

Discursos coletivos sobre inovação curricular na formação inicial de professores¹

Collective speeches about curricular innovation in initial teacher training

Elize Keller-Franco²

Resumo

O presente estudo objetivou captar, a partir da visão dos alunos participantes de uma proposta curricular alternativa em cursos de Licenciatura, o modo como está sendo construído o seu processo formativo e os pontos diferenciais da proposta em andamento, na medida em que se considera que são os envolvidos que põem à mostra o movimento real da mudança. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que empregou como instrumento de coleta de dados os grupos de discussão. Como método de análise, foi utilizado o Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados evidenciaram que a proposta pedagógica em questão visa à constituição de um profissional crítico, com postura propositiva frente aos desafios da educação brasileira, mediante uma proposta curricular emancipatória que abre espaço para a autonomia e o protagonismo dos alunos. O currículo rompe com a estrutura disciplinar, encaminhando-se para uma abordagem integrada. Os alunos apresentaram uma visão crítica do projeto, apontando problemas e conflitos gerados em seu andamento, bem como as mudanças em movimento.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Inovação curricular. Licenciatura.

Abstract

This study aimed to capture from students participating in an alternative curriculum proposal in undergraduate courses the way their formative process is being constructed, and identify the differential points of the proposal in progress. It considers that the people involved in a process show its real movement of change. Qualitative data was collected in discussion groups and analyzed with the Collective Subject Discourse. It suggests that

¹ Artigo elaborado a partir da tese de E. Keller-Franco, intitulada "Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral". Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2014.

² Centro Universitário Adventista de São Paulo, Curso de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Estrada de Itapecerica, 5859, 05858-001, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: <elizekeller@gmail.com>.

the proposal aims to set up a critical professional with purposeful stance towards the challenges of Brazilian education and that it does so by means of emancipatory educational strategies that allow students' autonomy and protagonism. The curriculum breaks with the disciplinary structure, heading to an integrated approach. Students have a critical view of the project, pointing out problems and conflicts linked with the proposal in progress, as well as the changes in motion.

Keywords: *Initial teacher training. Curricular innovation. Undergraduate.*

Introdução

Estudos que tratam da formação de professores para a educação básica (André, 2010; Diniz-Pereira, 2007; Diniz-Pereira & Amaral, 2010; Gatti, 2010) validam as frequentes observações e denúncias quanto à necessidade de uma urgente reconfiguração dos programas de formação de professores em nível superior no Brasil.

Gatti (2014), de forma consciente, defende que o enfrentamento não pode ser esperado somente no âmbito legal, mediante decretos e normas, embora estes desempenhem um papel importante. Para a autora, as universidades e seus profissionais devem empenhar-se em superar modelos historicamente arraigados, bem como a cultura de acomodação e os jogos de poder, para buscarem processos criativos.

Nessa direção, o presente artigo analisa uma experiência curricular alternativa que vem sendo desenvolvida em cursos de formação inicial de professores, mais especificamente nas Licenciaturas de Ciências e Artes da Universidade Federal do Paraná-Litoral. Nesse sentido, este estudo toma por base a percepção dos alunos/docentes em formação, com o objetivo de identificar as marcas diferenciais do projeto. No atual contexto educacional - em que redundam defesas por reformas, mas são raras as experiências concretas de inovação -, julga-se relevante a análise de processos formativos com movimentos

de mudança, pois se acredita que eles possam fornecer elementos para impulsionar outras experiências.

A Universidade Federal do Paraná - Litoral e os novos cenários na formação docente

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) Litoral iniciou suas atividades em 2005, constituindo-se como um setor da Universidade Federal do Paraná, uma instituição centenária, fundada em 1912. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (Universidade Federal do Paraná, 2008), a nova instituição traz na sua gênese a intencionalidade de representar mais do que a ampliação de vagas no ensino superior, buscando estabelecer um novo paradigma educacional, com vistas a tecer e disponibilizar os produtos da ciência e do conhecimento especializado em prol de um desenvolvimento sustentável.

