportunizando um ambiente formativo aos mesmos.

Trabalhar numa perspectiva de compartilhamento de saberes requer uma perfeita conexão entre ensino, pesquisa e extensão, pois, diferentemente disso, propaga-se uma prática desvinculada no contexto e, segundo Santomé (1998, p. 29), uma “proposta curricular não se encerra em si mesma [...] Um corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe é algo consubstancial a este modelo de currículo”. Questionamos aqui, mais uma vez: será que a Proposta em estudo em nossa pesquisa abarca estrutura para trabalhar na perspectiva de compartilhamento de saberes?

Nas pesquisas realizadas diante do termo **Compartilhamento** e ainda de **Interdisciplinaridade**, percebe-se que na maioria das vezes o termo “interdisciplinar” é utilizado em produções da área da Saúde, tratando de uma visão holística. No entanto na Educação, um cuidado maior deve estar presente, no que condiz ao trabalho compartilhado dos professores, para não cairmos na subjetividade diante do desenvolvimento dos alunos.

Outro estudo, oriundo do estado da arte, foi realizado por Pessoa (2011) em sua tese de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e permite a constatação de que o trabalho em parceria pode sempre mais do que o trabalho isolado do professor, do grupo ou das instituições envolvidas, possibilitando pelo diálogo muitas trocas de saberes e múltiplos olhares e, por conseguinte, a realização de um projeto curricular mais

interdisciplinar. Verificou que a parceria experienciada no curso superior vem pautando as identidades profissionais do grupo de professoras entrevistadas. A produção em questão representa a construção coletiva do conhecimento, com base no contexto, no sujeito histórico como protagonista da produção de conhecimento. Perguntamos: em quais momentos a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas prevê esta troca de saberes e múltiplos olhares, numa visão interdisciplinar, superando o trabalho isolado?

De posse da análise sobre a formação do professor do ensino superior nos cursos de licenciaturas, Joseli Monteiro Tozetto (2008) em sua dissertação de mestrado intitulada “Formação Docente, Prática Pedagógica, Tecnologias da Informação e Comunicação: Rupturas e Transformações em uma Instituição do Ensino Superior”. Na sua produção, o autor reforça que o mundo contemporâneo encontra-se em vertiginosa transformação e um novo paradigma do saber está sendo estruturado a partir da necessidade de formar um cidadão, capaz de atender às exigências da sociedade, uma sociedade de informação e conhecimento. Desta forma acredita que investir em programas de formação de professores que atuam nos cursos de licenciatura é uma necessidade frente às transformações, produzidas pelos sujeitos sociais, que por sua vez se produzem num processo também interdisciplinar.

E sobre este processo, conforme Santomé (1998, p. 45), “apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica”. Salientamos que a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas busca integrar e compartilhar saberes e práticas nos currículos dos cursos de licenciaturas, exercendo elos inerentes à práxis educativa, buscando a superação da lógica cartesiana, compreendida como a fragmentação dos processos, propondo reagrupar os saberes, mas para tal precisa-se de professores preparados para esta prática.

No que condiz a esta formação dos professores que atuam nos cursos de licenciatura, uma análise necessária é proposta na tese de doutorado de Cirlei Evangelista Silva Souza (2011) da Universidade Federal de Uberlândia, intitulada “Formadores de Professores no Ensino Superior: Olhares para trajetórias e ações formativas”. A autora trata da formação inicial dos professores, que foram se constituindo docentes e atribuindo diferentes sentidos às suas vivências, mostrando-nos que sua formação e suas ações pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas a seu modo de ser e estar nos diversos contextos histórico-sociais. Os dados levantados constituem-se em ferramentas importantes que podem ajudar a pensar um processo de construção de um projeto coletivo de formação continuada dos e para

os formadores de professores. De posse destas informações, investir na formação de professores é uma necessidade vigente na tentativa de produção de ideias, além do capital.

Desta forma, o professor do ensino superior tem mais uma atribuição, uma tarefa, considerando que as interferências sociais, os problemas sociais estarão presentes na universidade e que ele, enquanto ser integrante deste processo, precisará transformar sua prática em práxis educativa, considerando a complexidade atual. Um exemplo de prática de compartilhamento de saberes é o trabalho intitulado “Currículo integrado no ensino de Odontologia: novos sentidos para a formação na área da saúde, de Toassi, Stobäus, Mosquera, Moysés (2012), tratando dos desafios e das possibilidades de transformação frente a uma proposta diferenciada de educação, bem como atitudes esperadas dos professores diante do contexto de educação. Os autores expressam que o desenvolvimento profissional necessita passar por ajustes nas condições de trabalho em si, sendo respaldado pelo compromisso da equipe diretiva da instituição. Desta forma os docentes poderão se tornar profissionais mais conscientes de seus conhecimentos e ações, como investigadores de suas próprias práticas, ressaltam Toassi, Stobäus, Mosquera, Moysés (2012).

Seguindo este raciocínio e considerando a realidade como complexa, se faz necessário ampliar a visão de mundo. Sendo o foco principal desta produção a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, então detemo-nos à atuação do professor universitário o que isso implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica, que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social – numa prática social que implica ideias de formação, reflexão e crítica, na busca e provocação da conscientização para o ser social, sendo produto e produtor da história.

Neste sentido, tratando da dicotomia entre teoria e prática pedagógica, Peleias, Mendonça, Slomski, Fazenda (2011) no artigo intitulado “Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo”, na PUC-SP, trazem uma abordagem desafiadora, mas real, evidenciando a verificação de que a interdisciplinaridade não é explícita no curso e nem na prática dos docentes, que até percebem sua importância, mas segundo os autores, mantêm ideia somente expressa na troca informal de ideias e de experiências de ensino no contexto universitário. Os professores mostraram-se preocupados em se inteirar do conjunto de disciplinas, mas mostraram pouco compromisso com uma integração mais planejada e uma



prática de ensino compartilhada. Neste sentido, os autores concluem que a interdisciplinaridade é mais pensada e falada do que vivenciada.

Observa-se que as produções citadas no estado da arte trazem experiências de compartilhamento, numa proposta interdisciplinar, no entanto ficam registradas situações diante da prática pedagógica dos professores que, ao que tudo indica, não estão preparados para trabalhar numa proposta diferenciada de ensino, podendo aí ter como agravante o fato das referidas propostas serem pensadas de cima para baixo. Ainda, podemos fazer menção à formação deste professor, fruto de uma formação fragmentada, direcionada para a produção capital e não focada na formação de seres pensantes, considerando-os históricos e munidos de poderes para a produção de ideias. Percebe-se mais uma vez uma prática desvinculada da teoria, desvinculada no contexto cultural, histórico e social.

Com base nos conhecimentos até então investigados, fazer uma análise mais intensa sobre a **Pedagogia universitária**, também termo categórico deste estudo, envolve considerar uma prática no ensino superior, trazendo a formação de professores para a discussão. Diante do estado da arte, percebe-se que os problemas de pesquisas norteadores das teses identificadas, versam em questionar-se sobre a prática do professor no ensino superior e ainda sobre seu processo de formação para uma ação que atenda ao desenvolvimento do estudante, considerando contextos sociais, culturais e históricos.

Campos (1997) em seu artigo intitulado “Fontes Primárias: Saberes em Movimento” traz uma reflexão interessante sobre a interdisciplinaridade, tão falada na Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, salientando o reconhecimento do professor como agente em movimento, embora importante e até imprescindível o uso da especificidade de sua formação, mantendo a relação recíproca e contraditória na interdisciplinaridade dos saberes, mas que possam dar conta das múltiplas faces de um mesmo objeto, explorando os diversos eixos sociais, na formação do professor.

Desta forma, Ana Carla Hollweg Powaczuk (2012), em sua tese de doutorado intitulada “Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária”, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, aborda o fazer-se docente, focalizando na formação do professor universitário, que segundo a autora diz respeito à trajetória docente, configurando modos de pensar, agir e sentir-se professor, sendo formado através de movimentos de particularização e de individuação, como um processo que se atualiza e se configura no intercâmbio das relações que perfazem as ações práticas e reflexivas do professor. Pensemos, desta forma em que medida estas ações práticas versam para a reflexão

do professor e até que ponto esta reflexão, atende a ideia de transformação social? Percebe-se certa flexibilização de conceitos e práticas, dependendo do grau de reflexão de cada professor, diante disso pensemos, qual prática origina-se deste processo?

Rosiane de Fátima Ponce (2010) da Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, em sua tese de doutorado, denominada “Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica” apresenta uma investigação sobre o professor do ensino superior das ciências médicas sem formação pedagógica para o exercício docente. A autora aborda a solidão do professor iniciante que não encontra apoio pedagógico para elaborar seus planos de ensino; a docência copiada de professores que marcaram esses profissionais; professores que não se formaram para a docência. Mais uma vez temos a menção à falta de formação continuada do professor universitário, que chega à universidade munido de conhecimentos técnicos, no entanto desprovido de conhecimentos pedagógicos, de engajamento com o contexto em que está inserido. Questionemos então o que diz a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas sobre o processo de formação do professor.

Neste sentido, propomos fazermos uma pausa para analisar os objetivos propostos em algumas teses de doutorado, coletadas no estado da arte diante do termo categórico “pedagogia universitária”. De acordo com Anderson Rocha da Silva (2011) em sua tese intitulada “A Licenciatura em Química ea UFF: o que dizem os Professores Universitários? Concepções, Questões e Desafios”, da Universidade Federal Fluminense, seu objetivo era investigar os saberes, as concepções sobre a docência, sobre o processo formativo de que participam. Ainda Mara Simões Cruz Marques (2010) com a tese denominada “Os saberes pedagógicos dos professores universitários: o cotidiano de suas práticas”, da Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, objetivou também investigar os saberes pedagógicos dos professores do ensino superior, o cotidiano de suas práticas, em especial, os docentes do Curso de Matemática da UFPB. Trazemos ainda, como exemplo deste exercício de análise de objetivos, a tese de Maria Emília Gonzaga de Souza, (2010) intitulada “Docente da Educação Superior e os Núcleos de Formação Pedagógica”, da Universidade de Brasília, que visava analisar como o docente da Educação Superior percebe sua prática pedagógica e ainda as contribuições dos núcleos de formação pedagógica para a formação do docente da educação superior.

Vejamos que, dos objetivos citados, todos versam em conhecer, investigar, analisar as concepções e práticas docentes do professor universitário, dando a entender um ponto

interrogativo sobre esta prática, sobre o processo de formação deste professor, e ainda como percebem esta prática, reforçando a ideia que de a pedagogia universitária precisa ser melhor estudada diante do processo de formação deste professor do ensino superior.

Outro aspecto que nos chama a atenção diante dos dados coletados no estado da arte é o fato de que a maioria dos estudos realizados tem como sujeitos de pesquisa professores ou alunos de cursos superiores em específico, a exemplo de Silva (2011), que trata do curso de Química, Marques (2010) diante do curso de Matemática, Souza (2010), com foco no curso de Enfermagem e Lauxen (2009) nos cursos da área da Saúde. Podemos, desta forma, fazer mais análises: qual seria a preocupação em aprimorar a prática pedagógica dos professores nos referidos cursos? Suprir a necessidade de formar profissionais para atender ao mercado capital ou desenvolver profissionais engajados com os contextos sociais, históricos e culturais? Ainda, formar um professor melhor para quê e em quê?

Ainda com base no estado da arte, tomamos conhecimento de tentativas de superação de uma prática estática e sem sentido, como a exemplo da tese de Edileuza Fernandes da Silva (2009) intitulada “Docência Universitária: a aula em Questão”, da Universidade de Brasília, retratando algumas práticas percebidas em sala de aula por parte dos professores, que tentam inovar, mas que continuam sem aporte teórico que fundamente esta prática. A autora relata que, nas aulas, professores e alunos ultrapassam a concepção de que o conhecimento, para ser científico, precisa romper com o senso comum. Relata que os docentes partem do senso comum, dos conhecimentos prévios dos estudantes e do contexto onde se realiza o objeto de estudo e estabelecem relações com outras formas e tipos de conhecimento. As inovações percebidas pautam-se nas relações entre professor-aluno; objetivo-avaliação; conteúdo-método; conhecimento local-total; ensino-aprendizagem; ensino-pesquisa; teoria-prática; movimento-afetividade; tempo-espço. A autora finaliza tratando deste caráter de inovação, mas que não é acompanhado de sustentação teórica. Podemos relacionar esta situação, esta tentativa de inovar de alavancar a prática pedagógica, com o caso das licenciaturas compartilhadas?

Maria Emília Gonzaga de Souza (2010) da Universidade de Brasília, em sua tese denominada “Docência da Educação Superior e os Núcleos de Formação pedagógica” traz uma análise interessante diante deste processo de formação do professor do ensino superior. A autora alega ser relevante contextualizar a formação do docente universitário e a organização das instituições de nível superior no que refere ao favorecimento do desenvolvimento desse

profissional para, efetivamente, ser o autor e executor do processo, podendo ser esta uma deixa para algumas das próximas abordagens.

Para tal, diante do estado da arte que nos traz informações de outros contextos, nosso estudo de caso visa analisar a prática num contexto específico. E, para fundamentar teoricamente esta dissertação de mestrado, temos como base as obras de SAVIANI, **A pedagogia no Brasil – História e teoria**, 2008; SAVIANI, **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**, 1995; SAVIANI, **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**, 2008; CAMBI, **História da Pedagogia**, 1999, e SILVA, **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**, 1999, tratando do histórico da pedagogia.

No que concerne a pedagogia enquanto ciência da educação e espaço de pesquisa na contemporaneidade, utilizamos as obras de Garrido Pimenta: **Docência no ensino superior**, 2003; **Pedagogia Universitária – caminhos para a formação de professores**, 2011; **Pedagogia: ciência da educação?**, 2011.

Na fundamentação diante da interdisciplinaridade e compartilhamento de saberes nossa base teórica será SANTOMÉ, **Globalização e Interdisciplinaridade; o currículo integrado**, 1998; JANTSCH, **Interdisciplinaridade: para além do sujeito**, 1995; JAPIASSU, **introdução ao pensamento epistemológico**, 1977.

Diante das abordagens sobre o professor universitário utilizaremos: CUNHA, **O Professor universitário na transição de paradigmas**, 2005; MOROSINI, **Professor do ensino superior; identidade, docência e formação**, 2001; ZABALZA, **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**, 2004.

Sobre educação, nos fundamentaremos em DEMO, **Cidadania tutelada e cidadania assistida**, 1999; **Desafios Modernos da Educação**, 1993; **Introdução à Metodologia da Ciência**, 1987; MÈSZÁROS, **Educação para além do Capital**, 2005; e ainda sobre a práxis educativa, VASQUEZ, **Filosofia da práxis**, 1977.

No que concerne ao estudo sobre a pedagogia universitária, nos fundamentaremos em FERNANDES E GRILLO, **Educação Superior travessuras e atravessamentos**, 2001; MAZZETTO, **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**, 2003; PIMENTA e ALMEIDA, **Pedagogia Universitária – caminhos para a formação de professores**, 2011; PIMENTA, **Docência no ensino superior**, 2003.

Até o presente momento abordamos de forma introdutória a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, mas realmente o que prevê a Proposta, quais motivos para seu

desenvolvimento, quais objetivos almeja o próximo capítulo abordará, trazendo as especificidades da Proposta em questão.

### **3 SOBRE A PROPOSTA DAS LICENCIATURAS COMPARTILHADAS NA UNIPLAC: DA GÊNESE À ANÁLISE TEÓRICA**

Conforme já tratado no capítulo anterior, a trajetória do ensino superior no município de Lages iniciou no ano de 1959, devido à necessidade de ofertar qualificação aos alunos que terminavam o segundo grau, hoje ensino médio, que moravam em Lages e cidades vizinhas, acompanhando o cenário nacional. Somado a isso, o município vivia uma ascensão econômica em decorrência do ciclo da madeira, surgindo a necessidade de qualificar as pessoas, para que não perdessem as oportunidades daquele momento histórico e não precisassem se deslocar a outras cidades, fora da região, para cursar o ensino superior. Ao considerar aquele momento histórico, cabe perguntar qual a necessidade de qualificar pessoas, analisando ser a motivação de atender ao mercado de trabalho ou desenvolver para a transformação social. Fica evidente que a primeira alternativa parece se adequar ao contexto.

Apesar de Lages ser chamada de Princesa da Serra, em função do crescimento e desenvolvimento que se instaurou, não somente em Lages, mas também no Brasil naquele momento histórico do ciclo da madeira, gerou-se um descompasso entre educação e o progresso. Diante disso, segundo Sartori, Peixer e Nunes (1999, p. 25) “no final da década de cinquenta, quando Lages e região vivem o apogeu do grande ciclo da madeira, que se delineiam as primeiras ideias acerca da implantação do ensino superior”.

Neste contexto de ascensão econômica, em 19 de julho de 1959, foi criada a Associação Catarinense de Cultura, uma sociedade civil com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, tendo a finalidade da fundação de estabelecimentos de ensino superior, conforme Diário Oficial nº 6.372. 03/08/1959, conforme Pitz<sup>1</sup> (2010).

Podemos considerar, para chegar à situação em que se encontra na atualidade, que muitas dificuldades foram superadas, como a negativa da autorização de funcionamento da Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis, por meio do Parecer 117/1965, de 11/03/1965, devido à falta de condições adequadas do corpo docente e a questão econômico-financeira, este foi aprovado definitivamente em 1967. Na tentativa de manter uma instituição

---

<sup>1</sup> PITZ, Daniele de Moura. Dissertação de mestrado A Reconstrução da história do curso de Pedagogia da UNIPLAC: um estudo sobre a formação de professores em Lages. Dissertação f. 104, 2010, Programa de Mestrado em Educação, UNIPLAC, Lages SC.

de ensino superior no município de Lages, em 1965, através da Lei municipal nº 249/1965 e do Decreto nº 027/1965,

[...] criou-se o Departamento Autônomo de Ensino Superior – DAENS, tornando a faculdade autárquica [...] passava-se assim, a responsabilidade de manutenção ao Poder Público Municipal, podendo ser tutelada pelo município, que lhe proporcionaria recursos financeiros e vida autônoma, assim como, em caso de fim da entidade, seu patrimônio reverter-se-ia em benefício do município (PITZ, 2010, p. 28).

Em novembro de 1965, foi criada a Fundação Educacional de Lages, para reger o Sistema de Ensino Superior de Lages. De acordo com Pitz (2010, p. 28), com “a finalidade de estudar, planejar e executar os encargos educacionais relativos ao ensino de grau superior em Lages”.

Em 1970, com a necessidade de qualificar mão de obra para atuar em outras áreas, devido declínio do ciclo da madeira, procurou-se investir na qualificação para magistério, pedindo autorização para funcionamento do curso de Filosofia, Ciências e Letras. Assim, em 1970, além da FACEC – Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis, fica autorizada a funcionar a FACIP – Faculdade de Ciências e Pedagogia, preparando professores para melhorar a qualidade do ensino fundamental oferecido as crianças e jovens das escolas da região, conforme Pitz (2010).

Com base no breve histórico apresentado frente à implantação e implementação do ensino superior em Lages, constata-se conquistas no campo educacional na região, bem como o crescimento da região. Expressou-se a necessidade de buscar aperfeiçoamento científico e cultural, para acompanhar tal desenvolvimento econômico da região. O desenvolvimento dos cursos na área da Educação, segundo Pitz (2010, p. 38), “eram norteados pelas determinações da pedagogia tecnicista, o objetivo central era, sim, suprir a falta de mão-de-obra qualificada, porém não para efetivar os direitos humanos, mas para atender aos interesses do sistema capitalista vigente”. Destaca-se desta forma o objetivo de gerar mão de obra para atender a lógica do capital, não para produção de ideias, tão pouco para a transformação social.

Em 1999, a UNIPLAC foi reconhecida pelo Conselho estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC, como Universidade, e “representou uma grande vitória, a superação de problemas históricos e começo de uma nova caminhada institucional” (UNIPLAC, 2004, p. 9), este reconhecimento trouxe também novos desafios, metas e problemas, pois a

consolidação deste, ocorre “ao longo de sua existência pela própria comunidade acadêmica – estudantes, professores e técnicos administrativos – interagindo entre si e com a comunidade”.

De acordo com o documento do Processo de Renovação do Credenciamento da Universidade (UNIPLAC, 2004, p. 38), “A universidade, é também o lugar da utopia, de surgimento de propostas inovadoras, enquanto espaço dinâmico, vivo e criador [...]. Configurando-se como uma das vigas mestras das propostas sociais de desenvolvimento”. E nessa perspectiva nascem as universidades comunitárias, como é o caso da UNIPLAC.

Para definição de universidade comunitária no Brasil (UNIPLAC, 2004, p. 38) é necessário destacar três dimensões: constituição jurídica, relação com a sociedade, modelo e composição de gestão.

Na dimensão jurídica, ressalta-se sua característica de instituição pública sem fins lucrativos. É uma instituição pública não Estatal regida pelas normas do direito privado. É pública enquanto origem e patrimônio. Na dimensão administrativa destaca-se a gestão colegiada. Na dimensão social, ressalta-se sua relação e compromisso com a sociedade na qual está inserida (UNIPLAC, 2004, p. 38).

Atrelado a estas dimensões está o compromisso com a formação ética e científica do ser humano, bem como a promoção do desenvolvimento sustentável, comprometida com a comunidade regional, promovendo a formação humana, técnico-científica e cultural do cidadão, a partir da geração e da socialização do conhecimento.

### **3.1 E os cursos de licenciatura na UNIPLAC**

Acompanhando ao desenvolvimento e a proposição de atender as necessidades da região, para promoção do desenvolvimento regional, desde 1959 com a criação da primeira fundação mantenedora, a Associação Catarinense de Cultura – ACC de Lages, a criação da FACEC em 1965; da FACIP, em 1970, nascendo então os cursos de licenciaturas, a UNIPLAC busca atender com agilidade e eficiência às demandas que lhe sejam feitas no ensino, na pesquisa e extensão, visando “manter a sua vocação institucional e colocar-se como mecanismo privilegiado de mediação e articulação entre o poder público e outras instituições [...] de pesquisa, ciência, tecnologia e formação de recursos” (UNIPLAC, 2012, s/p).

Os primeiros cursos de licenciatura oferecidos, pela ainda FACEC, foram pedagogia, Matemática, Letras e Ciências Sociais. A escolha destes cursos se articula a necessidade de formação de professores em todos os níveis para atender as demandas sociais, com vistas a



contribuir com o desenvolvimento da região, através da educação. No que tange o campo da formação de professores, desde a década de 80 do século XX, a política governamental tem sido orientada pelos parâmetros das políticas do Banco Mundial para a Educação Básica, de acordo com o CONSUNI/CONSEPE (CONSUNI/CONSEPE, Parecer nº 2475/06, p. 2).

No presente momento histórico (2013) os cursos de licenciatura desenvolvidos na UNIPLAC versam na oferta de Educação Física, Artes (Música e Artes Visuais), Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e Letras e todos contemplam a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas na UNIPLAC.

Para podermos delimitar nossa análise, avançaremos no tempo, com a promulgação da LDB 9394/1996, que, ao contrário da LDB 5692/1971, que trazia itens que engessavam a gestão educacional e priorizava a educação básica, trouxe a proposta de reestruturar a educação brasileira e contemplou, além da educação básica, a educação superior, a educação profissionalizante e educação especial, além de um capítulo que trata especificamente da formação de professor. Neste sentido, a LDB 9394/1996 traz um conjunto de normas e regras, que, a partir das modificações curriculares, tornam os processos mais ágeis, dinâmicos e flexíveis, sendo criadas diretrizes, pelas Comissões de Especialistas do MEC, servindo como referência para as instituições de ensino superior.

