

2 CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO FORMATIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

CURRICULUM AND INTEGRATION TRAINING IN TEACHER TRAINING COURSES.

Marilice Pereira Ruiz do Amaral Mello¹

RESUMO: No presente estudo, consideramos a perspectiva integradora sob uma visão crítica de desenvolvimento curricular diante da necessidade de mudança na formação de professores. Para tanto, buscamos identificar elementos que contribuam para a ressignificação do currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, UFAL. Em direção a uma maior clareza conceitual, abordaremos o currículo e seu percurso, a inovação curricular, a integração formativa e suas dimensões. Scocuglia (2010) apresenta-nos o conceito de Freire sobre reinvenção, o qual, trazemos para o conceito de ressignificação, que consiste, basicamente, na criação de condições que permitem continuamente rever as concepções e promover mudanças no currículo, conforme a necessidade da realidade dos alunos de determinado curso. Percebemos que o currículo do Curso de Pedagogia deve estar em constante ressignificação, ser reavaliado com frequência permitindo que novos elementos sejam incorporados a ele, considerando as reais necessidades voltadas a uma formação mais elevada, qualitativamente, tanto para os alunos, quanto para a sociedade em geral. Faremos um estudo bibliográfico baseando-nos em Ivani Catarina Arantes Fazenda, Tomás Tadeu da Silva, Germeno Sacristán, Macon Apple e Miguel Arroyo entre outros pesquisadores que desenvolvem análises aprofundadas sobre as teorias do currículo, assim como um estudo documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFAL.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, integração, formação de professores.

ABSTRACT: In this study, we consider the integrative perspective under a critical view of curriculum development. For this, we seek to identify elements that contribute to the resignification in the Pedagogy Course curriculum. Towards greater conceptual clarity, we will cover the curriculum and its path, curriculum innovation, formative integration and its dimensions. Scocuglia (2010) reveals us Freire's concept of reinvention, which we bring to the concept of resignification, that, basically consists of creating conditions for continually review ideas and encourage changes in

¹ **MARILICE PEREIRA RUIZ DO AMARAL MELLO:** Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Mestre em Gestão e Políticas Educacionais pela UNIMEP- Piracicaba- SP. Atua como professora de cursos de pós graduação. Faz parte do Grupo de Pesquisa credenciado pelo CNPq- 'Formação, atuação do educador e gestão educacional' e Grupo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares – GEPI. Ambos da PUCSP. **E-mail:** m.marmello@uol.com.br

the curriculum, according to the students' needs in a particular course. We realize that the Pedagogy Course curriculum must be in constant resignification. The curriculum should be performed frequently allowing the addition of new elements considering the real needs aimed to improve education, qualitatively, both for students and for society in general. Based on Ivani Fazenda, Tomás Tadeu da Silva, Germino Sacristán, Macon Apple e Miguel Arroyo, among other researchers who develop detailed analyzes of curriculum theories, from its origin to the post-critical theories, we tried to synthesize some topics they explained.

KEYWORDS: curriculum, integration, teacher training.

1 CURRÍCULO: breve consideração sobre seu percurso.

O termo currículo aparece pela primeira vez com o significado de planificação do ensino, na obra de Bobbitt (1918, *in* SILVA, 2010), intitulada *The curriculum*. O conceito de currículo, até então, foi se consolidando como elemento de convergência de interesses do Estado. Sob esta ótica, a concepção de currículo esteve voltada à condição de ferramenta da educação, ou seja, - a serviço de um processo de seleção de conteúdos - e, não (ainda) como área do conhecimento, *permanecendo assim, por muito tempo*. A sustentação desta visão remete-nos à visão clássico - humanista da Idade Média e do Renascimento da educação, que tinha por objetivo introduzir o estudante ao repertório das grandes obras artísticas herdadas da Antiguidade Clássica (grega e latina). O modelo era próprio de uma situação de escolarização restrita à classe dominante e centrada no conteúdo.

O modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas 4 décadas. Com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornaram decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento (SILVA, 2010, p 24, 25).

Diante deste quadro fica clara a visão de currículo de forma essencialmente técnica. Somente a partir dos anos 1960 que o currículo tornou-se parte do campo da didática, alternando sua incumbência, segundo predomine uma forma ou outra, de entender a educação e o ensino.

Estudos de Silva (2003), Sacristán (2008), Apple (2006), Arroyo (2011), entre outros sobre currículo, apontam a tendência deste, de incorporar diversos aspectos como: político, social, cultural e, expõem como são realizadas a seleção e a organização do conhecimento. Afirmam ainda, que o processo de seleção não é neutro, favorecendo certos grupos, em relação a outros.

Na década de 1970, o movimento de reconceptualização do currículo difundiu críticas por considerá-lo tecnocrático, e, por limitar-se às questões

fenomenológicas hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos currículos tradicionais. Com o avanço das discussões, nasceu aí a preocupação com a integração entre teoria e prática, contrapondo-se à visão tecnicista de currículo. Para Freire (*apud* SAUL, 2010, p. 109), “[...] currículo é a política, a teoria e a prática do que - fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”.