O Projeto Pedagógico do Setor Litoral compreende que a sociedade e a educação brasileiras encontram-se diante de significativos desafios, devendo incorporar as enormes mudanças provocadas pela revolução tecnológica e pela reestruturação da sociedade em função do conhecimento e das novas tecnologias da informação e comunicação e, ao mesmo tempo, exercitar seu papel social de questionador crítico e fomentador de conhecimentos que dialoguem com a realidade social e econômica e nela interfiram propositivamente. Este projeto acredita

que é preciso diminuir os processos excludentes existentes no país, onde o mundo do trabalho e suas transformações radicais são evidências incontestáveis. Cabe então à universidade questionar e fazer a sociedade refletir sobre qual tipo de homem e de sociedade quer construir (Universidade Federal do Paraná, 2008).

Nessa direção, a UFPR Litoral expressa em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a missão de consolidar-se como um agente de desenvolvimento comunitário, tendo como objetivo propiciar, à região litorânea e ao Vale do Ribeira, qualidade de vida compatível com a dignidade humana e a justiça social. Localizada no município de Matinhos, região litorânea do Paraná, que enfrenta desafios econômicos, sociais, ambientais e educacionais decorrentes de uma ocupação desordenada, com fluxo intenso nos meses de verão e interrupção nas demais épocas do ano, a Universidade alicerça seu compromisso com o desenvolvimento socioeconômico, ambiental e cultural da região. A proposta integra os poderes públicos federal, estadual e municipal, unindo forças em torno de um projeto pedagógico que busca constituir-se como emancipatório e inovador (Universidade Federal do Paraná, 2008).

Nesse contexto, a formação de professores adquire papel relevante para viabilizar esse novo paradigma de desenvolvimento sustentável, ocupando um espaço de centralidade na proposta que desencadeou a criação das Licenciaturas, instituídas a partir de 2008, inicialmente com os cursos de Ciências e Artes.

A Proposta Pedagógica baseia-se na perspectiva interdisciplinar de construção do conhecimento e na valorização da formação integral dos estudantes. Tem por objetivo construir o processo ensino-aprendizagem de forma integrada à realidade local, envolvendo os estudantes, desde o início do curso, com as questões educacionais, ambientais, culturais,

políticas, econômicas e sociais da região, e assim unindo a teoria e a prática profissional.

Os espaços curriculares de aprendizagem superam a tradicional organização disciplinar. São constituídos de três eixos: os Projetos de Aprendizagem, os Fundamentos Teórico-Práticos e as Interações Culturais e Humanísticas. No espaço dos Projetos de Aprendizagem, os alunos, orientados por professores, desenvolvem projetos que ampliam a aprendizagem e os desafiam a construir processos autônomos na busca do conhecimento, aliando os interesses pessoais com as necessidades da comunidade. Os Fundamentos Teórico-Práticos são selecionados com base nas diretrizes curriculares de cada curso e nos saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem, organizados por módulos que contemplam uma abordagem integrada e contextualizada do conhecimento. As Interações Culturais e Humanísticas visam possibilitar a sensibilização, compreensão e valorização da cultura local e articular os saberes científicos, culturais, populares e pessoais. Esse espaço, composto de oficinas oferecidas por docentes, discentes e membros da comunidade, viabiliza a participação integrada de estudantes de diversos cursos.

Além desses três eixos, o currículo se organiza em fases com focos norteadores: 1ª Fase: Conhecer e Compreender: compreensão crítica da realidade; 2ª Fase: Compreender e Propor: aprofundamento metodológico e científico; 3ª Fase: Propor e Agir - transição para o exercício profissional. Embora cada semestre tenha um foco norteador, as três fases interagem dialeticamente ao longo do curso.

Os cursos de licenciatura da UFPR Litoral apresentam identidade própria, constituindo um projeto que deixa claro que está formando profissionais para a docência, buscando atrair alunos interessados especificamente no

magistério. Em decorrência do modelo “3+1” que marcou as licenciaturas no Brasil a partir do Decreto de 1939, a formação de professores foi relegada a um apêndice do bacharelado. Embora esse modelo tenha sido superado no marco legislativo atual, segundo Ayres (2005), a tensão entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura ainda é uma constante em grande parte das universidades brasileiras.

No setor Litoral, em todas as fases do curso, o estudante tem contato direto com a realidade da educação pública local. Seu Projeto Político Pedagógico faz uma opção decisiva pela relação cotidiana com a escola, tanto na formação inicial e continuada, quanto na formação de redes, ou seja, na implementação de processos de cogestão das políticas públicas, viabilizando um dos princípios fundantes do projeto, que é a articulação de todos os níveis educacionais, da educação infantil à pós-graduação.