Perante a LDB, torna-se possível uma maior flexibilização na construção dos currículos, possibilitando certa autonomia pela universidade, respeitando critérios estabelecidos pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, como a carga horária dos cursos de graduação plena para formação de professores da educação básica de no mínimo 2.800 horas/aula (duas mil e oitocentas horas/aula), divididas entre: teoria, prática, estágio supervisionado e atividades acadêmicos-culturais complementares. Um item em destaque, e pertinente à proposta teórica da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, é a implantação de “princípios e fundamentos a serem verificados na organização institucional e curricular dos cursos de formação docente, norteados pela interação e o comprometimento do professor com os alunos e com a instituição na qual atua”, conforme o Parecer nº 2475, aprovado em 14/12/06 pelo CONSUNI/CONSEPE (2006, p. 2).

A UNIPLAC, diante deste contexto legal, não obstante a expansão do Ensino Superior, com a oferta indiscriminada de cursos na área das ciências humanas, cursos na modalidade a distância, tanto no âmbito público como privado, que contribuíram para a queda significativa da demanda pelos cursos de licenciaturas, conforme Parecer nº 2475/06 que normatiza a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, como uma ação de enfrentamento, a

busca de sobrevivência, iniciou estudos sobre o redirecionamento das licenciaturas, objetivando alternativas para a manutenção destes cursos, ainda sendo capaz de articular instâncias acadêmico-administrativas institucionais.

Como medidas de manutenção e sobrevivência, algumas ações foram tomadas, como a redefinição e adequação das planilhas de custos desses cursos; a elaboração de uma política institucional própria, que contemple na sua organização curricular uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, compromisso social do profissional da educação; plano coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente, numa contra-ação ao trabalho parcelarizado e pulverizado, resultante da organização capitalista, ainda, o estabelecimento de disciplinas comuns, organizando horários que possibilite a fechamento de turmas com um maior número de alunos matriculados, aproveitando recursos materiais e humanos.

Frente a esta possibilidade de manutenção dos cursos de licenciaturas e sobrevivência da UNIPLAC, de acordo com CONSUNI/CONSEPE (2006) como primeira etapa da implantação da Proposta das Disciplinas Compartilhadas, foi o levantamento de todas as disciplinas comuns/similares nos cursos de licenciaturas; após, análise e unificação das ementas das disciplinas pelos Colegiados de Departamento, para depois a elaboração do horário unificado das disciplinas comuns.

Na segunda etapa, foi elaborada uma proposta conjunta, integrando coordenadores de curso e NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico, de um projeto novo para os cursos. Foi formada uma comissão para a sistematização da proposta da nova estrutura curricular e funcionamento das licenciaturas, ainda o trabalho coletivo com coordenadores de cursos, supervisores de estágio e NAP para a elaboração da parte específica de cada habilitação, para finalmente tramitação para a aprovação da proposta e oferta do curso para início de 2007/1.

### **3.2 Enfim, a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas na UNIPLAC**

Na tentativa de revitalizar os cursos de licenciatura, superar práticas pedagógicas que dicotomizam teoria e prática, e ainda formar um profissional mais preparado para articular conhecimento fora e na sala de aula, a UNIPLAC implantou em 2007, junto aos cursos de licenciaturas, uma proposta diferenciada, chamada de Licenciaturas Compartilhadas. Nesta modalidade, agrupam-se disciplinas comuns ou similares que serão oferecidas do 1º até o 8º

semestre dos cursos, tratando de assuntos inerentes à formação de quem atuará como professor seja em Educação Física, Artes (Artes Visuais e Música), Ciências Biológicas, Matemática, Letras e Pedagogia, para então:

[...] estudar a profissão docente nos seus aspectos pedagógicos, políticos, filosóficos, históricos, antropológicos culturais, econômicos, éticos. Bem como, estudar as diferentes abordagens teóricas que têm buscado compreender como vem se construindo a profissão docente em suas múltiplas relações. Pois o que todas as licenciaturas têm em comum é a função docente e seus conteúdos, ou seja, aquele espaço compartilhado no qual podemos trocar experiências e conhecimentos (CONSUNI/CONSEPE, Parecer nº 2475/06, p. 1).

Muitos autores tratam do assunto formação de professores e da necessidade de uma prática diferenciada de ensino, apontando que professores “sejam autônomos e capazes de refletir criticamente sobre sua prática e a realidade social” (CONSUNI/CONSEPE, 2006, Parecer nº 2475, p. 5).

O fato da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas ter em comum a função docente e seus conteúdos propicia um espaço também compartilhado no qual se trocam experiências e conhecimentos. Neste espaço, busca-se estudar a profissão docente nos seus aspectos pedagógicos, políticos, filosóficos, históricos, antropológicos, culturais, econômicos, éticos, além de estudar as diferentes abordagens teóricas de como vem se construindo a profissão docente e suas múltiplas relações.

Desde 2007, a UNIPLAC vem desenvolvendo a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, em que são trabalhadas disciplinas comuns/similares com cursos de licenciatura diferentes, mas na mesma sala, aproveitando recursos materiais e humanos, formando turmas com maior número de alunos, sendo viável financeiramente para a UNIPLAC. A Proposta de compartilhamento de disciplinas ocorre do 1º até o 8º semestre, atende a carga horária dos cursos de licenciaturas previstas na LDB, sendo de 2.800 (duas mil e oitocentas horas). Como disciplinas compartilhadas totais, direciona uma carga horária de 810 horas, correspondente a 54 créditos. As demais são oferecidas como disciplinas compartilhadas parciais, específicas ou atividades completares e estágios curriculares obrigatórios.

Diante das questões de organização curricular, já se percebe que a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas traz desafios que integram mais que a sobrevivência financeira da instituição, ou a elevação da demanda para tais cursos, mas sim desafios, que exigem dos professores que trabalham nesta proposta postura mais flexível, mais aberta, solidária,

democrática e crítica, de acordo com Santomé (1998). Assim como, por parte da instituição, na formação continuada destes professores, na administração da carga horária, na organização das turmas, no planejamento compartilhado, na reestruturação das disciplinas, como também na disponibilidade e aceitação pelos próprios professores, que precisam rever seus conceitos, suas posturas, seus planejamentos, suas atitudes educativas diante dos alunos, como também requer considerar os próprios alunos, que precisam se adequar a esta proposta de compartilhamento de saberes, entre cursos, entre professores, e entre colegas de sala.

Muitos desafios estão registrados na Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, exigindo comprometimento de toda a comunidade docente e discente, conforme (CONSUNI/CONSEPE, 2006, Parecer 2475, p. 6)

Propiciar a integração, a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, a autonomia, a autoria, a cooperação e a solidariedade.

Contribuir para (re)definir e implementar políticas de profissionalização dos professores das Séries Iniciais, Educação Infantil, Artes, Letras, Educação Física, Ciências Biológicas, matemática, Docência Universitária e de Educação de Jovens e Adultos e demais licenciaturas.

Oportunizar condições teórico-reflexivas necessárias para que o estudante possa torna-se efetivo participante no desenvolvimento da Proposta pedagógico escolar (em todos os níveis)

Criar dinâmicas de formação profissional com base na complexidade das relações humanas e, fundadas na articulação/relação teoria-prática (CONSUNI/CONSEPE, 2006, Parecer 2475, p. 6).

Ainda conforme o Parecer nº 2475/96, a organização deve envolver um “acordo coletivo” entre professores, entre os alunos, e entre professores e alunos, sobre como produzir e vivenciar os conhecimentos do profissional da educação. Considerando que a universidade nunca está pronta e acabada, mas em constante transformação frente ao contexto. Assim a educação segue, atendendo as demandas da transformação social, da proposta de emancipação humana, de superação da produção pela produtividade material – para a produção de ideias não materiais, mas transformadoras e contextualizadas.

Pensando neste “acordo coletivo”, refletimos com base em Anastasiou (2004, p. 60): “pensar a disciplina coletivamente significa pensá-la em relação a um aluno histórico e contextualizado [...] colocando-o como sujeito de seu processo de aprendiz”. Considerar a complexidade é considerar, pois, o aluno, sua história, seu mundo, suas necessidades e acima de tudo, uma construção coletiva de planejamentos. Requer professor pesquisador, imbuído da descoberta dos contextos, comprometido com a transformação social, com a valorização do homem enquanto humano. Como a proposta teórica trata desta ação?

A proposta teórica das Licenciaturas Compartilhadas propõe que a comunidade docente propicie integração, interdisciplinaridade, trabalho coletivo, contribua para (re) definição política na formação de professores, que oportunize condições teórico-reflexivas, que crie dinâmicas de formação profissional, que organize um acordo coletivo entre professores e alunos. Sabemos que práticas nem sempre atendem uma teoria. Não estamos questionando a prática dos professores que atuam nesta proposta, mas estamos analisando a possível lacuna existente entre a prática e a teoria que fundamentam a proposta em questão, e as condições de aplicabilidade desta teoria, neste contexto histórico de provisoriedade.

E é justamente esta ideia de historicidade e provisoriedade da Ciência e concepção de produção do conhecimento que sustenta a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, apresentando, segundo Parecer nº 2475/96, que normatiza as práticas relativas a formação dos professores dos cursos de licenciaturas, seguindo a seguinte base:

Problematização e compreensão dos limites e possibilidades do trabalho educativo escolar.  
Aprofundamento epistemológico e metodológico das ciências que integram o currículo.  
Concepção do ensino como Proposta político-pedagógico.  
Compreensão do cotidiano escolar como um dos parâmetros balizadores da competência do profissional da educação.  
Concepção de formação do profissional de Educação como um projeto político-pedagógico, além de Institucional e também pessoal (CONSUNI/CONSEPE, 2006, Parecer nº 2475, p. 6-7)

A proposta tem sua organização curricular distribuída em: disciplinas compartilhadas totais, disciplinas compartilhadas parciais, disciplinas específicas, atividades complementares e estágios curriculares obrigatórios.

Das 2.800 horas destinadas aos cursos de licenciaturas, segundo a LDB, na Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, são compreendidas como disciplinas compartilhadas totais as que são oferecidas desde o 1º até o 8º semestre, totalizando uma carga horária de 810 horas, correspondendo a 54 créditos. Nelas são estudadas a profissão docente nos seus aspectos pedagógicos, políticos, filosóficos, históricos, antropológicos culturais, econômicos e éticos, bem como as diferentes abordagens teóricas que buscam compreender como vem se construindo a profissão docente e suas múltiplas relações.

Já as disciplinas compartilhadas parciais serão oferecidas conforme os conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que deverão ser construídos nas áreas do conhecimento do curso, que possibilitem permanentemente a construção de saberes pelos estudantes. As

disciplinas serão estabelecidas pelos cursos, organizando um horário que possibilite o fechamento de turmas com um número maior de alunos matriculados, otimizando recursos materiais e humanos da instituição, contribuindo para a viabilidade financeira e manutenção dos cursos de licenciaturas na universidade.

Ainda de acordo com o CONSUNI/CONSEPE (2006, Parecer nº 2475/96), as disciplinas ditas específicas serão definidas conforme a área do conhecimento de cada curso, e o que preconizam as diretrizes curriculares específicas. Já as atividades complementares têm a finalidade no currículo do curso de flexibilizar o processo de formação, respeitando e integrando interesses e afinidades dos alunos, compreendendo atividades complementares, como disciplinas optativas, estudos dirigidos, a participação em pesquisa, atividades de extensão e monitorias.

Estas disciplinas são desenvolvidas em atividades curriculares, tendo como princípios articuladores, dimensões das Ciências Humanas e Fundamentos; da Escola, Cultura e Sociedade; do Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e escolarização; das Práticas Escolares e das atividades complementares da Graduação.

Cada princípio articulador tem objetivos definidos, conforme registrado no Parecer nº 2475/96 (CONSUNI/CONSEPE, 2006, p. 66)

**Escola, Cultura e Sociedade:** busca examinar a educação e a instituição escolar, o pensamento pedagógico, os sistemas educacionais e a profissão docente em seus processos de construção histórico-social. Analisar a cultura a partir de seus aspectos simbólicos e de seu papel na construção de identidades sociais e individuais, investigar cenários da educação enquanto artefato cultural, considerando o contexto nacional e regional, na perspectiva do processo pedagógico que se deseja construir.

**Ciências Humanas e Fundamentos:** busca estudar a profissão docente nos seus aspectos pedagógicos, políticos, filosóficos, históricos, antropológicos, culturais, econômicos, éticos e ecológicos. Bem como, estudar as diferentes abordagens teóricas que têm buscado compreender como vem se construindo a profissão docente em suas múltiplas relações.

**Ensino-aprendizagem, conhecimento e escolarização:** busca compreender as dimensões constituintes dos processos educativos, enfatizando as relações pedagógicas, princípios epistemológicos e metodológicos das ciências que compõem o currículo. Privilegia relações entre cognição, produção de conhecimento e ensino, sob os aspectos psicológicos, filosóficos e sócio-históricos.

**Práticas Pedagógicas Escolares:** tem a finalidade de proporcionar aos alunos a aproximação com o cotidiano escolar e outros espaços sócio-educativos (formais e não-formais), através de observações, monitorias, exercícios de docência, de pesquisa e de extensão. Busca superar a dicotomia

entre a formação e o campo de atuação profissional (CONSUNI/CONSEPE, 2006, p. 66).

Analizando a distribuição das horas destinadas à formação do professor nos cursos de licenciatura, diante da Proposta em questão, percebe-se que, apesar de trazer diferenciais que presumidamente serão praticados num acordo coletivo, interdisciplinar, de integração e construção pedagógica, a fragmentação curricular continua presente. Os indícios de interdisciplinaridade são mínimos, uma vez que agrupar cursos em disciplinas comuns ou similares não atende de certa forma aos critérios da interdisciplinaridade.

Da mesma forma, ao analisar os princípios articuladores, que se organizam do micro para o macro, perpassando o âmbito “Escola, cultura e sociedade”, para “Ciências humanas e seus fundamentos”, “ensino-aprendizagem” e depois a “prática” – como um manual sequencial. Em nenhum momento da proposta teórica, é descrito que a ordem destes princípios deverão ou poderão ser alterados, simplesmente são apresentados.

Para compor estes princípios articuladores, são oferecidas as seguintes disciplinas: Contexto e Organização do Discurso; Cultura, Diferença e Educação, Profissão Docente, Filosofia da Educação, Teorias da Educação, Currículos e Saberes, Teorias da Aprendizagem, Pesquisa e Prática Pedagógica, Didática, Educação e Necessidades Especiais, Planejamento e Avaliação Educacional, Estrutura da Educação e Políticas Públicas, Libras, Ética e Bioética.

No primeiro semestre são oferecidas de forma compartilhadas entre os cursos, as disciplinas de “Contexto, Organização de Discursos”, Cultura, Diferença e Educação” e “Profissão Docente”. Na composição da estrutura curricular de cada curso, no segundo semestre, são oferecidas, de acordo com a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, as disciplinas de “Filosofia da Educação”, “Teoria da Educação” e “Currículos e Saberes”.

Já no terceiro semestre, como objetivo é inserir o aluno na prática investigativa, desenvolvendo a capacidade de questionamento, de dúvida, de reconstrução do conhecimento, conforme o Parecer nº 2475/06, com vistas ao exercício do ensino com pesquisa, são oferecidas as disciplinas de “Teorias da aprendizagem” e “Pesquisa e prática pedagógica”.

Além da disciplina de “Pesquisa e Prática pedagógica”, que é oferecida do terceiro ao oitavo semestre, no quarto semestre, é trabalhada a disciplina de “Didática” e “Educação e Necessidades Especiais”, com o objetivo de compreender o trabalho escolar, as rotinas

presentes no cotidiano, os rituais escolares e as ferramentas do trabalho docente, tendo como foco os processos inter-relacionados à sala de aula.

No quinto semestre, é oferecida aos alunos das licenciaturas, além das disciplinas específicas, “Planejamento e Avaliação Educacional” e “Libras”, discutindo e refletindo as dimensões relativas aos processos de gestão e avaliação da educação. A disciplina de “Libras” também é oferecida no sexto semestre, de forma compartilhada, juntamente com “Estrutura da Educação e Políticas Públicas”, continuando com a prática investigativa, mas refletindo em torno das políticas públicas para a educação.

No sétimo semestre é trabalhada de forma compartilhada entre os cursos já citados, a disciplina de “Ética e Bioética” tratando das dimensões do cuidado com a vida, sobre a subjetividade e objetividade, através da prática investigativa, interferindo, como em todos os outros semestres, na capacidade de questionamento, de dúvida, de reconstrução e construção do conhecimento, como proposição de intervenção. Como já citado, a disciplina de “Pesquisa e Prática Pedagógica”, que é trabalhada desde o terceiro semestre, tem sua finalização no oitavo semestre, e objetiva articular a elaboração do trabalho de conclusão de curso, bem como o processo de estágio curricular obrigatório.

Perante o grupo de disciplinas a serem oferecidas de forma compartilhada, cada área organizou a estrutura curricular de cada curso, contemplando as disciplinas específicas a cada formação, desta forma com base nos pareceres aprovados pelo CONSEPE, apresentamos a seguir as estruturas curriculares dos cursos abrangentes pela Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, para melhor compreensão do leitor.

### **3.2.1 Estrutura Curricular do Curso de Artes – Habilitação em Artes Visuais – Aprovado pelo CONSEPE Parecer nº 2475/06**

**Tabela 1**

| <b>Primeiro Semestre</b> |                                    |                      |
|--------------------------|------------------------------------|----------------------|
| <i>Legenda</i>           | <i>Disciplina</i>                  | <i>Carga Horária</i> |
| •                        | Contexto e Organização do discurso | 60h                  |
| •                        | Cultura, Diferença e Educação      | 60h                  |



|   |                        |     |
|---|------------------------|-----|
| • | Profissão Docente      | 30h |
| ✓ | História da Arte       | 60h |
| ✓ | Linguagem do Desenho   | 60h |
| ✓ | Linguagem da Escultura | 30h |

### **Segundo Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                           | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|---------------------------------------------|----------------------|
| •              | Filosofia da Educação                       | 60h                  |
| •              | Teorias da Educação                         | 60h                  |
| •              | Currículos e Saberes                        | 60h                  |
| ✓              | Elementos da Linguagem Visual               | 30h                  |
| ✓              | Linguagem do desenho                        | 60h                  |
| ✓              | Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte | 60h                  |

### **Terceiro Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                           | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|---------------------------------------------|----------------------|
| •              | Teorias da Aprendizagem                     | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica               | 60h                  |
| ✓              | Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte | 60h                  |
| ✓              | Estética                                    | 60h                  |
| ✓              | Linguagem da Pintura                        | 60h                  |
| ✓              | Linguagem da Cerâmica                       | 60h                  |

### **Quarto Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i> | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------|----------------------|
| •              | Didática          | 60h                  |

|   |                                   |     |
|---|-----------------------------------|-----|
| • | Pesquisa a Prática Pedagógica     | 60h |
| • | Educação e Necessidades Especiais | 60h |
| ✓ | História da Arte                  | 60h |
| ✓ | Linguagem da Pintura              | 45h |
| ✓ | Linguagem da Gravura              | 45h |

### Quinto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                    | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|--------------------------------------|----------------------|
| •              | Planejamento a Avaliação Educacional | 30h                  |
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica        | 30h                  |
| •              | Libras                               | 30h                  |
| ✓              | Estágio Curricular Obrigatório       | 90h                  |
| ✓              | História da Arte                     | 60h                  |
| ✓              | Linguagem da Cerâmica                | 30h                  |
| ✓              | Linguagem da Gravura                 | 45h                  |

### Sexto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                          | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|--------------------------------------------|----------------------|
| •              | Libras                                     | 30h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica              | 30h                  |
| •              | Estrutura da Educação e Políticas Públicas | 60h                  |
| ✓              | Estágio Curricular Obrigatório             | 105h                 |
| ✓              | Linguagem da Tecelagem                     | 60h                  |
| ✓              | História da Arte                           | 60h                  |

**Sétimo Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>              | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|--------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica  | 60h                  |
| •              | Ética e Bioética               | 30h                  |
| ✓              | Estágio Curricular Obrigatório | 105h                 |
| ✓              | Arte Contemporânea             | 60h                  |
| ✓              | Linguagem da Pintura           | 60h                  |

**Oitavo Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>              | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|--------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica  | 60h                  |
| ✓              | Estágio Curricular Obrigatório | 105h                 |
| ✓              | Fotografia                     | 60h                  |
| ✓              | Patrimônio Cultural            | 60h                  |
| ✓              | Linguagem da Arte Tecnológica  | 45h                  |

- Disciplinas compartilhadas
- ✓ Disciplinas específicas

### 3.2.2 Estrutura Curricular do Curso de Artes – Habilitação em Música – Aprovado pelo CONSEPE Parecer nº 2475/06

**Tabela 2**  
**Primeiro Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                  | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|------------------------------------|----------------------|
| •              | Contexto e Organização do discurso | 60h                  |
| •              | Cultura, Diferença e Educação      | 60h                  |
| •              | Profissão Docente                  | 30h                  |
| ✓              | Percepção Musical                  | 30h                  |
| ✓              | Educação Musical                   | 30h                  |

|   |               |     |
|---|---------------|-----|
| ✓ | Flauta Doce   | 30h |
| ✓ | Canto Coral   | 30h |
| ✓ | Técnica Vocal | 30h |

### **Segundo Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>     | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-----------------------|----------------------|
| •              | Filosofia da Educação | 60h                  |
| •              | Teorias da Educação   | 60h                  |
| •              | Currículos e Saberes  | 60h                  |
| ✓              | Percepção Musical     | 30h                  |
| ✓              | Educação Musical      | 30h                  |
| ✓              | Prática de Conjunto   | 30h                  |
| ✓              | Flauta Doce           | 30h                  |
| ✓              | Canto Coral           | 30h                  |
| ✓              | Técnica Vocal         | 30h                  |

### **Terceiro Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>             | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------------------|----------------------|
| •              | Teorias da Aprendizagem       | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica | 60h                  |
| ✓              | Percepção Musical             | 30h                  |
| ✓              | Educação Musical              | 30h                  |
| ✓              | Prática de Conjunto           | 30h                  |
| ✓              | História da Música            | 30h                  |
| ✓              | Harmonia                      | 30h                  |
| ✓              | Canto Coral                   | 30h                  |

|   |         |     |
|---|---------|-----|
| ✓ | Violão  | 30h |
| ✓ | Teclado | 30h |

#### Quarto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                 | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-----------------------------------|----------------------|
| •              | Didática                          | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica     | 60h                  |
| •              | Educação e Necessidades Especiais | 60h                  |
| ✓              | Percepção Musical                 | 30h                  |
| ✓              | Educação Musical                  | 30h                  |
| ✓              | História da Música                | 30h                  |
| ✓              | Harmonia                          | 30h                  |
| ✓              | Regência                          | 30h                  |
| ✓              | Teclado                           | 30h                  |
| ✓              | Violão                            | 30h                  |

#### Quinto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                    | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|--------------------------------------|----------------------|
| •              | Planejamento a Avaliação Educacional | 30h                  |
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica        | 30h                  |
| •              | Libras                               | 30h                  |
| ✓              | Estágio                              | 90h                  |
| ✓              | História da Música                   | 30h                  |
| ✓              | Harmonia                             | 30h                  |
| ✓              | Regência                             | 30h                  |

|   |           |     |
|---|-----------|-----|
| ✓ | Arranjo   | 30h |
| ✓ | Percussão | 30h |

### Sexto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                          | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|--------------------------------------------|----------------------|
| •              | Libras                                     | 30h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica              | 30h                  |
| •              | Estrutura da Educação e Políticas Públicas | 60h                  |
| ✓              | Estágio                                    | 105h                 |
| ✓              | História da Música                         | 45h                  |
| ✓              | Regência                                   | 30h                  |
| ✓              | Arranjo                                    | 30h                  |
| ✓              | Percussão                                  | 30h                  |

### Sétimo Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                     | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|---------------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica         | 60h                  |
| •              | Ética e Bioética                      | 30h                  |
| ✓              | Estágio – Prática de Ensino de Música | 105h                 |
| ✓              | História da Música                    | 60h                  |
| ✓              | Instrumentos Eletivos                 | 30h                  |

### Oitavo Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                     | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|---------------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica         | 60h                  |
| ✓              | Estágio – Prática de Ensino de Música | 105h                 |

|   |                     |     |
|---|---------------------|-----|
| ✓ | Instrumento Eletivo | 30h |
| ✓ | Composição          | 60h |

---

- Disciplinas compartilhadas
- ✓ Disciplinas específicas

Diante da análise das estruturas curriculares dos cursos que integram a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas na UNIPLAC, e que apresentamos ao leitor, percebe-se que os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática, Letras/Inglês e Letras/Espanhol não contemplam em suas estruturas curriculares, a Disciplina intitulada “Profissão Docente”, pensemos então, porque não desenvolver nestes cursos esta abordagem, sendo que estão preparando-se para ser professor e necessariamente precisam conhecer as nuances da profissão. A estrutura curricular dos referidos cursos estão dispostas na sequência das Tabelas 3, 4, 5, 7 e 8. Esta disciplina somente é trabalhada nos cursos de Artes – Habilitação em Artes Visuais, Artes – Habilitação em Música e no curso de Pedagogia.