Na concepção fenomenológica, o currículo é concebido como um lugar de experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. A hermenêutica constata a existência de um significado único e determinado e defende a ideia de interpretação múltipla dos textos não só escritos, mas qualquer conjunto de significados. O currículo é entendido, de forma ampla, como experiência vivida. Aqui se entrelaçam o conhecimento escolar, as histórias de vida, o desenvolvimento intelectual e profissional, permitindo a transformação do próprio eu, dando um verdadeiro sentido ao conceito de interdisciplinaridade, e contribuindo para um currículo integrado.

Freire (2007) ao criticar o currículo existente nas escolas, por meio do conceito de ‘educação bancária’, afirma que o currículo tradicional está afastado da situação existencial das pessoas que fazem parte do processo de conhecer.

Outro conceito que está atrelado à condição do sujeito, é a visão de Apple ao destacar que o currículo não é neutro e tem uma intencionalidade. Para Apple (1989), o currículo representa, de forma hegemônica, as estruturas econômicas e sociais mais amplas; assim, ele não é neutro, desinteressado. O conhecimento por ele corporificado é particular; ou ainda, importa saber qual conhecimento é considerado verdadeiro.

Com base a uma visão crítica, as contribuições de Giroux (1993) nos remetem à concepção do currículo como política cultural, ao sustentar que este, não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói significados e valores sociais e culturais. O autor aprofunda a visão de currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação.

Sacristán (2008, p.101), por sua vez, concebe o currículo como,

[...] um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprende seus conteúdos, depende processos de transformação aos quais se vê submetido.

Depreende-se então, que o currículo é dinâmico e pode ser visto como um objeto inserido em diversos campos de ação. Está vinculado às organizações sociais e aos seus interesses. (SACRISTÁN, 2008).

Silva (2004), ao analisar as influências da nova sociologia da educação sobre os estudos curriculares salienta as questões de relação entre o currículo e o poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. O currículo é visto como uma construção social.

Bernstein (*apud* FERREIRA, 2008) analisa o currículo a partir de duas distinções fundamentais: o currículo concebido como coleção e, o currículo concebido como integrador. No primeiro, as áreas e os campos do

conhecimento são organizados de forma isolada. No segundo, as distinções entre as áreas do conhecimento não se mostram fortemente. Tal classificação determina o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. A classificação, para o autor Bernstein (*apud* FERREIRA, 2008) é uma questão de poder.

Além disso, Silva (2004) destaca a concepção do currículo oculto como sendo aquele que, embora não faça parte do currículo escolar, encontra-se presente nas escolas, por meio de aspectos pertencentes ao ambiente escolar e que influenciam na aprendizagem dos alunos. Na visão crítica de currículo, o oculto gera atitudes, comportamentos, valores, orientações, etc., que permitem o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista.

Sob a perspectiva das abordagens que tratam das categorias diferença e identidade, o currículo é caracterizado como multiculturalista, ou seja, apresenta-se como uma possibilidade de aproximação e inclusão dos grupos raciais e étnicos, pois representa um importante instrumento de luta política (MOREIRA, 1993).

A visão crítica divide o currículo multiculturalista entre as concepções pós-estruturalistas e materialistas. A primeira concepção enfatiza que a diferença é um processo linguístico e discursivo. De acordo com a segunda concepção, o materialismo de inspiração marxista, os processos institucionais, econômicos e estruturais fortalecem a discriminação e as desigualdades baseadas na diferença cultural. Importa compreender como as diferenças são produzidas por meio das relações de desigualdade. Assim, para obter a igualdade, é necessária uma modificação substancial do currículo existente.

Numa perspectiva emancipadora, o currículo é trabalhado de forma a construir, com os alunos e professores, uma educação voltada à apropriação da cultura produzida pelo homem em sua história, que garanta a qualidade social por meio de práticas democráticas dentro da escola e, assim, assegure a integração do currículo. (MELLO, 2001).

De acordo com Cappelletti (2002), o currículo vai além do processo de planejamento da teoria, ele deve corresponder ao nível pessoal e social quando se refere aos aspectos estético, ético e político. O currículo, quando pensado sob tal vertente, apresenta-se como ambiente simbólico, material e humano, em constante movimento de reconstituição.

Seguindo essa concepção contemporânea de currículo, Abramowicz (*in* ABRAMOWICZ, ALBUQUERQUE E CARVALHO, 2006) enfatiza o aspecto de o currículo ser uma construção que compreende quatro dimensões: histórica, cultural, social e política, comprometida com a democracia, em busca de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Avançamos nossa reflexão com o pensamento de Freire (2005) que, ao referir-se sobre currículo, afirma que, “sozinho não é capaz de transformar o mundo, mas é capaz de transformar as pessoas que transformam o mundo”. Todavia, essa transformação só é possível com uma formação emancipadora que requer um pensamento crítico, propiciado por um currículo que traz diferentes formas de dialogar com a realidade do mundo (SAUL, 2010, p. 65).