Procedimentos Metodológicos

Neste estudo privilegiou-se conhecer a inovação a partir da perspectiva dos sujeitos/professores em formação. Para tal, utilizou-se o grupo de discussão como instrumento para a coleta de dados.

De acordo com Weller (2006), o grupo de discussão propicia a obtenção de dados sem desvinculá-los do contexto dos participantes, fazendo emergir suas visões de mundo e suas representações. Na discussão em grupo, os participantes são levados a refletir juntos e a expressar suas opiniões coletivamente. A autora destaca que os fatos narrados coletivamente tendem a apresentar maior confiabilidade, já que o grupo pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não reflitam a realidade socialmente compartilhada.

Para a realização dos grupos de discussão, foram convidados 12 alunos de cada curso, em número equivalente por turma, de forma a garantir uma representatividade de todas elas. A escolha dos sujeitos discentes teve como critério a adesão espontânea, mediante convite estendido a todos os alunos pelos coordenadores, com esclarecimento dos objetivos da pesquisa e inscrição dos primeiros manifestantes de cada turma.

Antes do início da discussão com cada grupo, foi fornecida uma explicação sobre os fundamentos e funcionamento do procedimento, e solicitada a assinatura do Termo de Consentimento. A discussão foi dirigida por um “tópico-guia” com questões abertas. Os grupos de discussão foram gravados para posterior transcrição.

Como método para análise dos grupos de discussão, utilizou-se “O discurso do sujeito coletivo” (Lefèvre & Lefèvre, 2003), que pareceu adequado por valorizar o resgate do sentido de opiniões coletivas, tal qual obtidas nos grupos de discussão. Werner Mangold, citado por Weller (2010), a partir de uma investigação sobre procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas, faz uma crítica ao modo como os depoimentos obtidos por meio de entrevistas grupais são analisados com procedimentos de exploração individual, e propõe a busca de um novo sentido para os grupos de discussão, utilizando métodos de exploração das opiniões coletivas.

Na presente pesquisa, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) foi percebido como um instrumento apto a organizar as falas geradas no processo de interação mútua (grupo de discussão), num discurso-síntese que resgatasse o pensamento da coletividade. O DSC busca reconstituir “um sujeito coletivo que, enquanto pessoa coletiva, esteja também falando como se

fosse indivíduo, isto é, como um sujeito de discurso 'natural', mas veiculando uma representação com conteúdo ampliado" (Lefèvre & Lefèvre, 2006, p.519).

De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2003), a construção do DSC como resgate das opiniões coletivas se dá a partir de uma série de procedimentos, que organizam depoimentos de diferentes indivíduos com conteúdos discursivos semelhantes em um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular. As Expressões-Chave (ECH), a Ideia Central (IC) e as Ancoragens (AC) são os principais elementos para a construção do DSC.

As expressões-chave são trechos literais selecionados nos depoimentos, que correspondem à essência do discurso. "É com a matéria-prima das expressões-chave que se constroem os DSC" (Lefèvre & Lefèvre, 2006, p.17). A ideia central, por sua vez, é uma expressão-síntese que revela de forma fidedigna o sentido de cada um dos depoimentos. Já as ancoragens são valores e ideologias que estão subjacentes nas falas dos indivíduos, e resgatá-las não é um procedimento obrigatório do DSC.

Para a construção dos discursos, primeiramente foi feita a transcrição das gravações dos grupos de discussão. A seguir, foi analisado um curso de cada vez, examinando-se atentamente todas as respostas a cada uma das questões e sublinhando as ECH, ou seja, selecionando os trechos do discurso considerados mais relevantes, deixando de fora as repetições, digressões, cacoetes etc.

Na sequência, procurou-se agrupar as que tinham o mesmo sentido. Essas ideias centrais com sentido semelhante recebem uma denominação, um tema em torno do qual, depois, se constrói o discurso com todas as expressões-chave que estão sob esse guarda-chuva. Nesse processo de construção, percebeu-se que os discursos estavam

ficando muito fragmentados, então se optou por eleger temas mais abrangentes relacionados às questões do tópico-guia que orientou o grupo de discussão. Esse procedimento também é válido, pois, para Lefèvre e Lefèvre (2003), o "Discurso do Sujeito Coletivo" pode ser apresentado de várias maneiras, podendo organizar os resultados obtidos por questões.