A referida disciplina integra o primeiro semestre dos cursos e tem por finalidade organizar, discutir e refletir teoricamente sobre a experiência educativa dos alunos, os saberes já construídos pela experiência vivida.

### 3.2.3 Estrutura Curricular do Curso de Ciências Biológicas – Aprovado pelo CONSEPE Parecer nº 2475/06

**Tabela 3**  
**Primeiro Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                  | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|------------------------------------|----------------------|
| •              | Contexto e Organização do discurso | 60h                  |
| •              | Cultura, Diferença e Educação      | 60h                  |
| ✓              | Biologia Celular                   | 60h                  |
| ✓              | Ecologia Básica                    | 60h                  |
| ✓              | Matemática                         | 60h                  |

---

**Segundo Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>     | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-----------------------|----------------------|
| •              | Filosofia da Educação | 60h                  |

|   |                     |     |
|---|---------------------|-----|
| • | Teorias da Educação | 60h |
| ✓ | Histologia          | 60h |
| ✓ | Embriologia         | 45h |
| ✓ | Química Inorgânica  | 45h |
| ✓ | Bioestática         | 30h |

### Terceiro Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>             | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------------------|----------------------|
| •              | Teorias da Aprendizagem       | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica | 60h                  |
| ✓              | Física Aplicada a Biologia    | 45h                  |
| ✓              | Anatomia Humana               | 60h                  |
| ✓              | Química Orgânica              | 45h                  |
| ✓              | Biofísica                     | 30h                  |

### Quarto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                        | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|------------------------------------------|----------------------|
| •              | Didática                                 | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica            | 60h                  |
| ✓              | Protistologia (Zoologia)                 | 30h                  |
| ✓              | Bioquímica                               | 45h                  |
| ✓              | Sistemática Vegetal Avascular (Botânica) | 60h                  |
| ✓              | Genética                                 | 45h                  |

### Quinto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i> | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------|----------------------|
|----------------|-------------------|----------------------|



|   |                                            |     |
|---|--------------------------------------------|-----|
| • | Planejamento e Avaliação Educacional       | 30h |
| • | Pesquisa e Prática Pedagógica              | 30h |
| • | Libras                                     | 30h |
| ✓ | Ecologia de Comunidades (Animal e Vegetal) | 30h |
| ✓ | Zoologia de Invertebrados (Zoologia)       | 60h |
| ✓ | Morfologia e Anatomia Vegetal (Botânica)   | 60h |
| ✓ | Biologia Molecular                         | 30h |
| ✓ | Estágio                                    | 90h |

#### Sexto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                          | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|--------------------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica              | 30h                  |
| •              | Estrutura da Educação e Políticas Públicas | 60h                  |
| ✓              | Genética e Evolução                        | 60h                  |
| ✓              | Sistemática Vegetal Vascular (Botânica)    | 60h                  |
| ✓              | Zoologia de Invertebrados (Zoologia)       | 60h                  |
| ✓              | Estágio                                    | 90h                  |

#### Sétimo Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                               | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica                   | 60h                  |
| •              | Ética e Bioética                                | 30h                  |
| ✓              | Zoologia de Protocordados e Cordados (Zoologia) | 60h                  |
| ✓              | Fisiologia Vegetal (Botânica)                   | 45h                  |
| ✓              | Geologia                                        | 45h                  |

|   |                   |      |
|---|-------------------|------|
| ✓ | Fisiologia Animal | 45h  |
| ✓ | Estágio           | 105h |

#### **Oitavo Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                          | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|--------------------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica              | 60h                  |
| ✓              | Paleontologia                              | 45h                  |
| ✓              | Ecologia de Comunidades (Animal e Vegetal) | 45h                  |
| ✓              | Ética e Bioética para o Biólogo            | 30h                  |
| ✓              | Ecologia de Sistemas                       | 30h                  |
| ✓              | Microbiologia e Imunologia                 | 60h                  |
| ✓              | Estágio                                    | 105h                 |

- Disciplinas compartilhadas
- ✓ Disciplinas específicas

Outra constatação refere-se à ausência da disciplina de “Currículos e Saberes” que integra o rol de disciplinas do segundo semestre e visa organizar, discutir as relações dos sujeitos com o conhecimento e a Educação. A mesma não é contemplada na estrutura curricular dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática, Letras/Inglês e Letras/Espanhol.

Se os objetivos propostos para o segundo semestre tratam da “construção da categoria ‘sujeito’; construção da categoria ‘conhecimento escolar’; conhecimento cotidiano, escolar e científico” (Parecer nº 2475/06, p. 9), esta disciplina estabelecerá diálogos e relações entre as atividades compartilhadas, diante do ser docente.

#### **3.2.4 Estrutura Curricular do Curso de Educação Física – Aprovado pelo CONSEPE** **Parecer nº 2475/06**

**Tabela 4**  
**Primeiro Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                           | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Contexto e Organização do discurso                          | 60h                  |
| •              | Cultura, Diferença e Educação                               | 60h                  |
| ✓              | Futebol                                                     | 30h                  |
| ✓              | Atletismo                                                   | 30h                  |
| ✓              | Sociologia da Educação                                      | 30h                  |
| ✓              | Basquetebol                                                 | 30h                  |
| ✓              | Pesquisa e Prática Pedagógica (História da Educação Física) | 60h                  |

**Segundo Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                           | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Filosofia da Educação                                       | 60h                  |
| •              | Teorias da Educação                                         | 60h                  |
| •              | Currículos e Saberes                                        | 60h                  |
| ✓              | Futebol                                                     | 30h                  |
| ✓              | Voleibol                                                    | 30h                  |
| ✓              | Basquetebol                                                 | 30h                  |
| ✓              | Pesquisa e Prática Pedagógica (História da Educação Física) | 60h                  |
| ✓              | Atletismo                                                   | 30h                  |

**Terceiro Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>             | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------------------|----------------------|
| •              | Teorias da Aprendizagem       | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica | 60h                  |
| ✓              | Fisiologia do Exercício       | 60h                  |
| ✓              | Anatomia                      | 60h                  |

|   |                   |     |
|---|-------------------|-----|
| ✓ | Ginástica         | 30h |
| ✓ | Voleibol          | 30h |
| ✓ | Fisiologia Humana | 30h |

#### Quarto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>             | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------------------|----------------------|
| •              | Didática                      | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica | 60h                  |
| ✓              | Ginástica                     | 30h                  |
| ✓              | Natação                       | 60h                  |
| ✓              | Dança                         | 60h                  |
| ✓              | Biomecânica                   | 30h                  |
| ✓              | Nutrição                      | 30h                  |

#### Quinto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                       | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-----------------------------------------|----------------------|
| •              | Planejamento a Avaliação Educacional    | 30h                  |
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica           | 30h                  |
| •              | Libras                                  | 30h                  |
| ✓              | Metodologia da Educação Física          | 60h                  |
| ✓              | Organização e Administração Desportiva  | 60h                  |
| ✓              | Estágio Supervisionado                  | 75h                  |
| ✓              | Medidas de Avaliação em Educação Física | 60h                  |

#### Sexto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i> | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------|----------------------|
|----------------|-------------------|----------------------|

|   |                                            |      |
|---|--------------------------------------------|------|
| • | Libras                                     | 30h  |
| • | Pesquisa a Prática Pedagógica              | 30h  |
| • | Estrutura da Educação e Políticas Públicas | 60h  |
| ✓ | Recreação                                  | 60h  |
| ✓ | Estágio Supervisionado                     | 120h |
| ✓ | Desenvolvimento Motor                      | 30h  |

### Sétimo Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                    | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|--------------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica        | 60h                  |
| •              | Ética e Bioética                     | 30h                  |
| ✓              | Estágio Supervisionado               | 120h                 |
| ✓              | Atividade Física Relacionada a Saúde | 45h                  |
| ✓              | Educação Física Infantil             | 60h                  |
| ✓              | Handebol                             | 30h                  |

### Oitavo Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>             | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica | 60h                  |
| ✓              | Estágio Supervisionado        | 90h                  |
| ✓              | Futsal                        | 45h                  |
| ✓              | Ginástica Olímpica            | 30h                  |
| ✓              | Educação Física Adaptada      | 30h                  |
| ✓              | Ginástica Rítmica             | 30h                  |
| ✓              | Handebol                      | 30h                  |

|                                                                                                                   |                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----|
| ✓                                                                                                                 | Esportes Complementares | 30h |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplinas compartilhadas</li> <li>✓ Disciplinas específicas</li> </ul> |                         |     |

### 3.2.5 Estrutura Curricular do Curso de Matemática – Aprovado pelo CONSEPE Parecer nº 2475/06

**Tabela 5**  
**Primeiro Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                      | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|----------------------------------------|----------------------|
| •              | Contexto e Organização do discurso     | 60h                  |
| •              | Cultura, Diferença e Educação          | 60h                  |
| ✓              | Fundamentos da Matemática              | 60h                  |
| ✓              | Geometria                              | 45h                  |
| ✓              | Matemática Geral                       | 45h                  |
| ✓              | Prática (Geometria e Matemática Geral) | 15+15h               |

#### **Segundo Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                               | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Filosofia da Educação                           | 60h                  |
| •              | Teorias da Educação                             | 60h                  |
| ✓              | Fundamentos da Matemática                       | 45h                  |
| ✓              | Geometria                                       | 45h                  |
| ✓              | Física Geral                                    | 60h                  |
| ✓              | Prática (Fundamentos da Matemática e Geometria) | 15+15h               |

#### **Terceiro Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                       | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-----------------------------------------|----------------------|
| •              | Teorias da Aprendizagem                 | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica (Prática) | 60h                  |

|   |                                |     |
|---|--------------------------------|-----|
| ✓ | Física Geral                   | 60h |
| ✓ | Estatística                    | 45h |
| ✓ | Cálculo Diferencial e Integral | 60h |

#### Quarto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                       | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-----------------------------------------|----------------------|
| •              | Didática                                | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica (Prática) | 60h                  |
| ✓              | Geometria Analítica                     | 60h                  |
| ✓              | Cálculo Diferencial e Integral          | 60h                  |
| ✓              | Matemática Financeira                   | 60h                  |

#### Quinto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                             | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|---------------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Planejamento a Avaliação Educacional                          | 30h                  |
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica (Prática)                       | 30h                  |
| •              | Libras                                                        | 30h                  |
| ✓              | Cálculo Diferencial e Integral                                | 60h                  |
| ✓              | Instrumentação para o Ensino de Matemática (teoria e prática) | 15+15h               |
| ✓              | Cálculo Numérico                                              | 90h                  |
| ✓              | Estágio Curricular Supervisionado                             | 90h                  |

#### Sexto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>             | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------------------|----------------------|
| •              | Libras                        | 30h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica | 30h                  |

|   |                                                               |        |
|---|---------------------------------------------------------------|--------|
| • | Estrutura da Educação e Políticas Públicas                    | 60h    |
| ✓ | Álgebra                                                       | 75h    |
| ✓ | Instrumentação para o Ensino de Matemática (teoria e prática) | 15+15h |
| ✓ | Álgebra Linear                                                | 30h    |
| ✓ | Estágio Curricular Supervisionado                             | 90h    |

### Sétimo Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                 | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-----------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica     | 60h                  |
| •              | Ética e Bioética                  | 30h                  |
| ✓              | Álgebra Linear                    | 60h                  |
| ✓              | Equações Diferenciais             | 60h                  |
| ✓              | Análises Matemáticas              | 30h                  |
| ✓              | Estágio Curricular Supervisionado | 120h                 |

### Oitavo Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                 | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-----------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica     | 60h                  |
| ✓              | Análise Matemática                | 60h                  |
| ✓              | Matemática Aplicada               | 60h                  |
| ✓              | História da Matemática            | 30h                  |
| ✓              | Programação Linear                | 30h                  |
| ✓              | Estágio Curricular Supervisionado | 105h                 |

- Disciplinas compartilhadas
- ✓ Disciplinas específicas

Tratar de analisar a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, exige conhecer e explorar as escritas das estruturas curriculares dos cursos em questão. Desta forma, neste



estudo, pudemos identificar que a maioria dos cursos não trabalham a disciplina de “Educação e Necessidades especiais”. Considerando que a inclusão social requer receber os alunos com necessidades especiais e inseri-los no contexto da escola, questionamo-nos por que os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática, Letras/Inglês e Letras/Espanhol, não trabalham esta questão, bem como a disciplina de “Libras”, que é abordada somente em 30h, no curso de “Ciências Biológicas”, das 60h previstas nos demais cursos.

### 3.2.6 Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia – Aprovado pelo CONSEPE Parecer nº 2475/06

**Tabela 6**  
**Primeiro Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                              | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Contexto e Organização do discurso             | 60h                  |
| •              | Cultura, Diferença e Educação                  | 60h                  |
| •              | Profissão Docente                              | 30h                  |
| ✓              | Introdução à Pedagogia (articuladora)          | 30h                  |
| ✓              | Filosofia                                      | 60h                  |
| ✓              | Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano | 60h                  |

  

| <b>Segundo Semestre</b> |                                     |                      |
|-------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| <i>Legenda</i>          | <i>Disciplina</i>                   | <i>Carga Horária</i> |
| •                       | Filosofia da Educação               | 60h                  |
| •                       | Teorias da Educação                 | 60h                  |
| •                       | Currículos e Saberes (articuladora) | 60h                  |
| ✓                       | Psicologia                          | 60h                  |
| ✓                       | Sociologia                          | 60h                  |
| ✓                       | Produção Textual                    | 30h                  |

**Terceiro Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                            | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|----------------------------------------------|----------------------|
| •              | Teorias da Aprendizagem                      | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica                | 60h                  |
| ✓              | Literatura Infantil                          | 30h                  |
| ✓              | Sociologia da Educação                       | 60h                  |
| ✓              | Saúde e Meio Ambiente                        | 30h                  |
| ✓              | Tecnologia Educacional e Aprendizagem        | 60h                  |
| ✓              | Seminário-Prática Docente na Educação Básica | 30h                  |

**Quarto Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                                                                                  | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Didática                                                                                                           | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica                                                                                      | 60h                  |
| •              | Educação e Necessidades Especiais                                                                                  | 60h                  |
| ✓              | Módulo Integrador (Educação Inclusiva, Educação do Campo e de Jovens e Adultos, Educação Étnico-Racial e Indígena) | 120h                 |
| ✓              | Seminário Educação e Diversidade                                                                                   | 30h                  |

**Quinto Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                                                                                                | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Planejamento a Avaliação Educacional                                                                                             | 30h                  |
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica                                                                                                    | 30h                  |
| •              | Libras                                                                                                                           | 30h                  |
| ✓              | Psicolinguística                                                                                                                 | 60h                  |
| ✓              | Módulo Integrador do Ensino Fundamental – Fundamentos e Metodologia de Alfabetização, Ciências, Matemática, Português, História, | 150h                 |

|   |                                                                    |
|---|--------------------------------------------------------------------|
|   | Geografia, Artes e Educação Física                                 |
| ✓ | Estágio Curricular Obrigatório (Res. 75H CNE/CPNº1, de 15/05/2006) |

### Sexto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                                                                                                                                                 | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Libras                                                                                                                                                                            | 30h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica                                                                                                                                                     | 30h                  |
| •              | Estrutura da Educação e Políticas Públicas                                                                                                                                        | 60h                  |
| ✓              | Práticas Pedagógicas Escolares Formais e Não Formais                                                                                                                              | 30h                  |
| ✓              | Módulo Integrador – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Fundamentos Metodologia de Alfabetização, Ciências, Matemática, Português, História, Geografia, Artes e Educação Física | 150h                 |
| ✓              | Estágio Curricular Obrigatório (Res. 75h CNE/CPNº1, de 15/05/2006)                                                                                                                |                      |

### Sétimo Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                                                                                                                                                                                 | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica                                                                                                                                                                                     | 60h                  |
| •              | Ética e Bioética                                                                                                                                                                                                  | 30h                  |
| ✓              | Módulo Integrador – Infância e Educação – Fundamentos da Educação Infantil, Cotidiano e Prática Pedagógica da Educação Infantil, Jogo, Interação e Linguagem na Educação Infantil, Direito à Infância e Educação. | 210h                 |
| ✓              | Estágio Curricular Obrigatório ((Res. 75h CNE/CPNº1, de 15/05/2006)                                                                                                                                               |                      |

### Oitavo Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>             | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica | 60h                  |

|   |                                                                                                                                                                                                 |      |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| ✓ | Módulo Integrador – Gestão de Processos educativos e Organizacionais – Gestão e Organização da Educação, Avaliação Institucional, Currículo e Organização Escolar, Projeto Político Pedagógico. | 210h |
| ✓ | Estágio Curricular Obrigatório (Res. CNE/CPNº1, de 15/05/2006)                                                                                                                                  | 75h  |
| ✓ | Seminário: Comunicação, Pesquisa do Estágio Curricular Obrigatório.                                                                                                                             | 30h  |

- Disciplinas compartilhadas
- ✓ Disciplinas específicas

### 3.2.7 Estrutura Curricular do Curso de Letras – Língua Portuguesa/ Língua Inglesa e Literaturas – Aprovado pelo CONSEPE Parecer nº 001/07

**Tabela 7**  
**Primeiro Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                  | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|------------------------------------|----------------------|
| ○              | Língua Portuguesa                  | 60h                  |
| ○              | Linguística                        | 60h                  |
| ○              | Teoria Literária                   | 60h                  |
| ✓              | Língua Inglesa                     | 60h                  |
| •              | Contexto e Organização do discurso | 60h                  |
| •              | Cultura, Diferença e Educação      | 60h                  |

#### **Segundo Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>     | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-----------------------|----------------------|
| •              | Filosofia da Educação | 60h                  |
| •              | Teorias da Educação   | 60h                  |
| ✓              | Língua Inglesa        | 60h                  |
| ○              | Língua Portuguesa     | 45h                  |
| ○              | Cultura Brasileira    | 45h                  |
| ○              | Produção de Texto     | 45h                  |

**Terceiro Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                     | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|---------------------------------------|----------------------|
| •              | Teorias da Aprendizagem               | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica         | 60h                  |
| ✓              | Língua Inglesa                        | 60h                  |
| ○              | Língua Portuguesa                     | 60h                  |
| ○              | Literatura Portuguesa                 | 60h                  |
| ○              | Linguística Aplicada à Língua Materna | 60h                  |

**Quarto Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                    | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Didática                                             | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica                        | 60h                  |
| ✓              | Língua Inglesa                                       | 60h                  |
| ○              | Língua Portuguesa                                    | 60h                  |
| ○              | Literatura Brasileira                                | 60h                  |
| ○              | Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Estrangeira | 45h                  |

**Quinto Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                     | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Planejamento a Avaliação Educacional                  | 30h                  |
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica                         | 30h                  |
| •              | Libras                                                | 30h                  |
| ✓              | Língua Inglesa                                        | 45h                  |
| ✓              | Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura | 105h                 |
| ○              | Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e            | 105h                 |

|   |                    |     |
|---|--------------------|-----|
|   | Literatura         |     |
| ○ | Filosofia Românica | 45h |
| ○ | Língua Portuguesa  | 45h |

### Sexto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                        | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|----------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Libras                                                   | 30h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica                            | 30h                  |
| •              | Estrutura da Educação e Políticas Públicas               | 60h                  |
| ✓              | Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura    | 105h                 |
| ✓              | Língua Inglesa                                           | 45h                  |
| ○              | Língua Portuguesa                                        | 45h                  |
| ○              | Monografia                                               | 30h                  |
| ○              | Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura | 105h                 |

### Sétimo Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                        | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|----------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica                            | 60h                  |
| •              | Ética e Bioética                                         | 30h                  |
| ○              | Língua Portuguesa                                        | 60h                  |
| ○              | Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa               | 30h                  |
| ○              | Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura | 90h                  |
| ✓              | Língua Inglesa                                           | 60h                  |
| ✓              | Metodologia do Ensino da Língua Inglesa                  | 30h                  |
| ✓              | Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura    | 90h                  |

**Oitavo Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                        | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|----------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica                            | 60h                  |
| ○              | Língua Portuguesa                                        | 45h                  |
| ○              | Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura | 105h                 |
| ✓              | Língua Inglesa                                           | 45h                  |
| ✓              | Literatura Anglo-americana                               | 45h                  |
| ✓              | Estágio supervisionado em Língua Inglesa e Literatura    | 105h                 |

- Disciplinas compartilhadas
- ✓ Disciplinas específicas
- Disciplina Compartilhada com Estrutura Curricular do Curso de Letras Língua Portuguesa/ Língua Espanhola e Literaturas Correspondentes

### 3.2.8 Estrutura Curricular do Curso de Letras – Língua Portuguesa/ Língua Espanhola e Literaturas Correspondentes – Aprovado pelo CONSEPE Parecer nº 002/07

**Tabela 8**  
**Primeiro Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                  | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|------------------------------------|----------------------|
| ○              | Língua Portuguesa                  | 60h                  |
| ○              | Linguística                        | 60h                  |
| ○              | Teoria Literária                   | 60h                  |
| ✓              | Língua Espanhola                   | 60h                  |
| •              | Contexto e Organização do discurso | 60h                  |
| •              | Cultura, Diferença e Educação      | 60h                  |

**Segundo Semestre**

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>     | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|-----------------------|----------------------|
| •              | Filosofia da Educação | 60h                  |
| •              | Teorias da Educação   | 60h                  |

|   |                    |     |
|---|--------------------|-----|
| ○ | Língua Portuguesa  | 45h |
| ○ | Cultura Brasileira | 45h |
| ○ | Produção de Texto  | 45h |
| ✓ | Língua Espanhola   | 60h |

### Terceiro Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                     | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|---------------------------------------|----------------------|
| •              | Teorias da Aprendizagem               | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica         | 60h                  |
| ○              | Língua Portuguesa                     | 60h                  |
| ○              | Literatura Portuguesa                 | 60h                  |
| ○              | Linguística Aplicada à Língua Materna | 60h                  |
| ✓              | Língua Espanhola                      | 60h                  |

### Quarto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                    | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Didática                                             | 60h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica                        | 60h                  |
| ✓              | Língua Espanhola                                     | 60h                  |
| ○              | Língua Portuguesa                                    | 60h                  |
| ○              | Literatura Brasileira                                | 60h                  |
| ○              | Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Estrangeira | 45h                  |

### Quinto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                    | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|--------------------------------------|----------------------|
| •              | Planejamento a Avaliação Educacional | 30h                  |



|   |                                                       |      |
|---|-------------------------------------------------------|------|
| • | Pesquisa e Prática Pedagógica                         | 30h  |
| • | Libras                                                | 30h  |
| ✓ | Língua Espanhola                                      | 45h  |
| ✓ | Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura | 105h |
| ○ | Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura | 105h |
| ○ | Filosofia Românica                                    | 45h  |
| ○ | Língua Portuguesa                                     | 45h  |

#### Sexto Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                        | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|----------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Libras                                                   | 30h                  |
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica                            | 30h                  |
| •              | Estrutura da Educação e Políticas Públicas               | 60h                  |
| ✓              | Estágio Supervisionado em Língua Espanhola e Literatura  | 105h                 |
| ✓              | Língua Espanhola                                         | 45h                  |
| ○              | Língua Portuguesa                                        | 45h                  |
| ○              | Monografia                                               | 30h                  |
| ○              | Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura | 105h                 |

#### Sétimo Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                          | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|--------------------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa a Prática Pedagógica              | 60h                  |
| •              | Ética e Bioética                           | 30h                  |
| ○              | Língua Portuguesa                          | 60h                  |
| ○              | Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa | 30h                  |

|   |                                                          |     |
|---|----------------------------------------------------------|-----|
| ○ | Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura | 90h |
| ✓ | Língua Espanhola                                         | 60h |
| ✓ | Metodologia do Ensino da Língua Espanhola                | 30h |
| ✓ | Estágio Supervisionado em Língua Espanhola e Literatura  | 90h |

### Oitavo Semestre

| <i>Legenda</i> | <i>Disciplina</i>                                        | <i>Carga Horária</i> |
|----------------|----------------------------------------------------------|----------------------|
| •              | Pesquisa e Prática Pedagógica                            | 60h                  |
| ○              | Língua Portuguesa                                        | 45h                  |
| ○              | Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura | 105h                 |
| ✓              | Língua Espanhola                                         | 45h                  |
| ✓              | Literatura hispano-americana                             | 45h                  |
| ✓              | Estágio supervisionado em Língua Espanhola e Literatura  | 105h                 |

- Disciplinas compartilhadas
- ✓ Disciplinas específicas
- Disciplina Compartilhada com Estrutura Curricular do Curso de Letras Língua Portuguesa/ Língua Inglesa e Literatura.