O diálogo ao pressupor a abertura, passa a considerar também, o processo de inovação, um dos elementos essenciais ao entendimento conceitual de currículo.

2 INOVAÇÃO CURRICULAR.

Refletir sobre inovação curricular remete-nos a mudanças em direção a um currículo que ultrapasse o elenco de disciplinas e, que só se concretiza com a disponibilidade de todos os envolvidos, para também mudar seus conceitos enraizados.

Para Carbonell (2002), a inovação é um conjunto de intervenções, decisões e processos com intencionalidade e sistematização, ou seja, um ato planejado que integra diversas ações coordenadas e complementares que afetam toda a instituição escolar, e não apenas algumas partes isoladas. O conjunto de intervenções trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e introduzir novos materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da sala de aula.

Contudo, num mesmo sistema de educação, o que é inovação para uma pessoa pode não ser para outra, em sendo assim, a interpretação conceitual de inovação torna-se uma variável significativa na constituição do processo inovador, uma vez que este é o reconhecimento do ponto de vista, do qual fazem parte as pessoas que a ela se referem.

A inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem de indivíduos que com ela estreitam algum tipo de relação. A inovação é uma tarefa complexa na qual os processos interpretativos são uma constante e, para os referidos autores, uma tarefa socialmente necessária, academicamente útil e, enriquecedora em nível pessoal, por isso, caracteriza-se por seu caráter multidimensional, envolvendo muitos sentidos e direções, como assinalam Carbonell (2002) e Hernández *et al.* (2000).

Destacamos então, que o conceito de inovação se apresenta atrelado a uma mudança voltada a promover, na maioria das vezes, como resultado último, a melhoria do ensino. No sistema educacional existem algumas condições que nos levam a entender se este é inovador ou não, por exemplo, a existência da relação qualitativa entre o planejado e o realizado do projeto educacional, diminuindo distâncias entre tais variáveis; o estabelecimento de orientações e esclarecimentos às partes envolvidas sobre o que se espera de uma inovação; a presença de conflitos pode também sinalizar benefícios em direção ao caminho da inovação; a possibilidade de a comunidade escolar incorporar na prática, as iniciativas que surgirem e rever constantemente tais ações, assim como, a definição e assunção de papéis, sem rigurosidade (HERNÁNDEZ *et al.*, 2000).

No entendimento de Bogdan e Biklen (1994), a inovação, ao centrar-se na mudança, mesmo com o objetivo maior de promover a melhoria na vida das pessoas, implica também, o enfrentamento de conflitos por parte de algumas

peças, considerando as suas crenças, os estilos de vida, podendo até chegar à resistências que se tornam obstáculo para a consecução do processo inovador.

Inovar passou a ser palavra propulsora para a mudança; e no que se refere à organização do currículo de curso, como um indicador da tão almejada qualidade. A inovação vincula-se, assim, como possibilidade de melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos. E, pensando assim, concordamos com Brito (2011, p. 187) quando afirma que:

[...] Não raro, para que se atinja este ideal de qualidade faz-se necessário reconhecer e gerir uma reformulação curricular, a qual com certeza deva estar em permanente gestação na cultura das organizações escolares, posto que o currículo tem vida.

E, tendo vida, o currículo requer uma constante reflexão que resulta em avaliação; para isso, é necessário que os professores tenham um objetivo claro e preciso para avaliar se os currículos dos projetos pedagógicos atingiram ou não o que foi proposto. Outro elemento de grande importância é a participação ativa dos docentes no processo de aplicação do modelo de inovação.

Contudo, entendemos que o projeto de inovação tem de nascer na escola, não somente com a participação dos professores, mas também dos alunos, caso contrário, a inovação não se concretizará efetivamente. O êxito do projeto inovador relaciona-se às condições, ao envolvimento dos professores e à gestão dos recursos voltados para a inovação; daí decorre o processo de mudança implicado no âmbito de condutas não mecânicas, isto é, envolvendo aspectos cognitivos e afetivos dos que dele participam.

O professor inovador deve ter um compromisso na linha das pedagogias progressistas, dentro de uma intencionalidade e reconhecimento social e pessoal das suas atribuições e trabalho, além do compromisso com sua formação permanente (individual e coletiva), bem como desenvolver a inovação educativa e promover a construção do conhecimento. Para Hernández *et al.* (2000) a inovação está centrada na busca e na descoberta dos conhecimentos científicos, sob o enfoque da experimentação. A visão inovadora impõe-se como um dos aspectos fundamentais ao entendimento da integração formativa e de suas dimensões, questão refletida no tópico subsequente.