Assim, os discursos foram organizados em torno dos seguintes temas: Tema I: A nova proposta do curso; Tema II: Pontos positivos e negativos da nova proposta; Tema III: O curso prepara para ser professor? Tema IV: Como é ser aluno no curso de Artes/Ciências da UFPR Litoral? Tema V: Futuro da proposta.

Cada discurso agrupa e reordena as falas dos alunos, já limpas no momento das expressões-chave, em um discurso-síntese que contempla a fala de todos os participantes de forma clara e coesa, parecendo que o discurso é falado por uma só pessoa, mas representa o coletivo. Um único tema pode ter mais de um discurso. Isso ocorre quando as discussões em torno da temática apresentam opiniões diferentes e constituem correntes argumentativas inconciliáveis, ou quando se deseja separá-las para evidenciar nuances de posicionamento.

A inovação vista pelos protagonistas: Discurso do Sujeito Coletivo

A nova proposta do curso

Nós temos na semana três dias para os FTPS que são os Fundamentos Teórico-Práticos, então tem a quarta-feira que é ICHS e a sexta-feira que é para o PA. Os Fundamentos Teórico-Práticos não são necessariamente conteúdos científicos específicos, vai depender do projeto construído com o grupo, dos professores e da realidade local. Um

exemplo é o nosso projeto do outro semestre. Era sobre educação e alimentação, então dentro disso a gente estudou a Psicologia, puxou para a alimentação, falou sobre a alimentação brasileira, qual a importância da alimentação na nutrição, a influência na aprendizagem do aluno, se tem déficit de aprendizagem. Então, a gente foi relacionando vários conteúdos, vários temas, não fica específico de certas disciplinas. Daí vai entrando a Biologia, a Química, a Física, etc. Acho que o método que é por projetos e todos os tripés, as ICHS e o FTFS dão espaço para envolver um pouco da tua história de vida. No projeto de aprendizagem, você pode escolher o tema, que acaba não apenas te envolvendo, mas a tua família, a tua comunidade. Você pode ser protagonista. No meu caso, meu marido é pescador, e eu estou fazendo meu projeto de aprendizagem sobre o pescado. Ele já começou a estudar comigo, e também a envolver a comunidade, que ficou querendo entrar na Universidade. Achei muito interessante essa autonomia que a faculdade dá, porque pelo método tradicional você acaba sendo dirigido - faça isso, e isso, e isso - e não pode ter escolha. Além de estar estudando, sou pescadora, tenho carteirinha, trabalho com filetagem de peixe, e com esse resto que sobra da minha filetagem, estou transformando em adubo para ser usado em hortas, em jardins. Esse é meu projeto de aprendizagem: usar aqueles restos de peixe que sobram no mercado municipal e com os quais não é feito nada. Para isso eu pesquisei, e muito, a parte teórica, mas o que mais gostei foi de relacionar o meu trabalho, a minha família e o meu estudo. Outro ponto é a nossa avaliação que é por portfólio. Geralmente, eles pedem para gente tentar relacionar as temáticas trabalhadas em sala de aula com o estágio, com as ICHS e com o PA. No portfólio está agregada a tua vivência, as tuas interações nas ICHS, FTFS e PA e todo o teu aprendizado. Então, meu portfólio está agregando toda a minha vivência aqui (Curso de Ciências).

O curso é bem diferente do que a gente está acostumada em outras faculdades com aquela