Numa análise geral das estruturas curriculares, são destinadas em média 400 horas de estágio, amparadas pela Legislação e pelas diretrizes nacionais, aliando teoria e prática pedagógica, mas isso não determina que as atividades desenvolvidas resultem em uma educação voltada para ao desenvolvimento de sujeitos, integrados com ideias de transformação social, com a produção de ideias que possibilitem construção da história, como sujeitos ativos, munidos de intencionalidades sociais e humanas, não para a produção capital e a reprodução que atende ao capital.

Neste sentido, pensemos como a Proposta teórica das Licenciaturas Compartilhadas prevê o planejamento e organização das aulas. De acordo com o Parecer nº 2475, aprovado em 14/12/06 – CONSUNI/CONSEPE (2006, p. 10-11), o professor deve organizar aulas que “contribuam para o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários para o exercício profissional”, utilizando de meios diversos, como aulas

expositivas dialogadas, aulas experimentais, estudos e discussão de casos oriundos de problemas da área, com abordagem interdisciplinar, seminários, visitas técnicas, exposições, palestras, enfim, “atividades pedagógicas que propiciem aos alunos, a oportunidade de aprofundar os conhecimentos teóricos adquiridos na abordagem de problemas práticos apresentados em discussão de sala de aula ou em projetos de extensão universitária, bem como práticas supervisionadas”. Devem ainda incentivar os alunos à participação em congressos, seminários, mostras científicas, festivais, participação em projetos de pesquisa e de iniciação científica, atividades de extensão, integrando os acadêmicos junto à comunidade. Estes termos são oriundos do texto descritivo da Proposta.

Ainda em meio à pesquisa bibliográfica e documental, face da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, alguns termos nos chamam a atenção na proposta teórica, com vistas a atender as premissas que visam a superar práticas pedagógicas que tradicionalmente dicotomizam os processos, resultando, segundo o Parecer nº 2475/96 “em prejuízo para o aluno de um modo geral. [...] longe de desenvolver-se numa visão reducionista de conjunto de métodos e técnicas neutros, descolados de uma dada realidade histórica [...] contribuindo para a construção de sujeitos” (CONSUNI/CONSEPE, 2006, p. 03).

Outra ideia relevante, e que merece estudo, trata dos objetivos de formação e os princípios curriculares, que se apresentam com a necessidade de propiciar a integração, a interdisciplinaridade, a articulação e integração das dimensões históricas e provisórias das ciências humanas e demais ciências, a problematização e compreensão dos limites e possibilidades do trabalho escolar, desta forma nos instigando a pesquisar sobre estes termos, como também fundamentar teoricamente, para conseguir analisar a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas.

Todos os termos versam sobre a prática do professor do ensino superior, que trabalha na licenciatura compartilhada e este, por sua vez, está ancorado na unidade entre teoria e prática, segundo Vasquez (1977, p 137), “como uma atividade real, efetiva e transformadora que, em sua forma radical [...] é a produção material, o trabalho humano”. Mas, pensemos, quais compreensões são trabalhadas diante dos termos, unidade entre teoria e prática, interdisciplinaridade, contextos sociais, prática do professor?

Alicerçado pela Proposta das Licenciaturas Compartilhadas e as diretrizes por ela traçadas, frente a atividades pedagógicas, buscamos fundamentação teórica no próximo capítulo na pedagogia universitária, atendendo ao contexto do ensino superior, onde é

desenvolvido tal projeto. Desta forma, prosseguindo com o estudo, o próximo capítulo tratará das características da pedagogia universitária. Traremos um breve histórico da pedagogia e estudo sobre a ciência da Educação e seu espaço de pesquisa na contemporaneidade, sendo assim instrumento de uma educação voltada não para produção capital, mas para uma prática rumo à superação da fragmentação de conteúdo, para a produção de ideias, considerando o contexto histórico, social e cultural, contribuindo para a transformação social.

#### **4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: enfoques frente à formação de professores do ensino superior**

*As características do ensinar na universidade exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes e na Proposta político-pedagógico dos cursos, coletivamente definido e vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa (Maria Isabel Almeida e Selma Garrido Pimenta, 2011).*

Com base na perspectiva histórico-crítica, objetivamos suscitar neste capítulo uma discussão acerca da formação de professores do ensino superior, fundamentado nos pressupostos teóricos da pedagogia universitária. Além de uma abordagem da Pedagogia enquanto ciência da Educação, para resgatar a concepção de ciência, de Pedagogia e de Educação, traremos um breve histórico da Pedagogia no Brasil e dissertaremos sobre a Pedagogia enquanto espaço de pesquisa na contemporaneidade. Este resgate, por sua vez, nos deu subsídios para estudo do objeto de pesquisa desta dissertação, à luz da pedagogia universitária. Tratar de educação e da construção de um espaço de transformação social, para além do capital, requer considerar a história da Educação e como ela vem sendo compreendida na contemporaneidade.

Ao longo da história, o tema educação aguçou discussões que originaram novos direcionamentos e significados no contexto da Educação, sendo fruto das contradições sociais, humanas e culturais. A história da Educação é hoje, segundo Cambi (1999, p. 29), “um repositório de muitas histórias dialeticamente interligadas e interagentes”, reunidas pelo objeto complexo ‘educação’. Diante do pensamento de Cambi salientamos que a Educação é parte integrante do social e que este social é composto de diferentes culturas, de diferentes sujeitos, que numa perspectiva histórico-crítica precisa ser instrumento de transformação social, na busca da produção de conhecimento, transcendente para além do capital.

Ao analisar a Educação, trazemos a fala de Brandão (2001) na condição de ser construída com base no contexto social, histórico, cultural, não devendo ser tratada de forma imposta e definida fora do seu contexto. Brandão traz o exemplo da situação de proposta dos governantes dos Estados Unidos, em Virgínia e Maryland, de uma alternativa de educação a ser aplicada junto aos índios, na tentativa de um tratado de paz, convidando jovens índios a estudarem em escolas dos brancos, mas receberam dos índios, tal resposta:

Nós estamos convencidos, portanto que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa (BRANDÃO, 2011, p. 8).

Propostas desta origem continuam sendo práticas comuns, como no caso da elaboração de leis, de programas elaborados sem considerar o real contexto social, histórico, cultural e tecnológico onde serão aplicadas as propostas, desconsiderando o caráter de transformação social, mas reforçando o desenvolvimento para a produção de capital e não de conhecimento. A fala de Brandão (2001) reforça que, desde outros momentos históricos, a educação já era tratada fora de uma premissa de superação do capital, mas de reforço das ideologias dominantes. Cabe aqui destacar que importante é considerar que não há um único modelo de educação, nem um único lugar: o ensino escolar não é o único, nem o professor seu único praticante.

Falar em educação necessariamente instiga considerar a formação de professores e, direcionando à nossa investigação, especificar para ensino superior. Pimenta (2002, p. 37) traz uma reflexão de que “a docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula”. Contudo pensemos se este professor está preparado para ultrapassar os processos da sala de aula. Será que sua formação o possibilita compreender as relações dos contextos sociais, culturais, tecnológicos e conhecimentos teóricos desenvolvidos em sala de aula? A mesma autora destaca que os professores do ensino superior recebem ementas prontas, planejam individualmente e se responsabilizam pela docência exercida: “Não recebem qualquer orientação sobre os processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm que prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa”.

A escrita de Pimenta (2002) data do século XXI, mas traz a formação de professor enraizada em princípios muito antes definidos, externando uma formação pautada em dar aulas, em saber tecnicamente o conteúdo e simplesmente trabalhá-lo, sem ter a preocupação em superar, em desenvolver para a transformação, para o pensar, para a contradição. Diante de tudo isso se faz necessário estudar uma metodologia diferenciada de ensino.

Para compreender este contexto de transformação social, estaremos historiando o conceito de Pedagogia no Brasil, no que se refere às diferentes significações atribuídas no decorrer da história, analisando desta forma as interpretações que se têm da educação.

#### 4.1 Sobre a Pedagogia: da análise à crítica

É na Grécia que começa a História da Educação. São os gregos quem, pela primeira vez, colocam a educação como problema. Já na literatura grega se veem sinais de questionamento do conceito, seja na poesia, seja na tragédia ou na comédia. É então que o ideal educativo grego aparece como *Paideia*, formação geral que tem por tarefa construir o homem como homem e como cidadão. Para aprofundarmos nossa conversa sobre educação, optamos por resgatar a história da Pedagogia sob a luz de Cambi (1999) e Saviani (2008).

Se para Brandão (2001) a educação está relacionada ao contexto, a história, o social, a política, a cultura e, ainda, segundo Cambi (1999, p. 21), a história da Pedagogia ampliou-se para a história da Educação, isso demonstra que a educação é vista hoje mais do que a pedagogia trazida por Cambi (1999) como “empenhada na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos), preocupadas, portanto, em sublimar os aspectos mais atuais da educação-instrução”, mas suponhamos que uma pedagogia voltada para a transformação social.

Com base na fala de Cambi, (1999) no que concerne à formação de técnicos e cidadãos, podemos fazer alguns questionamentos: formar técnicos para atender ao processo produtivo ou para formar cidadãos conscientes de seu poder como ser social? Formar cidadão para a obediência, ou para a produção de ideias? Quais implicações acarretam uma educação voltada para produção de ideias para além do capital? Estas ideias suscitam dezenas de interrogações, considerando o contexto social, cultural e político, com destaque ao sujeito histórico.

Partindo do reconhecimento de que a complexidade que envolve o tema Educação deriva do fato de que nela interferem diversos fatores e que compreendê-la implica levar em conta diversas perspectivas, Saviani (1976) observa que há um termo comum entre os diversos enfoques no que se refere ao conceito de Pedagogia: ciência da Educação, arte de educar, técnica de educar, filosofia da Educação, história da Educação... todos fazem referência explícita a “Educação”, tornando-a ponto de partida, construído a partir e em função da realidade. Faz-se necessário um adendo, frente a qual realidade estamos falando: uma realidade de contradições sociais, culturais e políticas, ou uma realidade definida e alinhada conforme as premissas dos dominantes? Outra indagação seria sobre o próprio conceito de pedagogia trazido por Saviani: arte de educar o que e a quem?

Saviani (1976, p. 19) considerou a Pedagogia como “teoria geral da educação, isto é, como sistematizada a posteriori da educação”, e, portanto, “construída a partir e em função das exigências da realidade educacional”. Somam-se aqui mais algumas indagações, de qual realidade educacional estamos falando? Quais exigências? Atendendo ao processo produtivo ou a produção de ideias? A metodologia de ensino que norteia a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas utiliza este conceito trazido por Saviani (1976), conforme Parecer nº 2475/06, p. 1) do CONSUNI/CONSEPE, de

estudar a profissão docente nos seus aspectos pedagógicos, políticos, filosóficos, históricos, antropológicos culturais, econômicos, éticos. Bem como, estudar as diferentes abordagens teóricas que têm buscado compreender como vem se construindo a profissão docente em suas múltiplas relações. Pois o que todas as licenciaturas têm em comum é a função docente e seus conteúdos, ou seja, aquele espaço compartilhado no qual podemos trocar experiências e conhecimentos (CONSUNI/CONSEPE, Parecer nº 2475/06, p. 1).

Esta contribuição de Saviani (1976) nos remete a Proposta das licenciaturas compartilhada, bem como ao próprio problema de pesquisa, analisando **de que forma a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas se constitui um diferencial na Universidade?**

Para Saviani (1976, p. 20), a função do curso de Pedagogia é formar educadores, dar-lhes fundamentação teórica, considerando que a sistematização da Educação implica bases históricas, filosóficas e tecnológicas, lembrando que esses fundamentos “se articulam dialeticamente a partir das exigências da realidade educacional”. Segundo o autor, não se trata de considerar a pedagogia uma teoria derivada da Psicologia ou da Sociologia, mas de inter-relacionar suas bases históricas, filosóficas e tecnológicas, uma implicando no desenvolvimento da outra, considerando as premissas do contexto, sendo úteis para a transformação social, para a produção de ideias. Por este motivo destacamos a fala de Saviani, diante das exigências da realidade educacional, não sendo imposto ‘de cima para baixo’<sup>2</sup>.

Os cursos de Pedagogia no Brasil têm uma história marcada por comparações em ser o pedagogo um especialista em generalidades, conforme relata Silva (1999, p. 3) em sua obra “Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade”. Somente na década de 1970, o curso de formação de professores e especialistas em educação “passaria a ser feita a partir de um

---

<sup>2</sup> Entendendo-se como imposta.



conjunto de disciplinas comuns, por meio de um leque de habilitações específicas e serem oferecidas pelo curso [...] já se tinha notícias também, de perspectivas de regulamentação do mercado de trabalho do pedagogo”.

Inicialmente trouxemos o histórico do curso de Pedagogia, num contexto histórico da década de 70 do século XX, mas o curso de Pedagogia no Brasil foi instituído no Brasil através do Decreto-Lei 1190 de 4 de abril de 1939, visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados. No caso do curso de Pedagogia, aos concluintes seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia e, posteriormente, uma vez concluído o curso de Didática, seria conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o quadro de bacharelado. Mas segundo Silva (1999) ainda eram muito vagas as referências de identificação de um profissional, bem como o currículo nem sequer se limitou ao mínimo para a formação (SILVA, 1999).

Na primeira metade do século XX, o Brasil vivia reformas que trataram a educação como questão nacional, convertendo-a em objeto de regulação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central. Conforme relata Saviani (2008), foi criado em novembro de 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública, presidido por Francisco Campos<sup>3</sup>, que, já no primeiro semestre de 1931, baixou um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos. Estes decretos tiveram o propósito de normatizar a educação e foram os seguintes:

- a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de educação;
- b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;

---

<sup>3</sup> Então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos (1931). A reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a reforma introduziu mudanças não somente no conteúdo com maior ênfase às línguas modernas - francês, inglês e alemão, que prevaleceram sobre o Latim – mas principalmente quanto à metodologia com o uso do Método Direto. [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=88:a-reforma-francisco-de-campos&catid=1015:1931&Itemid=2](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=88:a-reforma-francisco-de-campos&catid=1015:1931&Itemid=2) Disponível em 20/05/2013 as 16:13h.

- c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931: que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- f) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- g) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (SAVIANI, 2008).

Numa primeira análise, salienta-se que tais decretos tiveram influência no decorrente desenvolvimento da Educação no Brasil, mas numa perspectiva histórico-crítica podemos abrir a dúvida da aliança entre integrante da escola nova, citando Francisco Campos, e a igreja, na efetividade de tais decretos. Quais interesses estavam depositados nesta ação, considerando que os escolanovistas, segundo Saviani (1997. p. 21), “desenvolvem atividades por oposição a concepção tradicional, considerando o professor como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”, não como o centro da atividade educativa, como na escola tradicional?

Em meio a estes decretos que visaram normatizar a educação podemos indagar-nos sobre o papel do Ministério da Educação na busca por controle do avanço do movimento operário, considerando que a organização proposta pela igreja, era de infundir na sociedade pensamentos de caridade e solidariedade, mantendo o controle da situação social.

Em 1834, com a criação das Escolas Normais, houve pela primeira vez a preocupação com a formação dos professores, com seu preparo didático, dando subsídios de aplicação aos 17 artigos da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que definia que em todas as cidades, vilas e lugares populosos, deveria haver quantas escolas de primeiras letras fossem necessárias. A consideração deste fato histórico consiste em salientar que mais uma vez o contexto social, histórico e político, corrobora, munido de intencionalidade, para definições e ações pertinentes ao processo de desenvolvimento, controlado pelos interesses daqueles que estão no comando. Fica aqui mais uma indagação: preparo didático para quê? Com qual finalidade?

As Escolas Normais, mesmo tendo como objetivo a formação de professores para a Escola de Primeiras Letras, integravam um currículo constituído de conhecimentos a serem

transmitidos nesta escola, secundarizando o preparo didático-pedagógico, conforme inicialmente promulgado pelo Ato adicional de 1934<sup>4</sup>.

No decorrer da história da Pedagogia, ou em sua chegada propriamente, alguns acontecimentos marcaram mas não solucionaram o problema da Educação. Um fato marcante foi o Estatuto das Universidades Brasileiras, “esclarecendo as razões da introdução da Faculdade de Educação, Ciências e Letras no texto do Estatuto, como condição possível e não obrigatória” (SAVIANI, 2008, p. 21). De acordo com o Ministro Francisco Campos, responsável pelo Estatuto, fica claro que, para desenvolver-se tais ideias, deveriam estar inseridas no meio nacional, exatamente nos pontos fracos ou nas lacunas da cultura, conforme o crescimento, tendo a Faculdade de Educação, Ciências e Letras a função de cultura, mas também papel eminente utilitário e prático, conforme Saviani (2008, p. 22).

Esta opção prática e utilitária da educação, conforme seu idealizador Francisco Campos, “resulta diretamente da observação do nosso estado de cultura e dos defeitos e vícios do nosso ensino. O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda cultura é puramente autodidata”, como ensina Saviani (2008, p. 22). A ideia principal era formar professores, sobretudo os do ensino normal e secundário. Mas novamente se questiona: qual seria o interesse do governo diante da formação destes professores? Formar dentro de uma lógica de controle?

O curso de Pedagogia foi criado em 1939 mas, tratando de suas especificidades, somente em 1962, a partir do Parecer CFE nº 251/62, algumas pequenas alterações foram introduzidas em seu currículo, como currículo mínimo e mudança na duração do curso. Mas mantiveram-se problemas oriundos da sua criação. Segundo Silva (1999), o curso ainda não apresentava uma identidade definida, era tratado de maneira geral quando estabelecia que se destinava à formação do “técnico de educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal. Ao abordar o caráter de identidade não definida, traduz-se em não ter uma definida finalidade para o pedagogo – seria dar aulas? Em quais perspectivas? Podemos dizer

---

<sup>4</sup> O Ato Adicional foi o marco que desencadeou uma vasta discussão entre centralização e descentralização no Brasil imperial, não só para os contemporâneos, mas também entre os estudiosos do período, principalmente do campo educacional. Quem teria o poder de legislar sobre educação? A quem caberia a tarefa de organizar a instrução pública? Ao governo geral ou as províncias? Foram questões que esquentaram as discussões entre políticos, administradores, professores e intelectuais. [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_ato\\_adicional\\_1834%20.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ato_adicional_1834%20.htm) Disponível em 20/05/2013 às 16h34.

que não ter uma identidade definida seria não ter a consciência de exercer seu papel de sujeito social?

No ano de 1969 com o Parecer nº 252/69, o curso de Pedagogia foi repensado, de acordo com Silva (1999, p. 43), de maneira tal “que os alunos não se submeteriam mais a um rol comum de disciplinas, ao se prepararem para trabalhar nas diferentes alternativas profissionais previstas para o pedagogo”. Silva (1999, p. 45) destaca-se que este parecer, mesmo que criticado inicialmente pelos estudantes, trouxe já no enunciado de título a definição de profissional, currículo mínimo e duração do curso de graduação em Pedagogia, visando “a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares”.

Esta fragmentação curricular, por assim dizer, negou aos estudantes, futuros professores, a possibilidade de poder intervir nos processos educativos. De acordo com Santomé (1998, p. 13), “a taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade”. O autor destaca que o que se aprende na sala de aula são habilidades relacionadas a obediência e a submissão à autoridade e para sobreviver a este momento, os alunos eram obrigados a uma sobrecarga de fragmentos sem conexão uns com os outros.

Podemos associar a fragmentação curricular a uma tentativa de calar, de controlar ações de reivindicações pelos movimentos sindicais, partidos políticos progressistas, como também pela própria classe docente e estudantil. E no século XXI este processo continua ocorrendo? Quais tentativas diferenciadas de ensino identificam-se como bem sucedidas, tratando da ideia de formar cidadãos para compreender, julgar e intervir na sociedade, na compreensão dos nexos que permitem sua estruturação com base na realidade?

Santomé (2008, p. 25) destaca que os currículos podem ser organizados de diferentes formas, não somente em torno de disciplinas, mas ultrapassando os limites das disciplinas, centrados em tema, problemas, instituições, períodos históricos, espaços geográficos... “trata-se de cursos nos quais os alunos seriam obrigados a manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos”. Seria a proposta de disciplinas compartilhadas desenvolvida junto aos cursos de licenciaturas da UNIPLAC, uma alternativa compatível como a ideia de interdisciplinaridade, trazido por Santomé?

Em diversos trechos da Proposta teórica das Licenciaturas Compartilhadas, o termo interdisciplinaridade é relatado, fazendo menção à unificação de disciplinas comuns ou similares nos cursos de licenciatura, ainda referente à formação sólida teórica interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, como também ao compromisso social do profissional da educação com o contexto social em que está inserida a instituição.

Em mais uma tentativa de remodelar a graduação em Pedagogia, de acordo com o Parecer nº 252/69, o curso passa a ser composto por duas partes: uma comum, constituídas por matérias básicas à formação de qualquer profissional da área, e uma diversificada em função de habilitações específicas. A parte comum ficou constituída por: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Silva (1999, p. 46) completa que a justificativa para a disciplina de Didática como parte comum se dá por ela se “identificar com o ato de ensinar para o qual todas as outras matérias convergem; todos poderão lecionar, nos Cursos Normais, as disciplinas de suas habilitações específicas e, por fim, considerou-se que, invariavelmente, as universidades e escolas isoladas já vinham incluindo em seus currículos plenos”. Como parte diversificada, ficaram definidas especialidades pedagógicas do curso de Pedagogia as seguintes habilitações: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, Orientação educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

Fazendo um recorte ainda mais distante, na segunda metade do século XX, o que representa um período de aproximadamente 60 anos somente, fundamentamos os porquês de tantas mudanças e redimensionamentos. De acordo com Cambi (1999), a Pedagogia passou por uma transformação, renovando seus limites e deslocando seu eixo epistemológico, sendo este um caminho sem volta, tendo em vista todas as transformações históricas – como podemos citar, no Brasil, a Revolução de 1964, diante da tomada do governo pelos militares. Mundialmente falando, podemos citar a necessidade de reconstrução da Europa pós-guerra, o fim da União Soviética, ocasionando a abertura do mercado, e ainda a Guerra Fria, e completamos com o advento da globalização, exigindo relações mais complexas, que demandavam dos sujeitos que, além de saber desempenhar tecnicamente suas funções, também fossem capazes de buscar inovações no social e no que referia-se a cultura, conforme descreve Cambi:

o advento de uma sociedade cada vez mais dinâmica e mais aberta, que reclama a formação de homens sensivelmente novos em relação ao passado; homens-técnicos e homens-abertos capazes de fazer frente às inovações sociais, culturais e técnicas. Para realizar a formação desses homens é

necessário um novo fazer pedagógico, mais experimental, mais empírico, mais problemático e aberto à própria evolução (CAMBI, 1999, p. 595-596)

O foco da pedagogia, segundo Cambi (1999), para a formação deste homem, era um fazer mais empírico, voltado à experimentação, trabalhando com problemáticas oriundas do contexto, estabelecendo relação com a formação de um homem-técnico mas aberto as inovações.