3 INTEGRAÇÃO FORMATIVA E SUAS DIMENSÕES.

A definição de integração formativa utilizada no decorrer da pesquisa fundamenta-se, contrariamente, às dicotomias que com frequência se manifestam na área de educação, sobretudo, na fragmentação dos conceitos e conteúdos, corroborada por contradições e ambivalências. O rompimento da dicotomia teoria e prática apresenta-se como possibilidade para a integração formativa.

Na contra mão da fragmentação dos conceitos, recorreremos então, à concepção de integração formativa como resultante de várias dimensões de formação que,

articuladas, contribuem para a condição plena do sujeito, primeiramente como humano, e depois, como profissional.

Propomos uma ruptura com a fragmentação curricular, de forma a permitir por meio das práticas, integrar conhecimentos separados, contribuindo para a contextualização da realidade em que vivemos.

A prática é a cristalização da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões da ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Ao buscar os elementos inovadores dos Projetos Integradores, contribuidores à integração formativa, mediante saberes advindos da relação teoria e prática, foco de nossa pesquisa, encontramos ressonância em Lazzarin (2011, p.94) quando afirma que:

Entende-se que a reflexão sobre os saberes advindos da prática possibilitam uma prática fundamentada em teorias e uma teoria que advém da prática a ela retorna ao se reelaborá-la com a intenção de aproximar o futuro professor de um referencial teórico/prático que o auxilie na construção de sua autonomia profissional.

Posto está, que o grande desafio para a integração formativa é a superação da fragmentação, que persiste em nossos currículos de curso de formação de professores.

Integração, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Para a introdução do tópico em questão, iniciamos tendo como referencial o conceito de integração em Morin (2000) para considerar que, nos Institutos ou nas Faculdades de Educação, os PPP das diferentes licenciaturas precisariam, necessariamente, uma conexão entre si, ou seja, uma *integração*, propiciando um pensamento que una e concretize conhecimentos fragmentados, um pensamento que seja capaz de conceber os conjuntos de saberes, além de contextualizar e globalizar os problemas multidimensionais.

Ao definir o currículo do Curso de Pedagogia, de forma geral, como um documento fragmentado, separado em partes, dividido, fracionado, retalhado, parcelado, buscamos em Morin (2000, p.15) a fundamentação para a construção de um currículo não fragmentado.

A fragmentação se origina de uma visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador, que impede a percepção do contexto complexo planetário, em que as dimensões do conhecimento se difundem, tornando impossível vislumbrar o global, o essencial, o todo do que é “tecido junto” (MORIN, 2000, p. 15).

O retalhamento das disciplinas no currículo de formação de professores leva o aluno a perder o contexto do problema, um desafio para sua aprendizagem. Com isso, o ensino, ao contrário do que deveria ser, compartimentaliza o

saber, fazendo com que o aluno perca a capacidade de contextualizar e articular os saberes (BRITO, 2011).

Para Lodovici e Silveira (2011, p. 293):

[...] superar a fragmentação e os formalismos herméticos, presos a pensamentos mecanicistas e lineares, exige a necessidade de desconstruir a disciplinaridade, frequentemente redutora da produção do conhecimento e da prática educacional, reconhecendo, contudo, os limites da sua contribuição para a interpretação da complexidade do real.

Na opinião de Morin (2000, p.24):

[...] o processo do conhecimento é circular no que se refere ao separar e ao ligar, ou seja, vai da **separação à ligação** e da **ligação à separação**, assim como, da **análise à síntese** e da **síntese à análise**, num processo dinâmico do ir e vir. Portanto, o que vem acontecendo, em muitos casos, é que nosso ensino e nossa civilização privilegiam a separação (fragmentação) em detrimento da ligação (articulação, integração) e a análise em detrimento da síntese. E isso, porque, a separação e a acumulação sem ligar os conhecimentos são privilegiadas em detrimento da organização que liga os conhecimentos (MORIN, 2000, p. 24).

A organização do currículo liga os conhecimentos; dessa forma, acreditamos que um currículo elaborado considerando a ligação - integração e articulação - seja capaz de abranger integralmente, de forma multidimensional a formação do aluno, futuro professor.

Remete-nos Morin (2000, p. 102), ao conceito de **integração**, como sendo:

[...] um modo de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados. [...] um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos [...] fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais e dedicar-se a eles.

Em Fazenda (2011), encontramos a consideração de que a palavra integração, usada em décadas passadas, deixou seu lugar de destaque nos anos 1980, talvez pelo mau uso, uso indevido, ou mesmo, um certo ranço disciplinar, que a ligava ao jogo de reunir sem nada conduzir.

Contudo, encontramos com muita frequência conceitos antigos revestidos de palavras novas, correndo o risco de seus significados próprios serem modificados. Citamos aqui, o caso do trabalho em equipe ser compreendido como interdisciplinaridade, ou seja, uma redução, diante de algo mais abrangente e complexo. Ainda, segundo Fazenda (2011, p. 76):

[...] a interdisciplinaridade é entendida como uma mudança de atitude na forma de conceber, compreender e entender o conhecimento, uma troca em que todos saem ganhando, uma vez que há uma mudança de atitude por parte dos envolvidos.