teoria, então depois você vai para outra teoria, teoria e teoria, e no final do curso vai para a prática para fazer o estágio. Aqui desde o primeiro semestre a gente já vai para escola, já tem um contato mais íntimo com a escola, com a realidade local. Até eu no começo cobrava bastante as professoras: poxa, mas não vai ter a teoria? Só que aos poucos fui começando a entender que na verdade não é necessário teorizar as coisas como era antigamente, é dessa forma tranquila que a gente tem visto. É muito gratificante essa questão de você tratar a cada módulo uma linguagem específica, mas sempre ligada às outras que já foram ou que virão, isso dá oportunidade para percebermos que na verdade as artes não são divididas em artes visuais, dança, música e teatro, elas estão todas juntas. Achei isso muito interessante porque nas universidades tidas como normais, você se dedica a uma única linguagem, isso para mim forma o professor um tanto debilitado. E outra coisa que eu acho muito legal aqui é a relação que a universidade está construindo dia após dia com a comunidade, porque o PA que nós fazemos é desenvolvido com a comunidade e a ICHI também. Eu participo de uma ICHI que fazemos em Morretes que participam mães e crianças. Acho bem bacana esse valor que é levado para a comunidade, de que a Universidade não é só para poucos, que ali só entra quem tem muita inteligência, o intelectual. Imagino que não é de um dia para o outro, mas quem sabe daqui a dez anos a comunidade do litoral já enxergue a Universidade de outra forma. Essa troca de experiências com a comunidade, eu acho muito legal. Outro aspecto importante é o protagonismo do aluno, porque temos os projetos de aprendizagem, e nestes projetos escolhemos o que estudar, e intercala com as outras áreas do nosso currículo. Por exemplo, temos um projeto de escultura que iniciou ano passado, temos o ICHI de escultura, e nosso projeto de TCC do curso também é de escultura. Está tudo intercalado, e é um conhecimento que não foi disponibilizado pela universidade, nós sentimos ne-

cessidade do assunto, corremos atrás, buscamos, e é algo que dá um aprofundamento bem legal na Arte. Os cursos de extensão foram fundamentais para a minha formação. Eu não entrei aqui com pretensão alguma de sair artista, mas hoje em dia me coloco no lugar de artista, aprendi a desenhar o que eu não sabia, pintar quadros e antes não pintava, esculpir, tudo isso porque participei desses cursos de extensão, cursos de capacitação, enfim, muitos cursos. Então essa forma que a Universidade trabalha com os projetos, essas propostas, fazem com que tenhamos oportunidades que jamais teríamos. Em suma é muito interessante, mas para não deixar aquela coisa de “tudo certinho”, “perfeitinho”, acredito que daria muito certo o que é proposto, mas, dependendo do módulo fica aquela coisa bem vazia, até mesmo sem muito nexos com as ementas dos módulos. Alguns professores que sem querer, acabariam, de certa forma, sabotando o próprio projeto do curso. Então, essas falhas teriam que ser corrigidas, mas entendo que faz parte da construção da Universidade porque ela é nova aqui. Provavelmente daqui a uns cinco anos estará tudo estruturado. Acho que nosso papel é importantíssimo aqui nesta Universidade porque vamos ser os desencadeadores de uma mudança dentro da educação, principalmente nas Artes, que é tão deixada de lado (Curso de Artes).

Ao ser solicitado aos sujeitos que falassem sobre a proposta curricular em andamento no seu curso, tinha-se como finalidade levantar a compreensão que os protagonistas têm sobre o processo inovador e o significado que atribuem a ele, bem como identificar o modelo de formação proposto e os seus elementos conceituais.

Os alunos ouvidos demonstram ter consciência de que estão implicados em uma proposta que se mostra diferente da maioria das licenciaturas e que introduz uma série de modificações no processo de formação. Embora não façam menção aos termos “paradigmas

curriculares” e “modelos de formação”, suas falas são representativas de mudanças nesses campos. Nos seus discursos transparece o ideal integrador do currículo, que se reflete na estrutura curricular constituída dos Fundamentos Teórico-Práticos, das Interações Cultural-Humanísticas e dos Projetos de Aprendizagem.

Sacristán (2000), referenciado em Bernstein, distingue dois tipos de organização curricular: o currículo coleção e o currículo integrado. O currículo coleção, também denominado de quebra-cabeça por Santomé (1998), corresponde ao modelo linear disciplinar, a forma mais usual da organização curricular, que é composta por um conjunto de disciplinas justapostas que não mantêm comunicação entre si. Santomé (1998, p.104) alerta para o efeito desse currículo:

Em uma organização escolar de disciplinas, o domínio de cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema educacional, para aprovar e ascender dentro do sistema educacional, para aprovar e ascender dentro da dinâmica de ciclos e etapas na qual está estruturada a permanência nas instituições passa, com demasiada frequência, a converter-se na verdadeira e única meta educacional [...] o resultado desse tipo de proposta curricular é, entre outros, a incompreensão daquilo que é estudado à força, por coerção mais ou menos manifesta, pois tal fragmentação do conhecimento causa dificuldade para compreender o que foi estudado-memorizado. Nesta situação ocorre um ‘conhecimento acadêmico’, no qual a realidade cotidiana aparece desfigurada, com base em informações e saberes aparentemente sem qualquer ideologia e descontextualizados da realidade, percebidos pelos alunos e alunas com uma única finalidade, a de servir para superar as barreiras necessárias para passar de ano ou para a etapa posterior.