Desta forma a Pedagogia de um saber unitário e “fechado”, conforme já citamos em Cambi, passa a ciência da Educação, um saber plural e aberto, tratando de uma renovação no saber educativo. Segundo Cambi (1999), esta passagem é um caminho sem volta, pois hoje é impossível pensar os problemas educativos de forma tradicional, ligada a um saber pragmático.

No decorrer da história as necessidades, aspirações e valores em torno da Educação tiveram mudanças significativas, acompanhando os avanços e transformações ocorridas no contexto histórico e social. Desse modo a Educação é considerada um ato social e político e, portanto, conforme Mészáros (2005), um processo continuado, permanente, caso contrário não atende aos requisitos esperados de uma educação com qualidade.

Ao abordar a educação como um processo continuado para atender aos requisitos de uma educação de qualidade, compreendida como aquela voltada para transcender a lógica do capital, voltada a transformação social, para a criação de ideias, direcionamo-nos ao ensino superior como uma possibilidade de desenvolvimento para a transformação social. Conforme Fernandes e Grillo (2001, p. 41), “a universidade tem sido, talvez uma das instituições mais exigidas desde a formação de qualidade até a resolução dos problemas sociais pela pesquisa e pela extensão”. Sendo assim, trazemos a tona algumas questões diretamente relacionada a formação do professor do ensino superior, como sua relação com a pesquisa, com os contextos, com as pessoas.

Mazzetto (2003) reitera esta preocupação com a formação do professor, tratando o ensino desta fase como

[...] uma preocupação total e exclusivamente voltada para a transmissão de informações e experiências, iniciou-se um processo de buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; de aperfeiçoar sua capacidade de pensar; de dar significado para aquilo que era estudado, de perceber a relação entre o que o professor tratava em aula e sua atividade profissional; de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento, desde coletar informações até a produção de um texto que revele seus conhecimentos (MAZZETTO, 2003, p. 19-20).

Nota-se que trabalhar a formação do professor está intimamente ligado à pesquisa, uma vez que, para buscar a práxis pedagógica, requer-se reconhecer contextos, e isso só ocorre através da pesquisa. Podemos aqui citar Pimenta (2011, p. 7), quando trata da docência universitária e faz menção à atuação do docente do ensino superior, pois é responsável pelo “preparo de todos os tipos de profissionais que necessitam de formação especializada está sob sua responsabilidade”. Salienta ainda que

[...] formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática, é tarefa que exige muito mais desses professores do que repassar os conteúdos de sua área de especialização *stricto sensu* (PIMENTA (2011, p. 7).

Após este histórico da Pedagogia e processo de formação dos professores para o ensino superior e o destaque da relevância deste profissional para a sociedade contemporânea, conforme cita Pimenta (2011, p. 8), percebe-se uma necessidade de rever as atuações e reavaliar práticas pedagógicas no ensino superior, apontando, de acordo com a autora, para “superar os discursos que a consideram fruto de uma mera vocação ou da transposição das atuações exitosas realizadas no campo de atuação profissional”. É preciso encontrar uma forma de redirecionar este discurso e tornar uma ação pedagógica voltada para o pensar, para a crítica, para a superação da lógica do capital e contemplar o ensino, a pesquisa e a extensão. Um meio que se propõe é a pedagogia universitária que valorize a reflexão, a contradição e a produção de ideias.

A Proposta das Licenciaturas Compartilhadas explicita esta premissa na produção de ideias, da criticidade, da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, valorizando a participação de todos os segmentos integrantes deste processo. Salienta, através do Parecer nº 2475/96, que espera que a docência aconteça como parte integrante de um projeto formativo, contribuindo para a formação de sujeitos, longe de se desenvolver numa visão reducionista de conjunto de métodos e técnicas neutras, descolados da realidade histórica. Frente a estes fatores, compreender a pedagogia universitária, se faz necessário, visando efetivar uma prática realmente atrelada a teoria.

## 4.2 Pedagogia Universitária e algumas características

Trabalhar na perspectiva de produção de ideias exige profissionais alinhados a uma pedagogia universitária, ou seja, uma forma de trabalho que pressupõe professores capazes de considerar os contextos histórico, social, cultural e organizacional onde realizam suas práticas. Segundo Pimenta (2011, p. 28), a mediação da prática coloca-se como “indispensável, porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica”. Esta proposta implica em novas ações por parte dos professores, num processo de formação continuado, configura novos modos de planejar atividades a serem desenvolvidas pelos alunos de forma autônoma, uma nova organização de recursos e espaços. Apresentar novas propostas é uma forma de enfrentar a modernidade, no entanto envolve pessoas, profissionais que tiveram sua formação desalinhada à contemporaneidade e que por diversos motivos, já citados, precisarão rever suas práticas e renovar formas de exercer a pedagogia universitária.

Muito se percebe que a docência universitária vai se construindo individualmente, por tentativas e erros, tendo como base professores já observados ao longo da própria formação, e “este modo de se construir docente não facilita avanços significativos, dificultando a construção de inovações na prática pedagógica”, conforme Pimenta (2011, p. 81).

Mazzetto (2003, p. 24) traz uma contribuição importante diante da formação do professor quanto ao domínio de determinada área do conhecimento, destacando que isso não significa exigir menos do professor, mas ao contrário, exige-se dele pesquisa e produção de conhecimento, além de atualização e especialização para que possa incentivar os alunos a pesquisar”. Destaca ainda que o professor que não pesquisa, não consegue incentivar os alunos a pesquisar, além de que o cenário do ensino coloca o aprendiz, como sendo professor e aluno, no centro, “em que professor e aluno se tornam parceiros e co-participantes do mesmo processo”.

Diante da fala de Mazzetto (2003) voltamos a nos questionar sobre a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, pensando na teoria que fundamenta a pedagogia universitária. De acordo com Pimenta (2011) uma questão relevante é de que a produção de conhecimento necessita partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, trazendo resultados na construção da sociedade e das novas demandas que esta se coloca, destacando a necessidade de



[...] políticas para essa formação devam ser enraizadas nos contextos sociais, econômicos e culturais que envolvam e afetam a trajetória da universidade contemporânea [...] completa que [...] a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se fundamenta na pesquisa, no ensino e na extensão” (PIMENTA, 2011, p. 21).

Numa análise simplificada, julga-se coerente esta nova cultura, no entanto, pensemos, como deveria ser a organização de carga horária deste professor, para o exercício desta nova cultura acadêmica, voltada ao contexto?

Muito se discutiu até o presente momento nesta dissertação de mestrado sobre a superação da fragmentação dos conteúdos, e segundo Pimenta (2011, p. 22) é na contramão destas “disciplinas dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos” que precisamos caminhar, criando desta forma uma

[...] nova cultura acadêmica nos cursos de graduação, que considere o direito ao acesso a uma formação que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação de conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o pensamento autônomo; [...] desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimento; [...] mobilize visões inter e transdisciplinares, [...] enfim, uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação” (PIMENTA, 2011, p. 23).

A proposta de construção de uma nova cultura acadêmica no que se refere à pedagogia universitária requer, segundo Pimenta (2011), incentivar a discussão sobre a possibilidade de construir desenhos curriculares que articulem diferentes campos de saber, considerando dimensões políticas, éticas e técnicas, articuladas com a formação profissional, na perspectiva de transcender a lógica tradicional de fragmentação de conteúdos. Pimenta (2011) salienta que estruturar currículos globalizantes é um desafio. Estes currículos globalizantes são compreendidos por Zabalza (2002) como aqueles que se organizam por situações, temas ou ações, independentes da existência de uma disciplina a ser trabalhada. Mas esta ação exige novo modo do professor do ensino superior de organizar seu trabalho. No caso da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, como esta organização ocorre? E atende as premissas integradoras e contextualizadas?

Para enriquecer a discussão diante da pedagogia universitária, Mazzetto (2003, p. 29) reforça que “precisamos de um professor com papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador de

desenvolvimento dos alunos, que esteja atento para mostrar o progresso deles, bem como corrigi-los quando for necessário”.

Fernandes e Grillo (2001, p. 139) completam a discussão sobre a formação e atitudes dos professores do ensino superior e também no que condiz à pedagogia universitária, destacando que o professor do ensino superior “precisa rever os paradigmas do processo ensino-aprendizagem, redimensionando o conceito de ensinar e de aprender”. Desta forma compreendendo o termo aprender, “como a buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se as mudanças, descobrir significados nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos”.

Esta compreensão é divergente de instruir, mostrar, guiar, comunicar conhecimentos, mas sim, segundo Fernandes e Grillo (2001, p. 139) quando o professor do ensino superior “reflete, analisa, compara, critica, justifica, argumenta, infere. Considerando o histórico da Pedagogia e todas as transformações ocorridas no que se refere à delimitação do curso, muitas ideias surgiram para que seja possível atender a premissa de formar sujeitos de transformação social e produção de ideias, com base em Cambi (1999), tratando da cientificidade ou não da Pedagogia, da transição de um saber unitário a um saber plural, do primado da filosofia, ao primado da ciência. Tratando de compreender o significado do que é ciência e a compreensão da possibilidade ou não da cientificidade da pedagogia, é o que vamos continuar abordando.

Desta forma, discutir a formação de professores, na perspectiva histórico-crítica, requer compreender que a formação de professores é uma ação contínua e progressiva; em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. O processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui-se um ato político, pois é uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada. Não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada e a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional, construindo caminhos para a formação de docentes universitários.

Diante de tantas questões, não basta ter conhecimento, ser ativo, mediador, pesquisador, o professor ainda precisa lidar com as carências dos alunos, com as transformações sociais, com os conflitos, com a pluralidade cultural, com a subjetividade coletiva, com o sujeito coletivo, com novos paradigmas. De acordo com Arruda (2008, p. 42), “é certo que mudar o paradigma provoca uma profunda perturbação das consciências e das

mentalidades das profissões. Mas é justamente quando o olhar sobre o mundo novo começa a mudar”.

A importância e necessidade de programas de formação inicial e continuada dos professores, nas universidades é uma premissa ao trabalho voltado à transformação social, pois as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre sua própria prática – a da sala de aula e a da universidade como um todo.

A busca de um novo paradigma demanda uma revisão da visão de mundo de sociedade e de homem [...] a grande contribuição desse movimento prende-se a proposição de superação da teoria não linear e a busca da conexão entre o domínio material e o domínio social (BEHENS, 2008, p. 12-13).

Trata-se de atitudes condizentes com uma teoria que busca a emancipação humana, que trata da superação de formas fragmentadas de conhecimentos, de ações fora do contexto social. Trata-se de docentes conscientes da função da Educação, não sendo mera reprodutora de conhecimentos historicamente construídos, mas sim a produção de ideias, com foco na transformação social, como sujeitos sociais, produtores e produtos desta história.

Diante deste processo de quebra de paradigmas da prática educativa no ensino superior, referindo à prática do professor no contexto de compartilhamento de saberes, Anastasiou (2004, p. 32) alega que “o papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a necessidades deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes numa formação universitária”.

Tratando desses desafios da realidade das universidades e seus professores, Morosini (2001, p. 15) traz questionamentos frente a este contexto, como; “quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? O docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico?” Estas perguntas suscitam outros questionamentos referentes à formação dos professores, principalmente pensando em propostas diferenciadas de ensino, como é o caso de muitas universidades, usufruindo das possibilidades de gestão atribuídas em lei.

Ao tratar da legislação referente ao professor universitário, traz-se a LDB, de 1996, que Morosini (2001) comenta:

A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior

parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua [...] Na base da LDB, fica manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica – compreendida como domínio da área de conhecimento [...] Entretanto, no plano da formação didática, a LDB se abstém. Em outros atos normativos, embora a formação didática não seja especificada de forma direta, de forma indireta ela o é. Entre esses, um dos mais importantes é o decreto 2.026, de 20 de outubro de 1996, que define o sistema de avaliação do sistema de educação brasileiro [...] o docente passa a ter avaliado o seu desempenho, inclusive o didático (MOROSINI, 2001. p. 17, 18,19)

Ao analisar o texto da LDB na interpretação de Morosini, percebe-se que o mesmo não trata diretamente sobre a formação continuada dos professores, mas ao mesmo tempo indiretamente menciona-a quando trata da avaliação dos processos, que se direciona a forma de trabalho deste professor. Mais uma vez percebe-se a dicotomia entre teoria e prática e ainda a inexistência de uma práxis pedagógica. A discussão desta pesquisa é justamente refletir a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, uma vez que por meio desta docência depende a formação de futuros professores. Pensando na LDB, a menção é formação acadêmica exigida, mas a práxis pedagógica, a pesquisa, o planejamento compartilhado, a troca de conhecimentos, o contexto social, a proposta de transformação social, como fica?

Segundo Freire (1996, p. 29) o educador “pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Reconhece assim a educação do mediador voltado às dificuldades de sua prática como também as estratégias para resolvê-las. Quando se fala em mediador, compreende-se numa perspectiva histórico-crítica, em considerar os contextos, em considerar a interdisciplinaridade e o processo de transformação social.

Tratar de formação de professores do ensino superior numa proposta diferenciada de ensino, numa perspectiva histórico-crítica, exige compreender que a produção refere-se ao conhecimento, as ideias não materiais, exige considerar que “a natureza humana não é dada ao homem, mas é produzida por ele sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente” de acordo com Saviani (1995, p. 11). O autor completa que a educação numa visão histórico-crítica implica em

- a- Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b- Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c- Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1995, p. 15).

Diante do exposto, o reconhecimento de si, como sujeito produto e produtor da história, exige a consideração do contexto histórico, bem como a aplicabilidade dos conhecimentos desenvolvidos em aula, no dia a dia, transformando e sendo transformado por este contexto, reconhecendo sua função social. Fazendo menção aos cursos de licenciatura na UNIPLAC, inseridos na Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, o ato de produzir abrange-se significativamente, tendo como foco o trabalho com futuros professores, sujeitos históricos, protagonistas da educação e, por sua vez, numa perspectiva histórico-crítica, da transformação social.

Salientando, retomo a fala de Imbernón (2000) sobre o exercício de análise mais ampla e profunda, considerando o que obtivemos no passado, o que soubemos construir no presente, o que podemos projetar para o futuro, pois o professor encontra-se inserido num contexto repleto de complexidades, de espaços educativos, de diferentes sujeitos históricos, de transformações constantes, de verdades múltiplas, de culturas diversas, que devem ser encaradas como possibilidades e não como problemas.

A função de professor requer pensar em quanto a conectividade está presente em nossas vidas; em quanto às consequências podem ser sutis ou agressivas, mas inevitáveis; em quanto nossas ações geram possibilidades; em quanto poder temos com a criatividade; e em quanto temos a aprender com as situações da natureza.

A instituição de ensino superior, no que se refere à formação de seus docentes, tem muitos desafios a enfrentar. Esta proposta representa a efetividade de uma educação voltada ao desenvolvimento de pessoas pensantes, direcionando suas atribuições profissionais e pessoais rumo ao desenvolvimento social. Segundo Zabalza (2004),

[...] esses grandes desafios para a universidade refletem, se os olharmos com mentalidade positiva, o bom conceito que a sociedade tem dessa instituição e a forte confiança em sua capacidade de influencia no desenvolvimento social, cultural e científico dos países (ZABALZA, 2004, p. 20).

Quando se percebem desafios, reconhecem-se contextos, percebem-se carências, é uma demonstração de que o processo não é compreendido como acabado, mas em construção. Quando a instituição de ensino superior, bem como seus professores, se coloca frente a frente com o contexto social, representa uma ação voltada à reflexão, a análise de novas alternativas, de criação de novas ideias, direcionando esforços a uma práxis de transformação social e não de reprodução de conhecimento enraizados e fragmentados.

Requer-se principalmente, segundo Anastasiou (2004, p. 54), “a necessidade de profissionalização continuada [...] a alteração da lógica do conhecimento [...] a reorganização do tempo e das ações discentes e docentes [...] a discussão e o aprofundamento vertical [...] o estudo das conexões, as relações [...]” compreendendo que alterar uma estrutura curricular não é algo simples, exige esforço e superação dos diversos desafios inerentes a mudanças e enfrentamento de incertezas.

Ao considerar as mudanças é preciso admitir que toda mudança exige suporte em diferentes níveis, que, segundo Anastasiou (2004), são de caráter técnico, tratando do saber fazer, exigindo possibilidade de troca, clima de abertura, prática do *feedback*. E exige olhar na perspectiva cultural, pois as mudanças afetam pela forma que são vistas, sentidas. E também numa perspectiva política, pois envolve o coletivo docente, o financeiro, além das características pós-modernas, que tratam das incertezas.

#### **4.3 Pedagogia enquanto ciência da Educação?**

Como já citado anteriormente, com o advento de uma sociedade cada vez mais dinâmica e aberta, e a necessidade de sujeitos mais ativos, foi necessário um novo saber pedagógico para enfrentar a problemática educativa. Se de um lado a Pedagogia, como curso, enfrentou problemas na definição de seu papel, e se era negada aos professores a possibilidade de desenvolvimento para além do capital, o próprio contexto histórico e social, como também tecnológico, tratou de definir outra necessidade, muito mais abrangente que a de trabalhar conteúdos previamente delimitados e idealizados, para então considerar os contextos históricos, sociais, culturais, espaços geográficos e tecnológicos, para uma visão além do capital, mas para transformação social. Saviani (2008) destaca que

A história seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da racionalidade historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos (Saviani, 2008, p. 151).

Considerar contextos históricos, sociais, culturais, espaços geográficos e tecnológicos, inserir a pesquisa no processo educativo e uma somente uma das formas de elevar a pedagogia à condição de ciência. Mas que ciência é essa de que estamos falando? Antes da

análise sobre ser a Pedagogia uma ciência ou não, faz-se prudente compreender o que é ciência.

Com base nos questionamentos até aqui apresentados, ao se falar em Educação, fala-se em história, sobretudo em transformação social com base no compartilhamento de saberes, de contextos, fazendo menção à relevância da ciência, na compreensão dos processos de educação, da articulação entre teoria e prática, na relevância do conhecimento científico. Lungarzo (1991, p. 9) alega que “todas as pessoas conhecem certos fatos mesmo sem ter estudado ciência”, baseando-se no senso comum. Já um cientista detalharia as explicações, buscando conhecimentos mais exatos, mais precisos, com bases sólidas, justificativas claras e exatas. A grande diferença entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico está relacionada à maneira de conhecer e justificar o conhecimento, sendo o conhecimento, submetido a uma série de testes, análises, controles que garantam obter informações verdadeiras e justificadas.

O conhecimento científico é crítico, é organizado e metódico, enquanto o senso comum é composto por conhecimentos baseados na tradição e na experiência. O cientista organiza seu conhecimento de maneira ordenada, em consonância com certos padrões de pesquisa, certa noção de ordem. A Ciência, como teoria e como conhecimento, “mantém uma relação muito estreita e a tarefa do cientista exige uma interação entre as duas”, completa Lungarzo (1991, p. 16).

Diante da fala de Lungarzo (1991) é possível estabelecer uma relação direta com a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, numa perspectiva histórico-crítica, uma vez que fundamentar a prática requer considerar o contexto e as produções históricas, coletivas, mas isso, de certa forma, pode conceber que se reconhece através da pesquisa e a pesquisa por sua vez requer caráter científico, considerando que a ciência também é, como lembra Lungarzo (1991), parte da cultura dos povos modernos.

Uma das grandes diferenças entre ciências e outras formas de conhecimento é a experimentação de uma organização lógica das com afirmações: uma teoria científica é a possibilidade de justificá-las. “A ciência procura a verdade”, mas também tenta com empenho organizar essas verdades em sistemas, em conjuntos de afirmações relacionadas, conforme relata Lungarzo (1991, p. 41). Na proposta teórica das licenciaturas compartilhadas busca-se justamente transcender a fragmentação de conteúdos, de currículos, para isso as ciências precisam se fazer presente, ou os programas de formação de professor necessitam inserir o

caráter científico na práxis pedagógica, elencando possibilidades reais de transformação social.

Em meio à discussão sobre ciências, Lugarzo (1991, p. 75) diz que há outras formas de conhecimento que são relevantes para a cultura contemporânea e que, em outras etapas da história do homem, foram ainda mais influentes do que aquilo que hoje chamamos ciências. Pode-se citar o conhecimento filosófico e o religioso. Lugarzo (1991) ressalta que de fato não existe nenhuma regra para saber quando o conhecimento é ou não científico. Completa que “a dignidade (ou o prestígio) de ser ciência é algo que vai decidido pela própria história das comunidades científicas” (LUNGARZO, 1991, p. 75).

Chibeni (2004) traz uma contribuição no que se refere ao valor da ciência, alegando que o homem e as instituições buscam nas ciências uma forma de afirmar seus produtos. Pergunta-se aí: será necessária uma comprovação da eficácia da Pedagogia frente ao sistema de educação e a sociedade?

De acordo com o mesmo autor, as experiências mexem como o conhecimento. A reavaliação de algumas proposições acarreta a reavaliação de outras devido às interconexões lógicas entre elas. Alega que as leis científicas não se constituem em aglomerados de leis e normas, mas devem incorporar regras metodológicas que disciplinem impactos empíricos desfavoráveis e que norteiem pesquisas futuras com foco no seu aperfeiçoamento.

Chalmers (1999), em sua obra “O que é ciência, afinal?”, cita Francis Bacon, que propôs no início do século XVII que a meta da ciência é o melhoramento da vida do homem na terra. Afirma também que o conhecimento científico é o conhecimento comprovado. Cita que o cientista normal trabalha confiantemente dentro de uma área bem definida, ditada por um paradigma. Este paradigma apresenta um conjunto de problemas definidos com métodos que acredita serem adequados para suas soluções. Caso ele culpe o paradigma, por qualquer fracasso em resolver um problema, estará aberto às mesmas acusações. Cada paradigma verá um mundo composto de diferentes tipos de coisas e o novo será diferente do antigo e incompatível com ele. A maneira pela qual um cientista vê um aspecto do mundo será orientada pelo paradigma dentro de que está trabalhando. Isso envolve pesquisa, mas também conhecimento científico para nortear as ações do processo educativo.

De acordo com Demo (1993, p. 17-18), “a educação não pode fugir do aprimoramento científico [...] não podendo viver à sombra das outras ciências sociais”. Tratando este projeto de pesquisa de formação de professores, o autor completa que “ao educador cabe educar a ciência, não desfazê-la, ignorá-la ou temê-la [...] trata-se de fundamentar a necessidade



metodológica [...] sob o nome de pedagogia ou ciências da educação”. Desta forma, considerar o contexto social, as necessidades e os desafios, e tornar a educação um espaço de trocas, de reflexões, de produção de ideias, é uma forma de fundamentar a necessidade metodológica. Muito se questiona se a educação seria a transmissão de conhecimentos de geração em geração, ou a consciência de construção de conhecimentos e da interferência no contexto em que se está inserido, possibilitando assim a transformação social, sendo esta a premissa da educação, numa perspectiva histórico-crítica.