Porém, para se conseguir um trabalho interdisciplinar precisamos de pessoas disponíveis a enfrentar um novo desafio. Ao retomar Fazenda (2011, p.76), encontramos algumas exigências para o trabalho interdisciplinar, quais sejam:

[...] o trabalho sobre interdisciplinaridade tem exigido três atributos: preparo, espera e coragem – **coragem** para desencastelar-se dos muros da academia, retirar com cuidado o pó das velhas pesquisas, exercitar, com cautela e espera a provocação das mudanças e de nos re-alimentarmos com esse trabalho, preparando-nos para pesquisas mais ousadas.

Ressaltamos o entendimento de Lodovici e Silveira (2011, p.295) ao identificarem a interdisciplinaridade com base ao pressuposto de que:

[...] a ideia de nenhuma área do conhecimento esgota, em si mesma, todas as possibilidades de interpretação dos fenômenos da vida humana e social. Na realidade, o processo de compreensão e representação desses fenômenos é viabilizado e fortalecido no diálogo, na interrelação entre teoria e prática e, essencialmente pelo desenvolvimento de atitudes pertinentes a esse processo.

Reforçam ainda, Lodovici e Silveira (2011) tal concepção, ao considerarem que a interdisciplinaridade tem seu papel fundamental na formação de professores. Giroux (1997) apresenta a interdisciplinaridade como uma aliada à integração, a qual concentra, em sua base, a integração disciplinar das várias áreas da ciência, mantendo, porém, a especificidade de cada uma delas, na totalidade de sua produção. Destaca-se como importante nesse processo, a interpretação e o engajamento dos educadores em trabalhos conjuntos, interagindo as disciplinas entre si e com a realidade.

Para Masetto (2010), a interdisciplinaridade posiciona as disciplinas em diálogo entre si, de modo a permitir uma nova visão da realidade e dos fenômenos. A interdisciplinaridade proporciona um novo aprendizado ao dialogar com várias ciências.

Outro conceito que auxilia no embasamento da integração formativa é o da transversalidade, trazida por Gallo (2001, p.8), ao afirmar que:

A educação poderia possibilitar a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu particular interesse. Isso significaria o desaparecimento da escola como conhecemos, pois romper-se-ia com todas as hierarquizações e disciplinarizações, tanto no aspecto epistemológico como no político. Mas possibilitaria a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade.

O conceito de transversalidade apresenta-se como uma forte aliado da integração, pois está presente na organização curricular da formação do professor. Se realmente acontecesse, significaria uma revolução no processo educacional, substituiria um acesso arquivístico e estanque ao conhecimento por um acesso que permitiria um trânsito entre os saberes, reconhecendo a multiplicidade das dimensões do conhecimento.

Nesta perspectiva, concretiza-se a formação de cidadãos autônomos, criativos e criadores de suas oportunidades diante de um trabalho coletivo entre universidades, professores e alunos, questão impossível de se viabilizar em uma cultura proveniente de uma sociedade hierarquizada e impositiva.

Contudo, as possibilidades de integração formativa, que aqui antecipamos, estão ligadas ao Projeto Político Pedagógico PPP, inovador que integra a teoria e a prática, propiciando uma reflexão crítica e relações entre os conteúdos estudados. O currículo integrado é considerado um dos grandes mecanismos para a integração formativa. Segundo Brito (2011), entre as características do conhecimento escolar, mais criticadas pelos pesquisadores em currículo, se elencadas ao longo do tempo, certamente seriam incluídas a sua compartimentalização e a fragmentação.

Encontramos, ainda, nos cursos de Pedagogia uma estrutura curricular organizada de forma isolada (por área), fragmentando relações que poderiam ser integradoras (BRITO, 2011). Vários são os caminhos na busca do entendimento do, por que, para que e de como, integrar numa perspectiva interdisciplinar.

Mesmo diante da impossibilidade de abarcar nesta pesquisa, uma reflexão ainda mais aprofundada a respeito da perspectiva interdisciplinar, tencionamos, a partir dos elementos advindos dessa concepção, evidenciar a relação entre as dimensões da integração formativa e a interdisciplinaridade. Sendo assim, esquematicamente, na Figura 1, identificamos as quatro dimensões que dão origem a uma das categorias, a **integração formativa**. São elas: **integração dos saberes**, **integração do currículo**, **integração das disciplinas** e **integração do conhecimento** que se articulam entre si, e que, nesta pesquisa, mais se destacaram nas falas dos sujeitos entrevistados. A relação teoria e prática ao se fazer presente em todas as dimensões, torna-se um dos grandes pontos articuladores da formação do professor.

Assim, como diz Arroyo (2009, p. 25) em um de seus escritos, “não queremos sugerir modelos, mas socializar significados que percebemos no movimento de inovação pedagógica, o qual a pesquisa faz parte”. Nossa preocupação é também perceber e entender o percurso coletivo para a construção da integração formativa.