Diante destas premissas, Pimenta (2011), em sua obra “Pedagogia, ciência da educação?”, busca discutir o papel da Pedagogia como ciência da Educação. Destaca que esta discussão ainda se faz necessária com vistas a todos os problemas existentes oriundos da formação dos professores nos cursos superiores. Traz a questão sobre ser a Pedagogia uma ciência da Educação ou somente uma disciplina ou curso profissionalizante? Desta forma, a escola e os sistemas de ensino passam a ser objetos de investigação. Pimenta ainda alega que pode-se investigar sob

[...] o prisma metodológico teórico-interpretativo, ora sob o prisma prático-interpretativo. Ambos configurando metodologias qualitativas, coerentes à apreensão dos fenômenos educativos numa perspectiva crítica, contraposta aos enfoques positivistas e funcionalistas (PIMENTA, 2011, p. 13).

Analisar a cientificidade da Educação sob o prisma de Pimenta nos direciona a pelo menos duas possibilidades, uma analisando a parte teórica diante da formação dos professores nos cursos de Pedagogia, e outra ainda tratando da prática pedagógica, em até que ponto a interpretação teórica agrega na interpretação dos contextos sociais, culturais, tecnológicos e político, ou seja, na prática, rumo a produção de ideias, de superação do saber fragmentado e impregnado de ideologias políticas, culturais e sociais.

Na mesma obra, Pimenta (2011) reúne textos produzidos por Mazzotti, Nóvoa e Libâneo (2011), na tratativa sobre a cientificidade da Pedagogia e como esta lida atualmente com os processos de mudança ocorridos na educação, além de abordar o destino que os educadores lhe darão.

Mazzotti (2011) apresenta uma objeção à afirmação da existência de uma ciência da prática educativa, contrapondo que não há ciência da prática, há sim uma tecnologia apoiando-se na negação da lógica indutiva da prática, argumentando que seria impossível o ato da indução por não ter a certeza dos encadeamentos dos enunciados. No entanto vários logicistas, postulam que a lógica indutiva não apenas é possível como pode ser regulada.

Para Mazzotti (2011), a Pedagogia é uma ciência da prática educativa, considerando que é viável e possível sustentá-la, utilizando as lógicas não clássicas. Pensemos então: pode-se desenvolver uma prática sem os fundamentos teóricos, sem considerar o contexto social e cultural? Sendo a Pedagogia uma ciência da prática, poder-se-ia dizer que é um como se faz? Fica a pergunta: poderia ser a pedagogia uma ciência, na tratativa da indução ou de dedução, considerando que a pedagogia tem como interlocutores seres construídos historicamente e produtos desta mesma história? Na tratativa das ciências, fazem-se necessários pressupostos teóricos que norteiem as respostas e conclusões, considerando que estão em meio a contraexemplos empíricos.

Tratando destes contraexemplos empíricos, Nelson Jose Hilleshem, UNIVALI, 2009, em sua dissertação de mestrado intitulada “Vertentes filosóficas e os estudos sobre formação de professores na pós-graduação em educação, no estado de Santa Catarina”, destaca que as transformações da sociedade nas últimas décadas têm criado novos desafios e exigido dos professores melhor qualificação e atualização dos sistemas educativos.

No caso do Brasil, a promulgação da LDB nº 9394/96 é considerada um momento novo para a educação, emergindo novas exigências e novos desafios. No tocante à educação superior, no artigo 43 a LDB define que a ela cabe a formação nas diferentes áreas de conhecimento para inserção em setores profissionais. Ficam aqui alguns questionamentos, quando se fala em atualização de sistemas educativos. Atualização das propostas educacionais pensadas para a transformação social ou para a produção capital. Fazer a formação de profissionais nas diferentes áreas de conhecimento para inserir na sociedade, profissionais que desejam desenvolver-se e desenvolver para a produção de ideias, para a transformação social, superando a lógica capitalista ou somente desenvolvendo papel enfadonho de educar para produção material? Assim também aborda Saviani (2008).

Diante do estudo sobre a cientificidade da Pedagogia, Mazzotti (2011, p. 24) cita Dias de Carvalho, abordando uma epistemologia das ciências da Educação, alegando que a pedagogia sofre uma evolução conducente à afirmação das ciências da educação, passa de unidisciplinar, para outra via de multi ou pluridisciplinar. Desta maneira. Dias de Carvalho chama a atenção para a passagem do singular para o plural, ocorrendo a expansão das ciências sociais e humanas, dando posição dianteira a observação e a experimentação. Para observar, se faz necessário um objeto de estudo, por sua vez este objeto de estudo está inserido num contexto social e cultural.

A multidisciplinaridade presente nas investigações sobre a Educação e a cientificidade da Pedagogia é criticada por Mazzotti (2011) pois tende a uma realidade reducionista. Desta forma podendo abalar o processo de educação para a transformação social, pois a fragmentação e o reducionismo levam à falta de compreensão total, passando a atender a produção para o capital somente. Seria então a Pedagogia uma ciência da prática, munida de capa e beleza, de cartões e cartazes, de estratégias que não desenvolvem o pensar para a transformação social?

Considerar que a Pedagogia não pode ser uma ciência, por não ser possível uma ciência da prática, por poder ser considerada como somente didática, é assumir que toda e qualquer prática humana constrói-se em arte, pura e simplesmente. O conhecimento sistemático teria por fonte outras determinações que não o fazer empírico. Uma questão relevante neste caso, é a emergência das inferências das ações dos sujeitos. Desta forma poderia ser a Pedagogia uma ciência da educação?

Fatos que antecedem conhecimentos ou ainda a medida que constrói estes conhecimentos, o homem cria possibilidades para neles intervir. Assim Pimenta (2011) continua a reflexão sobre a pedagogia como ciência da Educação ou ainda a ciências da Educação, como discutido por Mazzotti. Um agravante na compreensão da Pedagogia como ciência ou não é o não enfrentamento da questão epistemológica da Educação, conforme Pimenta (2011):

[...] dificulta ao educador tanto a articulação das pesquisas que eventualmente se realizam nessa área, como a formulação de pesquisas necessárias que estão sendo indicadas pela urgência da prática social da educação. E, conseqüentemente, a superação dos problemas contemporâneos postos (PIMENTA, 2011, p. 50).

Utilizando Mazzotti (2011), com a ideia de Pedagogia enquanto possibilidade de ciência da prática, pensemos em como exercer de uma prática fundamentada na transformação social, na articulação das pesquisas. Se não houver clareza dos objetos e sujeitos de estudo, tratando da transformação social, como ter uma prática sem um alinhamento teórico, sem conhecer o contexto social, cultural, tecnológico e político?

Segundo Pimenta (2011, p. 52), o objeto de conhecimento é a educação e o sujeito do conhecimento é o homem, o objeto constitui e é constituído pelo sujeito; o objeto se modifica quando se tenta conhecer, ao mesmo modo que induz alterações naquele que o busca conhecer – “Pela investigação o homem transforma a educação, que, por sua vez, transforma o homem

(e o processo de investigação). A educação é móvel (é prática social histórica), que se transforma pela ação dos homens em relação”.

Tendo esta dissertação base na perspectiva histórico-crítica, considerar o sujeito como ser construído historicamente e ao mesmo tempo construtor desta mesma história, consideremos que a Educação, quando alcança o objetivo de pensar a transformação social, necessita de sujeitos preparados e abertos para agir em prol desta transformação, como também abertos para transformar-se. A educação é um caminho para tal, desde que supere a produção para além do capital.

Há que se definir qual é o campo da Pedagogia. É um como fazer? Um para que fazer? Ou, ainda, um fazer? Como observar o que não se sabe? Como descrever o que não se conhece? Estas são apenas algumas das indagações em aberto. Por isso se faz mister estudar o problema de pesquisa explicitado nesta produção: de que forma a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas de constitui um diferencial na Universidade?

Diante da discussão sobre qual objeto de conhecimento, Pimenta (2011) cita Quintana Cabanas (1983), que considera que a

[...] pedagogia não se dilui nas ciências da educação, e afirma-a como ciência prática e normativa da educação, preocupada com a ação de educar, com o ato educativo e com a intervenção nesse ato, para o qual se dirige a um só tempo com a intenção de conhecê-lo e de transformá-lo, munida, portanto de uma intencionalidade, de um projeto. (CABANAS *apud* PIMENTA, 2011, p. 59).

Dois pontos importantíssimos surgem nesta fala. O primeiro deles é sobre a intencionalidade, pois é certo que toda Proposta é munida de interesses, de objetivos, basta saber seu fim – produção de capital, ou produção de ideias, de conhecimentos; ou uma, ou outra. Outra questão é transformá-los para quê? Para a obediência ou para a transformação de ideias? Ainda transformar a quem? Tornar a Pedagogia como um saber plural, aberto, não seria fragmentá-la, reduzi-la?

Segundo Nóvoa (2011, p. 99) “a defesa da pluralidade não significa renunciar à identidade e não pode, em caso algum, justificar a dispersão, a falta de rigor ou a superficialidade científica”. O autor relata diferenças no percurso histórico das ciências da Educação, mas que em momentos coincidem na afirmação de uma cientificidade da Pedagogia, que se deram graças à observação sistemática e à experimentação. Defende ainda a complexidade da situação, recusando a redução e a simplificação do campo de abrangência dessa ciência, pois, o objeto de estudo da Pedagogia é a educação, um objeto inconcluso e

histórico no qual, o “sujeito” investigado não é captado na sua integralidade tornando-o assim um objeto de estudo complexo. Isso ocorre com uma prática desfocada do contexto social, histórico e cultural.

Face as contribuições de Nóvoa, podemos salientar que realmente a pluralidade de ideias não significa falta de rigor científico, mas podemos ainda questionar até que ponto a prática deste caráter plural, atribuído à Pedagogia, pode interferir no desenvolvimento dos sujeitos sociais envolvidos no processo educativo, considerando as intenções de seleção, de destaque, de que e para que pesquisar, ou seja, das intenções da ciência, que muitas vezes assolam e prejudicam a transformação social e ressaltam a obediência num caráter de produção capital.

Completando ideias sobre a cientificidade da Pedagogia, para Libâneo (2011), ela é a ciência que tem a Educação como objeto de estudo, pois investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento global dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação, como uma diretriz orientadora da ação educativa.

Conforme a fala de Libâneo (2011), pode-se considerar a Pedagogia como ciência da Educação, considerando a ciência como uma possibilidade de investigação social, para o social, rumo à transformação deste. Tratar a Educação como objeto de estudo da ciência envolve considerá-la como processo em transformação e que precisa estar inserida nos contextos sociais, nos problemas educativos e só assim poderá ser realmente ciência da Educação. Talvez a maior contribuição de Libâneo sobre a cientificidade da pedagogia, seja em ir além da transmissão/assimilação de saberes, mas indo a modos de ação.

Diante do exposto, algumas perguntas ficam em aberto, considerando que o pedagogo, sendo profissional da Pedagogia enquanto ciência da Educação, precisa entender o que é ciência e como esta infere na prática profissional, em relação a direcionamentos e estudos voltados a transformação social. Será que a prática condiz a um contexto histórico? Até que ponto as práticas pedagógicas atendem ao desenvolvimento do homem como ser social? Até que ponto o educador se reconhece com pesquisador e capaz de utilizar a ciência a fazer da transformação social?

#### 4.3.1 Pedagogia: espaço para a pesquisa na contemporaneidade

Se compreendermos a pedagogia como espaço de pesquisa na contemporaneidade, Bagno (2009, p. 14) enfatiza que o processo da pesquisa consiste na busca do conhecimento a partir de fontes diversificadas, analisadas sob diferentes aspectos, tanto para aprender quanto para ampliar o conhecimento. Ainda de acordo com o autor “tudo isso junto cria um verdadeiro labirinto onde é muito fácil se perder, a menos que tenha um bom fio de Ariadne para se orientar. E esta é mesmo a palavra-chave: orientação”.

Tendo como objetivo analisar a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, como foco na pedagogia universitária e ainda delimitar como problema de pesquisa **de que forma tal proposta se constitui um diferencial na Universidade**, requer-se acima de tudo pesquisa para conhecer, identificar tal prática para sequencialmente referenciar teoricamente e ainda identificar possíveis limitações, desafios e ainda avanços oriundos desta prática. Essas respostas só poderão ser encontradas sob a luz da pesquisa, compreendendo-a com seriedade e valor que tem. Bagno (2009, p. 21) destaca que os alunos “só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar”, sendo algo que não pode ser tratado com indiferença ou pouco caso na escola.

Destacando o valor da pesquisa e relacionando ao nosso *lócus* de investigação, Dias Sobrinho (2005, p. 15) diz que a universidade “não é uma realidade acabada e pronta [...] é uma instituição social de caráter essencialmente pedagógico”. Desta forma, conhecê-la, apreendê-la faz toda a diferença na prática pedagógica, uma vez que, de acordo com o mesmo autor, “dizer que a função pedagógica tem sentido social e público é também afirmar que ela se movimenta nas contradições, divergências e disputas do cotidiano”. Frente a esta discussão, considerar uma leitura de realidades, de contextos, de alunos, de homens, nos faz parar e agir, resgatar e aprimorar nossos saberes e práticas, visando uma educação voltada para a emancipação humana.

Destaca-se aí a pesquisa. Segundo as premissas de Bagno (2009), o educador deve respeitar os saberes que os alunos adquiriram em sua história de vida, estimulando-os a sua superação por meio do despertar da curiosidade que os instiga à imaginação, à observação, a questionamentos, alcançando uma explicação epistemológica. Para o autor,

[...] ensinar a aprender, então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das ‘bombas’ e reconhecer, em meio ao labirinto, as

trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento (BAGNO, 2009, p. 15).

A prática de pesquisa na Educação, bem como o próprio termo, tem sido utilizada com certo abuso e fora do seu sentido real. Mesmo sendo utilizada nas escolas de modo geral, sendo encarada pelos professores e alunos como pesquisa em meios diversos, como jornais, livros, revistas, não representa seu verdadeiro conceito. Não se renega aí que esta ação possa contribuir para o desenvolvimento da curiosidade. No entanto, de acordo com Ludke (1986, p. 1), “para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Outro fator preponderante diante da pesquisa na educação é a necessidade de reflexão sobre a práxis educativa para evitar a reprodução alienada, promovendo possibilidades para o aluno produzir conhecimentos, buscando a superação da fragmentação curricular. Desta forma, pensar sobre formação de professores envolve perguntar, observar, compartilhar, visando à construção de novos conhecimentos, com foco na emancipação humana e transformação social.

Ao tratar da práxis, citamos Quintana Cabanas (2011, p. 59), que traz a Pedagogia como uma ciência prática e normativa da Educação. O autor alega que a Pedagogia está “preocupada com a *ação* de educar, com o *ato educativo* e com a *intervenção* deste ato, para o qual se dirige a um só tempo com a intenção de conhecê-lo e de transformá-lo, munida, portanto de uma intencionalidade, de um projeto”. Um projeto pode estar imbuído de muitas intenções, que podem focar para pontos divergentes se não houver um alinhamento teórico bem definido.

A práxis, conforme Vasquez (1977, p. 5) vai além do significado de prática, como prática humana, destaca que práxis “é uma categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo”. Tratar da formação de professores numa proposta diferenciada de ensino requer reconhecer a práxis pedagógica voltada para a transformação social, para a criação de novas alternativas de ensino, pesquisa e extensão, tornando assim uma possibilidade de emancipação humana, não somente como uma proposta diferenciada para atender as questões financeiras, mas realmente ser um diferencial na formação de professores.

Voltando à linha de pensamento de Bagno, constata-se o resultado da pesquisa produto da interpretação do aluno, ser histórico, diante das diferentes fontes obtidas para a pesquisa. É perceptível a necessidade de preparar os alunos para irem além – além do que falam os livros, além das possibilidades que lhes são oferecidas. Portanto o professor deve preparar seus alunos para uma constante busca do conhecimento.

Os protagonistas da ação – professor e aluno – devem participar simultaneamente de todo o processo de Educação, no qual juntos ensinam e também aprendem. É essencial que tanto o aluno quanto o professor se utilizem da pesquisa como prática cotidiana, mas para a obtenção do resultado é indispensável que as técnicas de pesquisa sejam discutidas e preparadas, para que o processo seja consciente.

Ao tratar da transformação social e relacioná-la com o objeto de estudo deste projeto de pesquisa, trazemos Bagno (2009, p. 17): “pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo *perquiro*, que significava procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. O mesmo autor ressalta que “sem pesquisa não há ciência, muito menos tecnologia [...] nas universidades, também, a pesquisa é muito importante [...] é reconhecida também pelos órgãos governamentais” (2009, p. 19-20).

Conforme Bagno (2009), se forem utilizados termos como “procurar”, “informar”, “perguntar”, “buscar”, entre outros, podemos então analisar o que estes significam na prática das licenciaturas compartilhadas, e ainda na formação dos professores do ensino superior que atuam com este grupo, investigando como desenvolvem tais práticas e ainda se o fazem.

Não se pode tratar a pesquisa com desprezo ou descuido, é preciso fazer um projeto, que segundo Bagno (2009, p. 22), “é lançar ideias para a frente, é prever as etapas do trabalho, é definir aonde se quer chegar com ele — assim, durante o trabalho prático, saberemos como agir, que decisões tomar, qual o próximo passo que teremos de dar na direção do objetivo desejado”.

A quem for fazer uma pesquisa cabe “assumir um compromisso e uma responsabilidade. Todo trabalho tem que ter um produto final”, ressalva Bagno (2009, p. 31). Mas, segundo Ludke (1986, p. 12), a preocupação com o processo “é muito maior do que com o produto [...] sendo interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”.

Frente a um projeto, se faz necessário considerar, de acordo com Bagno (2009, p. 40), que este “é todo coeso e coerente, as partes que o compõem estão interligadas e dependem



umas das outras [...] que qualidade vale mais que quantidade”. Mantemos ainda a proposta de Bagno (2009, p. 46), quando fala em coesão e coerência, aproveitando o máximo deste recurso de coleta de dados. O autor ainda reforça esta ação dizendo que “as respostas dadas e essas perguntas podem ser ‘costuradas’ até formarem um texto”. Esta prática de “costura” trazida por Bagno nos reporta à prática pedagógica na proposta das disciplinas compartilhadas, pensando em quanto a formação dos professores do ensino superior contribui para uma práxis pedagógica voltada à perspectiva histórico-crítica.

Na busca destes elementos, Bagno (2009, p. 51) fala sobre a análise dos dados, como “uma atividade que sempre começa com a enumeração de fatores [...] os dados do primeiro tipo são aqueles que terão de aparecer no nosso trabalho obrigatoriamente [...] os dados do segundo tipo, são informações que poderemos ou não acrescentar ao nosso trabalho”. Bagno completa sobre os critérios para peneirar os objetivos que estabelecemos desde cedo em nossa Proposta. Uma forma de enumeração de fatores relevantes é fazer o estado da arte, com vistas a selecionar os resumos, visando nos situar enquanto pesquisadores em um contexto coletivo.

Muitas descobertas precisam ser analisadas e estudadas para que o problema de pesquisa possa tornar-se mais elucidativo, assim tornando possível uma prática voltada para a educação emancipatória, numa perspectiva de educação continuada, com vistas a uma práxis realmente condizente com o seu significado.

Analisemos, por ora, o professor que atua nos cursos de licenciatura. É um professor pesquisador, conforme proposta teórica? Atende aos requisitos de uma prática diferenciada de educação, considerando a proposta de licenciaturas compartilhadas? Sua prática atende a uma prática educativa ou atende também uma prática voltada a um contexto, que só se conhece através da pesquisa e estudos permanentes?

A Proposta das Licenciaturas Compartilhadas traz em sua fundamentação a ideia de superação da fragmentação curricular, da dicotomia entre teoria e prática, entre estudo e pesquisa, ou seja, compreende que a práxis pedagógica deve acontecer e que cada momento histórico serve de aprendizado para vir novos momentos, novas propostas, sendo que estas novas propostas surgem com base na pesquisa, na percepção do contexto social, na tentativa de enfrentar a realidade, conforme Demo (1993).

O texto apresentado pela Proposta das Licenciaturas Compartilhadas apresenta claramente o termo interdisciplinar. Mas o que é interdisciplinar? Com exercer esta proposta?

No próximo capítulo apresentaremos nossa pesquisa bibliográfica na tentativa de compreender o significado do termo interdisciplinaridade, para poder analisar a Proposta

teórica das Licenciaturas Compartilhadas, que versa numa prática pedagógica interdisciplinar, quando propõe trabalhar com os cursos de licenciatura de forma compartilhada, disciplinas comuns e/ou similares.

## **5 COMPARTILHAMENTO DE SABERES: INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E MULTIDISCIPLINARIDADE**

Uma das características que distinguem o século XX é a frequente reorganização do conhecimento [...] apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. (Jurjo Torres Santomé, 1998).

Ao definir como objeto de pesquisa a Proposta de Licenciaturas Compartilhadas, muitas indagações nos vêm à mente, pensando em como ocorre na prática, além de qual ou quais objetivos norteiam esta prática de educação. Desta forma o objetivo do presente capítulo é socializar a pesquisa bibliográfica realizada frente ao compartilhamento de saberes, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, como possibilidades de superação da fragmentação de conhecimento, bem como forma de romper com a lógica de produção capital, como também conhecer as premissas da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, a partir de uma análise documental. Para iniciar nossa conversa falando sobre educação, teremos pelo menos dois tipos de análise, sendo uma mais imediata e outra mais profunda. Segundo Imbernón (2000),

[...] realizar esse exercício de amplitude e profundidade, mesmo assumindo o risco do engano, do fatalismo ou da fantasia, pode ajudar-nos a avaliar o que obtivemos do passado, o que soubemos construir no presente, o que podemos projetar para o futuro (IMBERNÓN, 2000, p. 78).

Percebe-se que a Educação constituiu-se marcada pelos processos de industrialização, de revolução, de conquistas sociais, de lutas de classes, de reivindicações educativas, de criação e implantação de diferentes correntes pedagógicas e de educação. Condição que possibilitou descobertas, pausas, amadurecimento social e intelectual, pois, de acordo com Giddens (2005, p. 34), “o risco é a dinâmica mobilizadora de uma sociedade propensa a mudanças, que deseja determinar seu próprio futuro em vez de confiá-los à religião, à tradição ou aos caprichos da natureza”. Estes eventos, por sua vez, trouxeram outros desafios para a educação, estabelecendo novas relações entre trabalho, ciência e cultura, desta forma exigindo uma nova postura por parte do professor, compreendido como aquele que mediará o processo de educação, na perspectiva da transformação social numa visão histórico crítica.

Nesse contexto de transformações, segundo Mészáros (2005):

[...] a educação deve ser um processo continuado, permanente, caso contrário, não atende aos requisitos esperados de uma educação de

qualidade. Tratar a educação paralelamente ao trabalho compreende considerá-la um processo contínuo, propiciando desenvolvimento pessoal e profissional para o adulto trabalhador, visando manter-se no mundo do trabalho (MÉSZÁROS, 2005, p. 12).

Tratando desse processo continuado, proposto por Mészáros, o professor precisa planejar, conhecer seu contexto, assim também desenvolvendo uma proposta de educação para atender as demandas da contemporaneidade com vistas à perspectiva histórico-crítica. Conforme Brandão (2001, p. 9), “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino não é a sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante”. Completando que onde todos os que convivem aprendem da sabedoria do grupo social, sob a mediação do professor, considerando que todo processo de mediação é munido que intencionalidade e proposição, conjuga razão e emoção tendo em vista a subjetividade presente neste processo. O processo dialógico surge como um ato de cocriação de significados, envolvendo a compreensão ativa. Compreendemos, então, por processo dialógico a comunicação horizontal, na qual todos os sujeitos envolvidos possam contribuir para a transformação social e a emancipação humana.