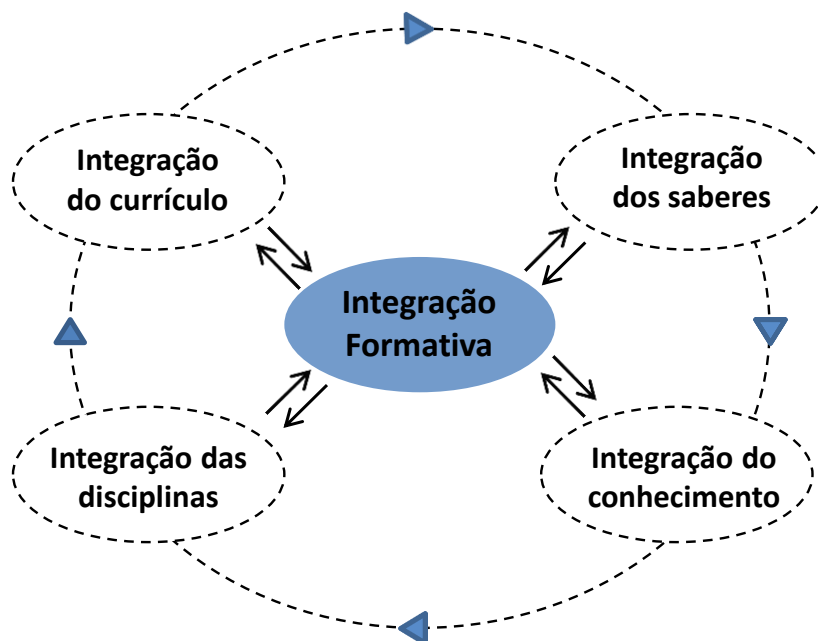


Figura 1. Integração Formativa.

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando atentamente a Figura 1, destacamos que os círculos que envolvem as quatro dimensões, ao serem apresentados em pontilhados, sinalizam que, as dimensões conversam entre si, sob o princípio da reciprocidade.

Evidenciamos ainda, por meio da Figura 1, o movimento e a complexidade da formação do professor, no qual os saberes se juntam e se relacionam, formando o profissional por inteiro, e contribuem para a formação plena do aluno, enquanto humano e profissional. Sustentamos que a dinâmica aqui proposta, remete a que se estabeleça real e coerentemente o processo de integração formativa.

3.1 Integração dos saberes.

Para Tardif (2012), a definição de saberes do professor ainda se encontra imprecisa, tendo em vista que muitos a utilizam indevidamente e sem constrangimento. De forma ousada, o autor (TARDIF, 2012), concebe o saber docente, como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Tardif (2012) atribui várias denominações para identificar os diferentes saberes. E, ao se referir, especificamente, aos saberes profissionais, os considera como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, por meio da formação inicial ou contínua, que permitem acontecer a articulação entre a ciência e a prática docente. Porém, a prática docente ultrapassa a ideia de ser um objeto de saber das ciências da educação:

[...] ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2012, p. 37).

No entendimento de Tardif (2012), de certa forma, essas doutrinas e concepções favorecem um arcabouço ideológico à profissão docente, assim como fornecem algumas técnicas e formas de saber-fazer. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação na tentativa de justificar suas ações por meio do saber dessas ciências, a fim de legitimá-las cientificamente.

Outro saber apresentado pelo autor refere-se aos saberes disciplinares, que são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição de formação de professores. Os saberes disciplinares estão ligados à integração das disciplinas, que se unem à prática docente. Sendo assim, pensamos em um modelo diferente que rompa com a disciplinaridade, a qual emerge da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Tardif (2012) apresenta também, os saberes curriculares que os professores deverão se apropriar ao longo de suas carreiras, os quais correspondem aos

discursos, objetivos, conteúdos e métodos. A instituição escolar, no caso desta pesquisa, a universidade, escolhe e define os saberes sociais como modelo da cultura erudita. Para Tardif (2012), os saberes sociais mostram-se como cultura erudita pela importância atribuída a esses saberes que se apresentam como uma produção acadêmica e de formação para a cultura erudita.

Os saberes curriculares apresentam-se na estrutura dos programas institucionais, portanto, os professores devem aprender a aplicá-los. De certa forma, a aplicação desses saberes está relacionada aos saberes experienciais. No exercício de suas funções e na prática de sua profissão, os professores desenvolvem saberes específicos baseados nas atividades do dia a dia e no conhecimento do meio em que vivem. A acumulação dessas experiências resulta em um conjunto de habilidades, ou seja, o saber-fazer e o saber-ser a permitir uma retomada crítica dos saberes adquiridos, antes ou fora da prática profissional.