Uma das formas de contribuir para a transformação social e emancipação humana é tratando da superação do modo cartesiano de Educação, atendendo a um modelo fragmentado de disciplina. Busca-se uma proposta que adote diferentes formas de processar o conhecimento, estabelecendo relações inerentes ao processo de desenvolvimento do ser humano. Esta, por sua vez, condiz com a proposta teórica das Licenciaturas Compartilhadas, pois traz em si esta busca por compartilhar os saberes convergentes entre as disciplinas, na tentativa da superação da fragmentação curricular.

## **5.1 Interdisciplinaridade e contexto**

De acordo com Santomé (1998, p. 27), o currículo pode ser organizado não somente em torno de disciplinas, mas da forma a ultrapassar o limite das mesmas, considerando que o mundo onde vivemos já é global, onde tudo está relacionado, desta forma “qualquer tomada de decisão [...] implica uma reflexão sobre as repercussões e efeitos colaterais que cada um provocará nos âmbitos restantes”. No ato educativo, da consideração do contexto historicamente construído, da proposta de transformação social, a superação da fragmentação

curricular, torna-se uma forma de busca da emancipação humana. Analisar esta questão requer considerar que quanto mais próximas do contexto social forem as ações educativas em sala de aula mais facilitado será o processo de transformação social.

Uma educação que quiser entrar em contato com esses conceitos espontâneos e promover sua reconstrução tem de trabalhar com conteúdos culturais verdadeiramente relevantes, cujo significado possa ser facilmente compreendido, e por isso, as matérias não devem ser excessivamente fragmentadas. Quanto maior for a compartimentação dos conteúdos, mais difícil será sua compreensão, pois a realidade torna-se menos precisa (SANTOMÉ, 1998, p. 41).

A educação pautada numa visão interdisciplinar envolve reconhecer contextos, culturas, aspectos sociais e históricos. E como considerar tais elementos, sem filosofar, uma vez que, segundo Campos (1988, p. 9), “toda filosofia é uma visão de mundo”? Desta forma, fazendo uma crítica ao capitalismo, Marx (1985) traz que não é o operário que utiliza os meios de produção, mas são os meios de produção que utilizam os operários. Então podemos pensar a Educação como uma forma de dominação, em que os alunos são direcionados a uma ideologia dominante, ficando aquém de uma tomada de consciência. Campos (1988) na obra “Introdução à filosofia marxista” traz o juízo de filosofar, sendo considerado por muitos como perda de tempo, razão por que o operário não deveria se preocupar em filosofar. Agora pensemos: por que não filosofar? Ou ainda: por que não viver contradições?

Podemos, diante de tais ideias, analisar o processo de ensino, diante do processo de trabalho com foco na produção capital, verificando a evidência de que quanto mais controle, mais produção e menos contradições; quanto mais ocupação nos pormenores, menos consciência da totalidade. Esta visão de “taylorização no âmbito escolar, faz com que nem alunos, nem professores possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade”, conforme Santomé (1998, p. 13), torna as salas de aula um espaço para aprender a obediência e a submissão à autoridade.

Com base no Parecer nº2475/06 (CONSUNI/CONSEPE), que trata da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, são encontradas dificuldades de promover mudanças dentro da instituição, considerando a dificuldade em envolver todos os participantes numa proposta de repensar a formação de professor. Por este motivo buscam-se profissionais cada vez mais comprometidos com o social e com a busca da emancipação humana.

Utilizando-se das ideias de Zabalza (2004) e Anastasiou (2004), fica evidente que compartilhar saberes envolvem necessariamente docentes e discentes, e ainda a coordenação

das áreas, envolve então a comunidade da universidade, pois se as atividades forem práticas significativas e contextualizadas, então o contexto social como um todo deve ser considerado e isso só se consegue com diálogo e integração, reforçando o saber ser humano, conforme citado por Vasquez (2001).

Os docentes que hoje atuam nas diversas esferas de educação, seja na educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior, tiveram uma educação pautada na separação total das disciplinas, na fragmentação do saber, no isolamento dos conhecimentos. Desta forma, concordamos com Zabalza (2004, p. 09) quando afirma que “[...] a universidade é considerada um espaço de tomada de decisões formativas”, e então se faz necessário rever a prática docente no ensino superior, que pelo que se percebe, continua reproduzindo a fragmentação dos saberes.

[...] a influência é, na maioria das vezes, indireta, por meio da própria legislação e da orientação normativa (que presumivelmente visa adaptar a estrutura dos cursos ao desenvolvimento atual da ciência e da cultura, assim como às demandas da sociedade e do mercado de trabalho (ZABALZA, 2004, p. 11).

De acordo com Santomé (1998) o movimento pedagógico a favor da globalização e da interdisciplinaridade, nasceu de reivindicações progressistas de grupos e políticos que lutavam por uma maior democratização da sociedade, buscando uma maior participação nos processos de tomadas de decisão, na tentativa de reduzir a separação entre trabalho manual e intelectual. Podemos perceber a relação entre processo de trabalho industrial e os processos de educação, fragmentando conteúdos, numa visão cartesiana de Educação, não estabelecendo relação com contexto histórico, social e cultural. Que percepção de contradição pode ter um aluno inserido num processo de educação fragmentado? Ainda, como o professor desenvolve as ações pedagógicas, frente a tantas transformações contidas dos diversos contextos aos quais está inserido?

Tratar de interdisciplinaridade e de uma prática diferenciada requer dialogar com Santomé (1998, p. 43-45), que alega que “[...] uma das características que distinguem o século XX é a frequente reorganização do conhecimento [...] completa que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica”.

Para atender a esta necessidade de superação da fragmentação de saberes, visando uma prática pedagógica voltada a reflexão, o questionamento, entre pensamentos e o próprio

pensamento, conforme o Parecer nº 2475, aprovado em 14/12/06 – CONSUNI/CONSEPE (2006, p. 5): “é necessário um conjunto de ações capazes de articular as várias instâncias acadêmicas e administrativas, na perspectiva do enfrentamento possibilitando alternativas para manutenção dos cursos de licenciatura na Universidade”.

Frente a estes processos de transformações do papel da universidade, pode-se questionar como fica o papel do professor nestes contextos. Como agir? Ainda como proporcionar um programa de formação pedagógica que atenda às demandas da universidade diante dos contextos? Segundo Cunha (2005, p. 33), diante de todas as transições dos paradigmas da educação, “ainda que ele (o professor) não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões no campo. [...] o professor é que concretiza a definição pedagógica”. E tal fato é evidente, mesmo sabendo que muitos outros fatores interferem na possibilidade de mudança da universidade, completando com clima institucional, momento político do país, nível de organização, satisfação profissional dos professores, são muitos os condicionantes históricos, sociais e culturais.

Ao fazer uma abordagem sobre o professor, considerando o ensino superior, com fundamentação numa perspectiva histórico-crítica, a este professor necessariamente sugere-se considerar uma educação para além do capital, reconhecer o contexto, os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Com seu papel voltado para transformação social compreendendo a complexidade social, sendo esta atribuição da universidade, procurando entender suas redes internas e externas, conforme Dias Sobrinho (2005, p. 15) “compreendê-las como uma tessitura de processos sociais e públicos que se fundamentam na sua dimensão pedagógica é uma tarefa que precisa ser permanentemente enfrentada e renovada.” Daí o sentido dinâmico e processual da avaliação.

Diante da característica da universidade como inacabada, certamente a pesquisa é um instrumento essencial para torná-la então um espaço de transformação social, de renovação e de emancipação social. Contemplar a proposta de renovação, de processos cotidianos não acabados, exige-se do professor do ensino superior atitudes de pesquisa, de ensino e de extensão, como também avaliação dos processos, reconhecimentos dos contextos, formação planejada, compartilhada, transformação social, se não for assim, não se rompe com a lógica do capital nem se contempla uma alternativa educacional significativamente diferente, conforme Lombardi (2008).

Seguindo a lógica de Imbernón (2000), pode-se, num olhar mais imediato, trazer o professor como foco da nossa conversa. Considerando que o lócus da pesquisa deste projeto é

uma universidade, Santomé (1998) destaca que na medida em que a interdisciplinaridade for trabalhada nas universidades, estas se tornarão mais inovadoras e criativas diante dos problemas e questões que preocupam a sociedade.

Tratando da superação de modo cartesiano de Educação, atendendo a um modelo fragmentado de disciplina, busca-se adotar diferentes formas de processar o conhecimento. Nessa transposição, de acordo com Anastasiou (2004),

estão estabelecidos três graus de relações disciplinares. A *multidisciplinaridade* é caracterizada pela proposição simultânea das disciplinas [...] a *interdisciplinaridade* é a interação de duas ou mais disciplinas, desde ideias, ações, tarefas, podendo até ocorrer o surgimento de uma nova disciplina [...] e a *transdisciplinaridade*, que corresponde a uma integração total, dentro de um sistema globalizador, de modo a explicar a realidade para além do parcelamento disciplinar (ANASTASIOU, 2004, p. 52).

No que concerne aos níveis ou graus de relações disciplinares, Santomé (1998, p. 70) complementa a fala de Anastasiou quando define a multidisciplinaridade como um “nível inferior de integração”, pois trata de buscar informações e ajuda em várias disciplinas, para solucionar um problema, “sem que tal interação contribua para modifica-la ou enriquecê-la”. Alega que a comunicação entre as disciplinas fica reduzida a um mínimo. Seria esta a prática nas disciplinas compartilhadas?

Ainda complementando a fala de Anastasiou, Santomé (1998) considera a transdisciplinaridade com “uma etapa superior de integração”, pois trata da construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas. Pensemos então: Será que é possível a formação de um macrodisciplina, ao perseguir de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológico e cultural?

Para melhor compreensão e possível resposta da pergunta acima, retomamos o conceito de interdisciplinaridade, que Santomé (1998) considera como o “segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe uma verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e consequentemente, enriquecimentos mútuos” (SANTOMÉ, 1998, p. 70). A interdisciplinaridade de acordo com o mesmo autor,

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras [...] o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, consequentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 73).



De acordo com Santomé (1998) o ensino baseado na interdisciplinaridade tem um grande poder estruturador, pois os contextos teóricos, procedimentos enfrentados pelos alunos, encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas, tornando alunos mais capacitados a enfrentar problemas que transcendam os limites de uma disciplina. Tratar de uma prática com vistas à superação da fragmentação curricular, nos remete à interdisciplinaridade. A fragmentação curricular provoca a perda da relação entre teoria e prática e ainda distancia a possibilidade de transformação social. Desta forma o aluno não compreende o todo e fica desprovido de ser sujeito de transformação social e produtor de conhecimentos.

Santomé (1998, p. 65) traz um conceito de interdisciplinaridade, que julga “ser um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade. Este conceito se relaciona aos contextos sociais em que a universidade encontra-se inserida e o qual os professores que atuam na Proposta das Licenciaturas Compartilhadas precisam considerar, como forma uma práxis contextualizada, voltada para o ato educativo, necessitando uma prática diferenciada e uma proposta de formação de professores que realmente atenda as necessidades de uma proposta também diferenciada de ensino.

Jantsch e Bianchetti (1995, p. 14) destacam que a interdisciplinaridade não poderá ser elemento de redução da disciplina em um denominador comum, mas sim “princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, mas acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade”. Com base nestes dizeres, podemos pensar se a proposta teórica contempla possibilidades de exploração máxima das potencialidades das ciências. E ainda, segundo Santomé (1998), se pode mesmo assim ser uma forma de superação da fragmentação curricular.

A complexidade do assunto ainda possibilita outra reflexão, tendo como foco principal considerar as relações inerentes ao social e se os alunos formados nos cursos de licenciaturas precisam ser preparados para serem protagonistas da sua história. Os professores que trabalham nestes cursos necessariamente precisam estimular a percepção das relações sociais, com foco na transformação social. Estamos falando de inter, multi ou transdisciplinaridade na proposta das disciplinas compartilhadas?

Jantsch e Bianchetti (1995, p. 16) alegam que a fragmentação do conhecimento leva o homem a não ter domínio sobre o próprio conhecimento produzido. Os autores expressam que

superar esta fragmentação só é possível com ato de vontade de um sujeito pensante, por opção/decisão, mas a soma de sujeitos pensantes pode superar o conhecimento fragmentado e ainda reforçam que “a interdisciplinaridade só é fecunda no trabalho de equipe, onde se torna uma espécie de sujeito coletivo”. Este sujeito coletivo é capaz de viver a interdisciplinaridade em qualquer espaço de atuação, não se diferenciando no ensino, na pesquisa e na extensão. Este discurso é muito atrativo, mas pensemos: a proposta teórica permite a criação de um sujeito coletivo, e ainda estão os alunos com o ato de vontade para a superação da fragmentação dos conhecimentos?

Dando ênfase à interdisciplinaridade, Santomé (1998, p. 66) enaltece que a interdisciplinaridade “é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática”. A Proposta das Licenciaturas Compartilhadas é atender a necessidade de superação da fragmentação de saberes, visando uma prática pedagógica voltada à reflexão, ao questionamento, entre pensamentos e o próprio pensamento. Conforme citado no Parecer nº 2475, aprovado em 14/12/06 – CONSUNI/CONSEPE (2006, p. 5) “é necessário um conjunto de ações capazes de articular as várias instâncias acadêmicas e administrativas, na perspectiva do enfrentamento possibilitando alternativas para manutenção dos cursos de licenciatura na Universidade”. Mas como isso ocorre na prática? Quais conjuntos de ações foram pensadas como manutenção dos cursos de licenciaturas? Voltamos ao nosso problema de pesquisa, **de que forma a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas se constitui um diferencial na Universidade?**

Conforme Santomé (1998, p. 62), uma das grandes razões da interdisciplinaridade está “ligada a finalidade de corrigir possíveis erros e esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar”. Seguindo a mesma lógica do sistema de produção da sociedade capitalista, ocorrendo a separação de trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática. Sendo a universidade um espaço de tomada de decisões, conforme Zabalza (2004), perguntamos como tomar decisões sem manter uma inter-relação de contextos sociais, culturais, tecnológicos e históricos? Como o professor pode tomar decisões quanto ao direcionamento das ações pedagógicas sem manter relação entre ensino, pesquisa e extensão? Estas são apenas algumas indagações, ainda em aberto neste momento histórico e que não serão respondidas completamente em momento algum, pois assim é a universidade, uma realidade que nunca estará pronta e acabada, conforme menciona Dias Sobrinho (2005).

Tratar da universidade é tratar dos professores reflexivos e críticos, convertidos em pesquisadores em suas salas de aula, que apoiam-se em experiências diretas e vivenciais, tratando da interdisciplinaridade que, segundo Santomé (1998),

[...] envolve os professores para planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva [...] exige uma contínua observação e avaliação [...] os professores passam a se converter no elemento motivador de processo de ensino e aprendizagem [...] levem os meninos e meninas a pensar, a questionar suas ideias [...] implica em um corpo docente que saiba aproveitar o erro dos estudantes para revisar o trabalho realizado [...] capaz de estimular a colaboração e a participação de todos na sala de aula (SANTOMÉ, 1998, p. 253-254).

Propor uma prática diferenciada em sala de aula é arriscar-se ao novo, mas assim deve ser, visando superar lógicas implantadas em detrimento de novas ações, melhoradas, mais condizentes com o contexto histórico, social e cultural. Pensar uma prática voltada a construção de projetos curriculares interdisciplinares, abrange, segundo Santomé (1998) determinado número de disciplinas ou áreas de conhecimento durante um período considerável, o que envolve planejamento de tal forma que não gere lacunas importantes entre os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, exigindo planejamento e estudos integrados entre os professores.

Diante de todo o exposto e considerando os sujeitos dos cursos de licenciatura e a formação dos docentes que trabalharam nesta perspectiva, analisar o processo desta formação, requer pesquisar sobre como tal processo acontece e, ainda, se atende as necessidades de uma proposta diferenciada de Educação, quais dificuldades, limitações e avanços são identificados. A prática das atividades de compartilhamento de conhecimentos envolve aspectos relacionados também às questões financeiras, pois além do período em sala de aula, faz-se necessário planejar, articular saberes, compartilhar práticas e conhecimentos e requer um espaço de trocas, de pesquisa e extensão, para estabelecer as múltiplas relações inerentes à atuação do professor no ensino superior, principalmente numa proposta diferenciada de ensino, como no caso das licenciaturas compartilhadas. No entanto, as questões financeiras não podem ditar as possibilidades, mas sim ser um meio para aprimoramento pedagógico, para a prática da transformação social, visando a produção de ideias e não somente atender as questões da burocracia administrativa.

Num recorte a fim de delimitar esta pesquisa, tratamos das especificidades da proposta de licenciaturas compartilhadas, aplicada junto aos cursos de licenciatura da UNIPLAC.

Julga-se relevante este estudo pelo fato de integrar os cursos e elencar abordagens comuns à formação dos estudantes dos referidos cursos, numa proposta de compartilhamento de saberes, de transformação social, de qualidade social, numa proposta de inclusão, não tendo como fim a produtividade, mas a emancipação humana.

Tratando de formação de professores para atuar no ensino superior numa proposta de licenciaturas compartilhadas, destacam-se algumas abordagens que precisam ser pesquisadas, com vistas a efetivar uma prática realmente compartilhada, no que condiz ao planejamento das atividades de forma compartilhada pelos professores, considerando que a ação de planejar exige considerar o contexto dos cursos de licenciaturas, as características de aprendizagem, superando uma prática reprodutiva de educação, vivida historicamente pelo professor, mas implantando uma práxis voltada ao compartilhamento de saberes e a transformação social. Requer tratar da prática pedagógica deste professor e especialista, que atua nesta proposta, visando, conforme o Parecer nº 2475, aprovado em 14/12/06, do CONSUNI/CONSEPE (2006, p. 3) “superar as práticas pedagógicas que tradicionalmente dicotimizam teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino, resultando em prejuízo para o aluno de um modo geral”.

Desse modo, requer-se uma educação que dê conta de ultrapassar o nível formal, tendo como ponto de partida a educação continuada tanto dos estudantes como dos professores que atuam nesta perspectiva, sendo necessária ao professor uma postura também diferenciada, considerando, segundo Kuenzer (2011, p. 15), “precisa-se compreender como ouvinte, mediador, articulador do processo de construção de um sujeito ativo e participativo”. Ainda nesse contexto diferenciado de educação, Meszáros (2005, p. 12) complementa que “a educação deve ser um processo continuado, permanente, caso contrário, não atende aos requisitos esperados de uma educação de qualidade”.

Segundo Saviani (1997, p. 432), “a adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação [...] exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível”, desta forma surgindo novas alternativas com vistas a uma práxis educativa voltada à reflexão e compartilhamento de saberes e práticas.

Ao tratar dos novos raciocínios que exige a sociedade atual, conforme cita Saviani, faz-se menção ao surgimento da Proposta de Licenciaturas Compartilhadas, pois diante da indiscriminada oferta de cursos na área da Educação e surgimento de modalidades de ensino diferenciadas, entre outros, “contribuíram para que a demanda pelos cursos de licenciatura

tenha decaído significativamente [...] se percebe a necessidade de um conjunto de ações de enfrentamento [...] que possibilite a criação de alternativas para a manutenção dos cursos de licenciatura na Uniplac” de acordo com CONSUNI/CONSEPE, Parecer nº 2475/06 (2006, p. 2-3) inicia-se então o processo de revitalização dos cursos de licenciaturas e uma ação, foi a alternativa de licenciaturas compartilhadas.

Não obstante todos os desafios, a práxis dos professores que trabalham na Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, precisa transcender a fragmentação curricular, pautando-se na cooperação e a solidariedade, somente neste sentido a práxis será efetivamente práxis, se tiver como foco a atividade humana transformadora da realidade natural e humana, sendo este um dos desafios cotidianos mais árduos, ou seja, o ser – ser humano. Segundo Vasquez (2001, p. 13) ao tratar da práxis, “é afirmado e reafirmado aí que o ser humano, em e pela sua atividade prática transformadora produz, a um só tempo, objeto e a si mesmo, isto é, produz o próprio ser humano. Está aí o ponto central do verdadeiro sentido marxista da práxis”.

Analisar uma proposta diferenciada de ensino é um desafio, pois trata-se em específico da formação dos professores que trabalham nos cursos de licenciaturas, que por sua vez articulam o compartilhamento de conhecimentos, na formação de outros professores, que num futuro próximo ou num tempo presente, estarão exercendo uma práxis pedagógica em outros espaços educativos.

Como relevância desta produção, está a pesquisa frente a uma proposta diferenciada de educação, desta forma favorecendo a compreensão da práxis pedagógica, bem como identificando desafios e avanços da referida proposta, contribuindo para práxis educativa realmente voltada para a transformação social.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teço estas considerações finais com a mesma intensidade com que iniciei esta produção. Retomamos por ora nosso objeto de pesquisa, a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas desenvolvida na UNIPLAC, a instituição em que me graduei e que após quase uma década da conclusão do meu curso de licenciatura em Pedagogia, implantou uma proposta para revitalizar o curso em que me formei e os demais cursos de licenciaturas. Lembro-me dos professores, das atividades, dos estágios, mas não tenho lembrança da tão falada relação teoria e prática, da aproximação do acadêmico junto à comunidade. Talvez esta seja a grande relevância da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas. Nosso intento foi analisar a Proposta teórica das Licenciaturas Compartilhadas e sabemos que nem sempre o que está escrito é aquilo que se pratica, como também uma prática pode ser mais do que está registrado.

A Proposta das Licenciaturas Compartilhadas da UNIPLAC foi idealizada num momento histórico em que a instituição passava por momentos financeiros preocupantes, pela inserção de novas instituições de ensino superior na região, pela oferta indiscriminada de novos cursos e precisava tomar uma ação para enfrentar as condições adversas e sobreviver em meio a todas elas e pela decretação do processo de intervenção. Podemos fazer aqui duas simples análises, no entanto com direcionamentos diferentes, mas complementares em si.

De um lado, poderíamos justificar a implantação desta proposta, pela necessidade de reduzir custos e ajustar as condições administrativo-financeiras, direcionando ao cunho de sobrevivência diante do capitalismo o que de certa forma reduziria toda abrangência pedagógica e a própria essência da referida proposta. Por outro lado, podemos crer na revitalização dos cursos de licenciaturas, nos aspectos pedagógicos, na tentativa de propiciar a integração, a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, a autonomia, a autoria, a cooperação e a solidariedade, de implementar políticas de profissionalização dos professores e de oportunizar condições teórico-reflexivas necessárias para que o estudante possa torna-se efetivo participante no desenvolvimento da Proposta pedagógica escolar, além de criar dinâmicas de formação profissional com base na complexidade das relações humanas e, fundadas na articulação/relação teoria-prática, conforme documentado do Parecer nº 2475/06.

Seria arriscado dizer que as duas alternativas são válidas? Uma vez que vivemos num mundo capitalista, no entanto, não precisamos formar sujeitos para somente atingir a esta lógica, mas podemos sim, encontrar formas de desenvolver sujeitos que conscientes de sua

função social, na formação de sujeitos voltados à transformação social, compreendida como produzir ideias para além do capital, além da produção material.

Estamos conscientes de que esta tarefa não é tão simples, nem tão rápida, pois envolve compromissos de toda a comunidade docente e discente, mas será só isso? Mais uma vez a responsabilidade sendo depositada no professor? Se o plano não ocorre como o desejado, foi o professor que não se comprometeu o suficiente? Quando a Proposta em questão descreve que a organização deve envolver um acordo coletivo entre professores, entre os alunos, e entre professores e alunos, sobre como produzir e vivenciar os conhecimentos do profissional da educação, estamos falando da organização escolar como um todo, com um plano de formação continuada de professores, com um planejamento de horas de estudos coletivos, de planejamentos das aulas, de análises compartilhadas realmente, caso contrário, a situação permanece, com a mesma fragmentação de conteúdos, com as mesmas aulas em sala de outrora.