Segundo Tardif (2012), os saberes são elementos constitutivos da prática docente, e pensando na sua integração, o presente estudo os referencia ao saber plural. Em assim sendo, a integração dos saberes caracteriza-se pela articulação de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, permitindo a que o saber docente seja configurado como, essencialmente heterogêneo. Essa heterogeneidade perpassa o corpo docente e vai além dos saberes dos grupos produtores e portadores de saberes, assim como, das instituições de formação.

3.2 Integração do currículo.

Depois de optar pela concepção inovadora de currículo sinalizando a importância de superação de sua concepção tradicional, apresentamos a visão de integração curricular que centra o currículo na própria vida, e não no domínio de informações fragmentadas, resultantes das compartimentalizações das disciplinas. Movimentos que buscam integrar saberes e percursos com vistas a compor espaços coerentes de formação humana, no limite em que sejam possíveis as construções de sentidos e significados para a experiência humana e, dessa forma contribuir para a integração formativa de professores. Para Beane (2003, p.94):

As ideias que as pessoas têm sobre si próprios e sobre o seu mundo- as suas percepções, crenças, valores, etc. - constroem-se com base nas suas experiências. O que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, á medida que estas surgem no futuro. Estas experiências e os esquemas de significação que construímos a partir delas, não se posicionam simplesmente nas nossas mentes como categorias estáticas e endurecidas. Pelo contrário, constituem significados fluidos e dinâmicos que podem ser organizados de uma determinada maneira para lidar com um assunto, de outra maneira para lidar com um segundo assunto, e assim sucessivamente.

Assim, a integração curricular, segundo Alonso (2000), tem por natureza, a abertura e a flexibilidade para as tomadas de decisão, investigação, resoluções

de problema, reflexão e abertura ao meio (um currículo sem grades, aberto para as adequações necessárias daquela realidade), visando adequar as diferentes necessidades dos alunos, no contexto de formação de professores.

Partimos, então, do pressuposto que a fragmentação do currículo, aspecto presente nas reflexões dos educadores e dificultador ao desenvolvimento do trabalho educativo, possa se superar efetivamente mediante a integração curricular, para o que reforçamos a visão de que esta se configura em possibilidade de análise e de construção de um currículo significativo, base de formação do perfil do profissional docente contemporâneo (BRITO, 2011).

Ferreira (2008, p.97) busca em alguns autores a ideia de currículo integrado afirmando que:

[...] constituir-se-ia tendo por base a interconexão conceitual e estrutural com vistas ao alcance de metas interdisciplinares, o que, por sua vez, diluiria os territórios disciplinares. O currículo integrado demanda um elevado nível de compromisso entre os professores, com vistas a atender a inter-relação do conhecimento, especialmente ressaltando a emergência de determinadas ideias e a relação com diferentes disciplinas.

Percebemos então, que as dimensões da integração formativa ao dialogarem entre si e, por transitarem em tempos e espaços peculiares, fundem-se.

3.3 Integração das disciplinas.

A reflexão sobre a integração das disciplinas remete-nos a dois conceitos, o da interdisciplinaridade e o da transdisciplinaridade, conforme apresentados anteriormente. As ações destas são resultantes da capacidade que nós temos de ultrapassar as fronteiras das disciplinas pelo investimento articulado e a contribuição das diferentes disciplinas em jogo, num processo de investigação que inclui articulação de teorias e conceitos, métodos e técnicas, e, não menos importante, do diálogo entre as pessoas. Beane (2003, p.96) apresenta uma organização de currículo voltada as questões pessoais e sociais, e diz:

Enquanto que a maior parte das pessoas parece entender uma educação geral como uma coleção das disciplinas exigidas, muitos educadores e activistas comprometidos com a reforma social têm apelado para outro tipo de projeto. De entre estes, o de maior proeminência, tem sido o currículo organizado em torno de questões pessoais e sociais, planejado de modo colaborativo e posto em acção por professores e estudantes conjuntamente, e, ainda, comprometido com a integração do conhecimento.

As disciplinas, nessa perspectiva, não se resumem em compartimentos estanques de conteúdos, como no currículo composto pelo saber parcializado em disciplinas, mas sim de forma interdisciplinar, integrando os conteúdos pertencentes a disciplinas diversas (GALLO, 2001).

A disciplinaridade entendida como uma maneira de organizar as ciências num conjunto sistemático e homogêneo do conhecimento, necessário para a formação do professor, segundo Severino (*in* FAZENDA, 2006, p. 43) deveria ocorrer de forma transdisciplinar, ou seja, “como uma síntese articuladora dos

elementos cognitivos e valorativos de uma realidade extremamente complexa, dada numa experiência igualmente marcada pela complexidade”.

Contudo, de acordo com Tardif (2012, p.270), o fato é que:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos. Enfim quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

O modelo aplicacionista citado pelo autor é idealizado diante de uma lógica disciplinar que não leva em conta a realidade do trabalho dos professores, tampouco a representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática.

Tal fato é evidenciado no PPP do curso de Pedagogia da UFAL, ao inovar com os Projetos Integradores, como espaço e oportunidade de explorar outras abordagens.