Assim como a universidade é considerada um espaço de tomadas de decisões formativas, conforme afirma Zabalza (2004), então a prática docente no ensino superior precisa rever os paradigmas do processo ensino-aprendizagem, redimensionando o conceito de ensinar e de aprender, de acordo com Fernandes e Grillo (2001), em que se faz necessário refletir, analisar, comparar, criticar, justificar, argumentar, inferir conclusões contextualizadas. E esta ação é divergente de instruir, mostrar, guiar, comunicar conhecimentos.

O espaço da universidade nos remete à pedagogia universitária, compreendida por Pimenta (2011) como uma forma de trabalho que pressupõe professores capazes de considerar contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, que articule a teoria, a reflexão e a prática. Uma nova ação por parte dos professores requer um processo de formação que supere o trabalho isolado, configuram-se novos modos de planejar atividades a serem desenvolvidas pelos acadêmicos de forma autônoma, uma nova organização de recursos e espaços. Exige pesquisa e produção de conhecimento, pois o professor que não pesquisa não consegue incentivar os alunos a pesquisar, nem consegue estabelecer processo de parceria, como coparticipantes de um mesmo processo, estabelecendo uma troca de saberes entre professores e alunos, numa visão interdisciplinar. Perguntamos: em quais momentos a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas prevê esta troca de saberes, superando o trabalho isolado? A Proposta não contempla este momento, somente descreve as atividades e serem desenvolvidas pelos professores que nela trabalham.

Pimenta (2011) fala de uma nova cultura acadêmica, que mude a postura diante do saber, que problematize as informações e garanta a formação do cidadão e profissional, que possibilite o pensamento autônomo, mobilize ações interdisciplinares, estruturas globalizantes, que problematizem conhecimentos historicamente construídos, trazendo resultados na construção da sociedade e das novas demandas a que esta se coloca, mas também salienta que esta estruturação é um grande desafio. No caso da Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, esta organização é definida na proposta teórica, mas não descrevem quais condições são previstas aos professores do ensino superior para articular estas ações interdisciplinares. **No que condiz a essa nova cultura acadêmica, voltada ao contexto social, histórico, cultural, infere em pesquisa diante do processo de construção do conhecimento, tornando este espaço, possível de criticidade, de manifestações humanas, de transformação social. Tratar a pedagogia enquanto espaço de pesquisa, envolve abordagens interdisciplinares, uma vez que através da pesquisa, links são estabelecidos entre contextos, entre problemas e entre possibilidades de emancipação do sujeito histórico.**

Santomé (1998) sustenta que a interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. O Parecer nº 2475/06, que normatiza a proposta em questão cita que é necessário um conjunto de ações capazes de articular as várias instâncias acadêmicas e administrativas, na perspectiva do enfrentamento possibilitando alternativas para manutenção dos cursos de licenciatura na Universidade, mas na prática ficamos da dependência dos professores e no comprometimento de cada um em desenvolver atividades realmente interdisciplinares, o que se torna uma tarefa difícil, pois não ocorre aquele falado “acordo coletivo” entre professores, entre alunos e entre alunos e professores.

O objetivo que permeou nosso estudo foi justamente analisar a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas. Por opção, delimitamos nosso estudo a uma pesquisa bibliográfica e documental, ao final percebemos que a proposta teórica apresenta lacunas, principalmente em relação a condições de trabalho dos docentes, uma vez que apresenta uma proposta interdisciplinar, propõe um acordo coletivo, mas não especifica como e em quais condições os mesmos poderão articular a proposta em questão no cotidiano das licenciaturas.

Inicialmente já previa esta constatação, mas me limitei a apresentar tais ideias somente agora, ao final do estudo. Sabemos que o quadro docente é composto por profissionais com formação para atuar nos referidos cursos, conforme determina a LDB. No entanto, via proposta teórica, não nos é possível socializar como acontece na prática, uma vez que a



mesma não apresenta condições claras para o planejamento das ações interdisciplinares, compreendidas por Santomé (1998), Japiassu (1977) e Jantsch (1995), nossa fundamentação teórica nesta pesquisa.

Uma vez que Santomé (2008, p. 25) destaca que os currículos podem ser organizados de diferentes formas, não somente em torno de disciplinas, mas ultrapassando os limites das mesmas, para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos, perguntamo-nos durante a pesquisa se a proposta de disciplinas compartilhadas desenvolvida junto aos cursos de licenciaturas da UNIPLAC seria uma alternativa compatível como a ideia de interdisciplinaridade, trazida por Santomé. Podemos arriscar numa conclusão provisória que diante de uma das características que distinguem o século XX, ser a frequente reorganização do conhecimento, apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica, conforme Santomé (1998, p. 43-45). Esta escrita também foi localizada na proposta teórica em questão, que se intitula como interdisciplinar.

No entanto, trabalhar na perspectiva interdisciplinar exige profissionais capazes de considerar os contextos histórico, social, cultural e organizacional onde realizam suas práticas. Segundo Pimenta (2011, p. 28) a mediação da prática coloca-se como “indispensável, porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica”.

Um programa de formação continuada frente as premissas da interdisciplinaridade, somente poderá se efetivar se toda a comunidade universitária estiver imbuída nesta proposta, dispostos ao reconhecimentos dos contextos sociais nas suas dimensões diversas, formando um espaço de descoberta, de estudo, de pesquisa, de produção de ideias. Na medida em que a interdisciplinaridade for trabalhada dentro das universidades, estas se tornarão mais inovadoras e criativas diante dos problemas e questões que preocupam a sociedade, no entanto Santomé (1998, p. 70) complementa que “implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras” trazendo benefícios na produção de ideias voltadas a transformação da realidade, rumo a superação da fragmentação curricular, na tentativa de ir além dos interesses do capital.

Um destaque em relação à interdisciplinaridade é a intensa carga horária destinada à pesquisa e prática pedagógica, reforça que quanto mais próximas forem as tratativas educativas em sala de aula, com o contexto social, mais facilitado será o processo de

transformação social. Santomé (1998, p. 66) complementa enaltecendo que a interdisciplinaridade “é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado”.

Em relação aos encaminhamentos teórico-metodológicos estruturantes da pesquisa, a escolha por realizar um estudo de caso, com base numa pesquisa bibliográfica e documental, nos instigou a continuar a pesquisa, num momento futuro, utilizando-se de pesquisa empírica, para conhecer como a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas se efetiva na prática. No entanto, este momento inicial, de pesquisa bibliográfica e documental, nos propiciou uma compreensão teórica acerca da pedagogia universitária e das práticas interdisciplinares.

Conhecer a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, suas nuances, limitações e desafios envolve concluir que partilhar disciplinas, não é compartilhar, nem exercer de uma prática interdisciplinar, nem tornar-se um diferencial na universidade. Revela que muitos desafios são enfrentados diariamente pelos professores, contudo poder contar com o comprometimento de cada um não torna esta prática como a proposta na teoria. Muitos avanços com certezas estão por vir, isso requer um real acordo coletivo entre todos, inclusive com a própria instituição, na organização considerando a troca de saberes entre os professores, bem como processo de formação continuada, a carga horária docente dedicada ao ensino, a pesquisa e a extensão, mas isso ainda é um dever.

Quando nos propomos a pesquisar sobre o processo de formação do professor universitário, tivemos como fundamentação teórica Mazzetto (2003), Pimenta e Almeida (2011), Pimenta (2003) e Fernandes e Grillo (2001), na tentativa de identificar as características do professor universitário, numa perspectiva histórico-crítica. E quanto mais lia, mais me questionava, em como o professor do ensino superior poderia abarcar em sua prática pedagógica tantas características, se na maioria das vezes é professor no período diurno e universitário no período noturno, sem exercer sua função de pesquisa, muito menos de extensão.

Esta constatação, que não é nova, nem relevante para o estudo em questão, nos remete à Proposta das Licenciaturas Compartilhadas e em como os professores que nela trabalham podem exercer tais ações, de formação continuada, de novos modos de planejar, de nova organização de recursos e espaços, de pesquisa dos contextos, de trabalhos de extensão. Requer acima de tudo a discussão de possibilidades de construir novos desenhos curriculares, que articulem campos do saber, considerando as diversas dimensões, seja política, educacional, cultural, cultural e ética. Mas esta ação não se configura numa proposta teórica,

mas sim numa prática. Julgamos que toda prática tenha origem numa teoria e a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas ainda pode acontecer.

Podemos concluir, mesmo que provisoriamente, que a referida Proposta mantém traços interdisciplinares, mas de acordo com Santomé (1998) interdisciplinaridade é mais que uma teoria, é uma prática que converge em contextos, em ideias, em enfrentar problemas e buscar as mais diversas esferas para a solução. Desta forma a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, surgiu no enfrentamento de uma situação-problema vivida pela UNIPLAC e, da mesma forma que este problema abarcou esferas administrativo-financeiras, pedagógicas, sociais e culturais, a prática desta Proposta precisa envolver todas esferas, numa ação conjunta de enfrentamento, para quiçá podermos vislumbrar os resultados sociais, diante dos acadêmicos formados nesta Proposta, rumo a transformação social, com professores preparados na articulação entre teoria e prática.

Retomamos neste momento nosso problema de pesquisa, na tentativa de pensar **de que forma a Proposta das Licenciaturas Compartilhadas se constitui um diferencial na Universidade?** Esta pergunta norteou nosso estudo e pudemos apresentar algumas respostas provisórias, uma referente ao caráter teórico, que expressa uma estrutura curricular que foi organizada em torno das competências inerentes a cada curso, mas separado por disciplinas. Outra, considerando a prática deste, que ao que tudo indica, continua sendo compreendida por alunos e professores como organização em torno de disciplinas. Santomé (1998) nos esclarece que uma ação interdisciplinar implica uma reflexão sobre as repercussões e efeitos colaterais que cada um provocará nos âmbitos restantes.

Em diversos trechos da Proposta teórica das Licenciaturas Compartilhadas, o termo interdisciplinaridade é citado, fazendo menção à unificação de disciplinas comuns ou similares nos cursos de licenciaturas, ainda, referente à formação sólida teórica interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, como também o compromisso social do profissional da Educação com o contexto social em que está inserida a instituição. Mas pensemos: se trabalhar numa visão interdisciplinar envolve reconhecer contextos, culturas, aspectos sociais, qual horário está previsto para tal na proposta teórica? De acordo com Anastasiou (2004), pensar no “acordo coletivo”, descrito na Proposta envolve pensar a disciplina coletivamente, significa pensá-la em relação a um aluno histórico e contextualizado, colocando-o como sujeito de seu processo de aprendiz.

Ao traçar as considerações que são provisórias certamente, voltamos a analisar a escolha dos termos categóricos que nortearam nosso estudo frente a Proposta das

Licenciaturas Compartilhadas. Quando elaboramos nosso estado da arte, pesquisamos sobre o professor do ensino superior, desvelando a necessidade de direcionar a pesquisa para a pedagogia universitária, nos dando subsídios para analisar a proposta teórica e tecer questionamentos sobre a mesma em relação a ausência de um plano de formação continuada para os professores. Desta forma, a pesquisa do termo categórico “interdisciplinaridade” nos permitiu compreender seu significado e o quanto a proposta teórica precisa ajustar-se para ser efetivamente uma ação interdisciplinar no ensino superior.

Pesquisar sobre cursos de licenciatura revelou que ensaios de práticas compartilhadas entre cursos de áreas afins, com maior destaque nos cursos da área da Saúde, bem como os registros de práticas interdisciplinares, destacando na área da Saúde uma visão holística de Educação. Todas as pesquisas versam sobre uma possibilidade de mudança, de melhorias e solução de problemas e isso é extremamente relevante, pois mostra que ações estão sendo tomadas, que os contextos estão sendo considerados, independente de estas ações darem certo ou errado, mas são tentativas.

Neste momento de considerações finais, resgatamos nossos objetivos para que possamos analisar aquilo que intencionamos em relação àquilo que realizamos. Analisar a proposta teórica das licenciaturas compartilhadas, seus critérios no agrupamento das disciplinas, quais disciplinas são oferecidas em cada semestre e ainda quais cursos estão inseridos na Proposta, além de conhecer as motivações da mesma, foram tarefas cumpridas, uma vez que a revitalização dos cursos de licenciatura foi a mola propulsora desta proposta, foi na interdisciplinaridade que a UNIPLAC alicerçou-se para trabalhar questões inerentes a formação do professor/acadêmico nos cursos de licenciaturas. E, ainda, atender a uma necessidade de redução de custos, direcionando professores a trabalhar com turmas e cursos agrupados em disciplinas comuns ou similares à formação de cada curso, desta forma exercendo uma característica de interdisciplinaridade.

Quando objetivamos compreender o processo de formação do professor para a pedagogia universitária, tínhamos em mente pensar sobre a ação do próprio professor que trabalha na Proposta das Licenciaturas Compartilhadas, que, aliado as premissas da interdisciplinaridade, requer uma prática que transcenda a sala de aula, que considere o contexto social, cultural, econômico e cultural. Que seja aberto, flexível e autônomo. Estas premissas são encontradas no texto na proposta, mas ela mesma não descreve como este professor pode exercer destas características na atividade educativa no contexto das licenciaturas compartilhadas.

Devido à Proposta em questão postula-se com interdisciplinar, um dos nossos intentos foi investigar a proposta de interdisciplinaridade. Com base principalmente em Santomé (1998), podemos concluir provisoriamente que a proposta em questão esboça características de interdisciplinaridade, uma vez que mantém estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas, tornando alunos mais capacitados a enfrentar problemas que transcendam os limites de uma disciplina, conforme conceitua Santomé (1998), no entanto uma fragilidade da Proposta é em relação a carga horária destinada ao planejamento das ações educativas, sendo que estas devem ocorrer de forma compartilhada entre os professores, com base nos contextos diversos inseridos a esta prática.

Certamente pensar em mudança requer considerar que toda mudança exige suporte em diferentes níveis, seja de caráter técnico, cultural ou político, pois envolve o coletivo docente, o financeiro, além das características pós-modernas, que tratam das incertezas. Fica aqui um adendo frente à realidade da qual estamos falando, uma realidade de contradições sociais, culturais e políticas, ou uma realidade definida e alinhada conforme as premissas dos dominantes? A universidade nunca estará pronta e acabada, os contextos não são estáticos, então a Educação também não pode assim ser. Superar as práticas pedagógicas que tradicionalmente *dicotimizam teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino* resultará em vantagem para todos. Este desafio está a caminho de ser cumprido e à espera de muitos outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU. Léa das Graças Camargos (org), **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004.

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas SP: Papirus, 2001.

ARRUDA, Marina P. **(RE) significando a mediação social: um medidor de emoções.** Pelotas: Mundial, 2008.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola:** o que é, como se faz. 23. Ed, São Paulo: Loyola, 2009.

BARDIN. Laurence, **Análise de conteúdo.** Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. França: Presses Universitaires de France, 1977.

BEHENS, Marilda A. **Paradigma da complexidade / metodologia de projetos / contratos didáticos e portfólios.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **LEI 9394, de 20 de dezembro de 1996.**

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia,** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), tradução Álvaro Lorencini, 1999.

CAMPOS, Benedicto de. **Introdução à Filosofia Marxista.** São Paulo: Editora alfa-Omega, 1988.

CAMPOS, Edson Nascimento e CURY, Maria Zilda Ferreira. **FONTES PRIMÁRIAS: SABERES EM MOVIMENTO.** *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1997, vol.23, n.1-2 ISSN 0102-2555. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100016>> acesso em 27 out. 2013 as 15:26h.

CHARLMERS, AF. **O que é ciência, afinal?** Brasiliense 1999 – disponível em 07/02/2103 em [http://issuu.com/sebastiaojacinto/docs/chalmers\\_o\\_que\\_ciencia\\_afinal](http://issuu.com/sebastiaojacinto/docs/chalmers_o_que_ciencia_afinal)

CHIBENI, Silvio Seno. **O QUE É CIÊNCIA.** Campinas Unicamp, 2004 – disponível em 07/02/2013 em <http://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/ciencia.pdf>

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor universitário na transição de paradigmas.**

Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida.** Campinas, SP: Autores

Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Desafios Modernos da Educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Metodologia da Ciência.** São Paulo: Editora Atlas S.A. 1987.

DIAS SOBRINHO, José Dias/Newton Cesar Balzan, **Avaliação Institucional: teoria e experiências.** São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. GRILLO, Marlene. **Educação Superior travessuras e atravessamentos.** Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, Silvio Sánchez. FILHO, José Camilo dos Santos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez: 2002.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 4. ed, Rio de Janeiro: Record, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

HILLESHEM, Nelson Jose. **Vertentes filosóficas e os estudos sobre formação de professores na pós-graduação em educação, no estado de Santa Catarina.** 2009, dissertação (mestrado), UNIVALE/ SC. Disponível em <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. acesso em 24 out. 2012

IMBERNÓN, Francisco (org). **A educação no século XXI: desafios do futuro imediato.**

Tradução Ernani Rosa – 2. ed, Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAEGER, Werner Wilhelm, 1888-1961, **Paidéia: a formação do homem grego**, Tradução de Artur M. Parreira: adaptação para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson Cesar Cardoso de Souza, São Paulo: Martins Fontes, 1994, páginas 4 a 20.

JANTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI, Lucídio (orgs.) **Interdisciplinaridade: para além do sujeito.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: F. Alves, 2. Ed, 1977.

KLAUS, Melina. **A Formação Docente e a Qualidade de Ensino na Universidade Estadual de Londrina – Uel na Percepção de Coordenadores dos Colegiados de Cursos de Graduação**, 2011, dissertação (mestrado), Universidade Estadual De Londrina, Londrina, PR, 2011. Disponível em <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. acesso em 24 out. 2012

KOSIK, Karel (trad.) Céla Neves e Aderico Toríbio. **Dialética do Concreto**. 6ª Reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do Trabalhador. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **Docência no Ensino Superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da Unicruz**. 2009, Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200912242001013001P5>> acesso em 31 mai. 2013 as 13:05h.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia?. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia: ciência da educação?** textos de José Carlos Libâneo... [et al.]; Selma Garrido Pimenta, (coord.). 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOMBARDI, Claudinei. SAVIANI, Demerval. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa e educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. O professor e a pesquisa. Campinas SP: Papirus, 2001.

LUNGARZO. Carlos, **O que é ciência?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

MACHADO, Liliane Campos. . **Formação, Saberes e práticas de Formadores de Professores**: Um estudo em cursos de licenciatura em História e Pedagogia. 2009, tese (Doutorado) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009. Disponível em <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. acesso em 24 out. 2012

MARQUES, Mara Simões Cruz. **Os saberes pedagógicos dos professores universitários: o cotidiano de suas práticas**. 2010, Tese (Doutorado) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20104624001015001P4>> acesso em 31 mai. 2013 as 13:10h.



MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital** – Resultado do processo de produção imediata. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: livro 1, tradução de Reginaldo Sant’Anna, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MAZZETTO, Marcos Tarciso. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZOTTI, Tarzo Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia: ciência da educação?** textos de José Carlos Libâneo...[et al.]; Selma Garrido Pimenta, (coord.). 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÈSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Bomtempo, 2005.

MOROSINI, Marília Costa (org), **Professor do ensino superior; identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

NÓVOA, António. As ciências da Educação e os Processos de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia: ciência da educação?** textos de José Carlos Libâneo... [et al.]; Selma Garrido Pimenta, (coord.). 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PELEIAS, Ivam Ricardo; MENDONÇA, Janete de Fátima; SLOMSKI, Vilma Geni; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade no ensino superior**: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. 2011, artigo, Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.16, n. 3, p. 499-532, nov, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.org/php/index.php/>>. acesso em 25 out. 2012

PESSOA, Valda Inês Fontelene. **O cuidado interdisciplinar na construção de um currículo de formação de educadores**. 2011, Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. acesso em 24 out. 2012

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Universitária – caminhos para a formação de professores**. Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida (orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia: ciência da educação?** textos de José Carlos Libâneo...[et al.]; Selma Garrido Pimenta, (coord.). 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PITZ, Daniele de Moura. **A Reconstrução da história do curso de Pedagogia da UNIPLAC: um estudo sobre a formação de professores em Lages**. Dissertação f. 104,

2010, Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages SC.

PONCE, Rosiane de Fátima. **Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica.** 2010, Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20101233005010002P5>> acesso em 31 mai. 2013 as 13:12h.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da professoralidade: tessitura da docência universitária.** 2012, Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2012. Disponível <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20124742002010001P5>> acesso em 31 mai. 2013 as 13:06h.

REZENDE, Marcia Ambrosio Rodrigues, **A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memória docente e discente, 2011, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.** Disponível em <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. acesso em 24 out. 2012

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Polêmicas do nosso tempo, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade; o currículo integrado,** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1998.

SARTORI, S; PEIXER, Z. I.; NUNES, P. DE T. UNIPLAC: **Revista de Divulgação Científica e Cultural.** v.2, n.2 (jul/dez 1999). Lages: UNIPLAC, 1999.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil – História e teoria.** Campinas, CP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia: teoria as educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações.** Campinas SP: Autores Associados, 1995.

SILVA, Anderson Rocha da. **A Licenciatura em Química Na UFF: O Que Dizem Os Professores Universitários? Concepções, Questões e Desafios.** 2011, Tese (Doutorado)

Universidade Federal Fluminense, RJ. Disponível em

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20111231003010001P0>> acesso em 31 mai. 2013 as 13:08h.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da, **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**, Campinas SP: Editora Autores Associados, 1999.

SILVA, Edileuza Fernandes Da. **Docência Universitária: A Aula Em Questão**. 2009, Tese (Doutorado) Universidade De Brasília, Brasília. Disponível em

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20097453001010001P0>> acesso em 31 mai. 2013 as 13:14h.

SOUZA, Cirlei Evangelista Silva. **Formadores de Professores no Ensino Superior:**

**Olhares para trajetória e ações formativas**. 2011, tese (doutorado) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011. Disponível em <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. acesso em 24 out. 2012

SOUZA, Maria Emília Gonzaga de, **Docente da Educação Superior e os Núcleos de**

**Formação Pedagógica**. 2010, Tese (Doutorado) Universidade de Brasília. Disponível em

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2010153001010001P0>> acesso em 31 mai. 2013 as 13:12h.

TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño; MOYSÉS, Samuel Jorge. **Currículo integrado no ensino de odontologia: novos sentidos para a formação na área da saúde**. 2012, tese (mestrado), Boticatu, SP, 2012.

Disponível em <<http://www.scielo.org/php/index.php/>>. acesso em 25 out. 2012

TOZETTO, Joseli Monteiro, **Formação docente, prática pedagógica, tecnologias da**

**informação e comunicação: rupturas e transformações em uma instituição do ensino**

**superior**. 2008, tese (mestrado) Pontifícia Universidade católica do Paraná, 2008, Disponível

em <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. acesso em 24 out. 2012

UNIPLAC, 2012, Disponível em <<http://www.uniplac.net/uniplac/historico.php>>. acesso em 19 out. 2012.

UNIPLAC, **CONSUNI/CONSEPE Parecer nº 2475**. aprovado em 14/12/06.

UNIPLAC, **CONSUNI/CONSEPE Parecer nº 001**. aprovado em 07/03/07.

UNIPLAC, **CONSUNI/CONSEPE Parecer nº 002**. aprovado em 07/03/07.

UNIPLAC, **Processo de Renovação do credenciamento da Universidade**, julho, 2004.

VASQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WALVY, Ophelio Walkyrio de Castro. **Construindo saber docente Interdisciplinar: a termogravimetria em um laboratório didático**. 2012, Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, 2008. Disponível em <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. acesso e 24 out. 2012

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.