3.4 Integração do conhecimento.

Para Beane (2003, p. 96), a integração do conhecimento é resultado da ideia do uso democrático do conhecimento como um instrumento para a resolução inteligente de problemas.

Na tentativa de romper com a fragmentação do conhecimento, presente nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial dos professores, pensamos em uma integração do conhecimento relacionada com a integração dos saberes, a integração das disciplinas e a integração do currículo. Como forma de superar a deficiência e os equívocos decorrentes da fragmentação do conhecimento, refletimos, mais uma vez, na interdisciplinaridade como uma aliada à integração do conhecimento.

Na concepção de Freire (*apud*: ANDREOLA, *in* STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010, p.229):

[...] a interdisciplinaridade não constitui algo como uma construção solitária em que o sujeito constrói um mundo particular de sentidos e percepções fragmentados dos demais, ela é estabelecida como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real.

Contudo, acreditamos que seja necessário entender a concepção de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, para então, proporcionar um ambiente acolhedor a uma prática que permita a construção do conhecimento por meio do diálogo frequente entre teoria e prática.

Nessa direção, encontramos em Lodovici e Silveira (2011, p.296) uma concepção que salienta a importância da integração, por meio da interdisciplinaridade. Afirmam que:

O recurso à interdisciplinaridade se impõe, portanto, pela necessidade de um método de análise do mundo, considerando as finalidades sociais desse conhecimento. As disciplinas, isoladamente, não podem responder de forma adequada a problemáticas extremamente complexas. Há necessidade de buscar sínteses conceituais que possibilitem o enfrentamento da investigação nas fronteiras das disciplinas.

Desta forma o projeto pedagógico da escola deverá caminhar em direção ao diálogo de forma a integrar a formação dos professores, reservando um espaço no currículo, para a reflexão do conhecimento e das suas ações.

4 CONSIDERAÇÕES.

Ao retomarmos o objetivo desta investigação, e a partir dos questionamentos e reflexões manifestos nos aportes teóricos, constata-se a importância do olhar inovador, da necessidade de se despojar das estruturas e de concepções que não mais dão conta, enquanto conjunto explicativo, de responder aos reclamos de 'novos alunos' e de uma 'nova realidade social e educacional', dinâmica, multifacetada e complexa.

Destacamos aqui as possibilidades encontradas por meio dos elementos inovadores que contribuem para a integração formativa, uma formação voltada para além da integração teoria e prática, que pressupõe a inclusão de uma visão mais ampliada do fazer educativo e do papel social dos professores e da instituição, no compromisso de elevar qualitativamente a relação professor-aluno e contribuir na formação de professores mais críticos, com base no diálogo e na abertura às mudanças, e, finalmente, aprofundados nas questões sociais. Sabemos, entretanto, que passarmos do ideal sonhado para o real modificado exige o enfrentamento dos desafios que se oferecem na cultura das organizações educativas. O que exige, sem dúvida, novas e inovadoras pesquisas e estudos.

REFERÊNCIAS.

ABRAMOWICZ, M. Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio. In: ABRAMOWICZ, M.; ALBUQUERQUE, T. de S.; CARVALHO, M. H. da C. Currículo e avaliação: uma articulação necessária-textos e contextos. **Recife, v. 2. p. 13-21,2006. (Coleção Caminho das Utopias).**

ALONSO, L. A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica. **Revista de Educação, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 53-68, 2000.**

- APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto imagens**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul./Dez. 2003**. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org 91. Acesso em: 4 ago. 2013.
- BERNSTEIN (*apud* FERREIRA, M. V. **Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC-Municípios**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BOBBITT, F. R. The curriculum. In: SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRITO, R. L. G. L. (Org.). **Educação para o conviver e gestão da aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador**. Curitiba: Appris, 2011.
- CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002.
- CARBONELL, J. A. **A aventura de inovar - a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 2011.
- FERREIRA, M. V. **Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC-Municípios**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, *apud* ANDREOLA, B. A. Interdisciplinaridade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 356-357.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GALLO, S. D. **Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade**. 2001. Disponível em: <http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0119.html>. Acesso em: 22 out. 2013.

GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: ArtMed, 1993. p. 41-69.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 221.

LAZZARIN, S. R. **Estágio**: eixo articulador da formação inicial de professores para os primeiros anos da Educação Básica. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LODOVICI, F. M. M.; SILVEIRA, N. D. R. Interdisciplinaridade: desafios na construção do conhecimento gerontológico. **Estudos Interdiscipl. Envelhecimento Porto Alegre**, v. 16, n.2, p. 291-306, 2011.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MELLO, M. R. de A. **Gestão democrática das escolas municipais de Educação Infantil de Piracicaba**: possibilidades e limites. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

MOREIRA, A. F. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo**: uma introdução. Tradução de Maria Aparecida Batista. 1. Ed. Revista. São Paulo: Cortez. 1993.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-110.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber com intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade** : uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.