No currículo integrado, a separação entre as diferentes áreas é menos demarcada. Bersntein (1995) buscou estudar como as diferentes estruturas curriculares atendem a diferentes princípios de poder e controle, criando os conceitos de “classificação” e “enquadramento” para analisar as relações estruturais do currículo.

A “classificação” define o grau de inter-relação entre as áreas do conhecimento: quanto mais definidas as fronteiras entre as disciplinas, maior a classificação. Assim, o currículo clássico disciplinar seria fortemente classificado, e um currículo interdisciplinar menos classificado. Uma maior ou menor classificação teria reflexos na forma como o conhecimento é trabalhado; classificações fracas, como o caso do currículo integrado, estão associadas a relações de poder menos assimétricas. De acordo com o grau de classificação, a organização do tempo e dos espaços de aprendizagem é mais ou menos rígida, os alunos têm maior ou menor autonomia na proposição e desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, e no controle do ritmo da sua aprendizagem. Os professores também vivenciam relações diversas, de acordo com o grau de classificação do currículo.

A essas diferenciações na forma de controle, decorrentes do grau de classificação, Bersntein chama de “enquadramento”. Quanto maior o controle exercido pelo currículo, mais forte é seu enquadramento. Dessa forma, o ensino na perspectiva do currículo tradicional seria fortemente enquadrado, enquanto o currículo integrado apresentaria um baixo grau de enquadramento. Contudo, o autor adverte para a possibilidade de existirem currículos altamente classificados (disciplinas bastante isoladas) com baixo enquadramento (em que professores e alunos exercem certa autonomia sobre o ritmo do processo ensino-aprendizagem), bem como currículos fracamente classificados

(maior inter-relação entre os conteúdos) e altamente enquadrados (pouca participação dos professores e alunos na definição e condução do processo ensino-aprendizagem).

Os cursos das licenciaturas da UFPR Litoral podem ser identificados com os pressupostos da integração curricular, apresentando baixa classificação, superação do isolamento entre as áreas do conhecimento e organização por eixos (Fundamentos Teórico-Práticos, Projetos de Aprendizagem e Interações Culturais e Humanísticas), e baixo enquadramento, com relevante espaço para participação, como deixam entrever as falas dos alunos nos discursos acima apresentados. Para Lopes e Macedo (2011), a integração prevê minimamente um grau de subordinação das disciplinas a determinados temas gerais ou eixos e maior gerência por parte de professores e alunos no processo de planejamento curricular.

O ideal integrador do currículo se reflete ainda na articulação dos saberes da área específica com os saberes para a docência, trabalhados de forma simultânea desde o início do curso. Nessa direção da integração dos conhecimentos teóricos com a formação prática ao longo do percurso formativo, o estágio é mencionado pelos envolvidos como um dos diferenciais das Licenciaturas da UFPR Litoral, pois nessa instituição os alunos têm contato com a realidade local e educacional desde o começo do curso e não, como apontam eles, no final do curso, como na maioria dos programas de formação inicial. Dessa forma, parece delinear-se um novo caminho na direção apontada por Zabalza (2004, p.174): “faz anos que venho defendendo que o estágio prático não é mais um componente dos cursos (como se representasse mais uma disciplina ao currículo), mas um componente transversal da formação que deve influir e ser influenciado por todas as disciplinas”.

Nessa perspectiva, visualiza-se a superação do modelo aplicacionista (Tardif, 2011). O autor defende que a revisão da formação profissional docente deve se apoiar num sólido repertório de conhecimentos fortemente articulados com as práticas profissionais. Para tal, ele propõe que a aprendizagem profissional seja redirecionada para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Dessa forma, o campo onde é exercida a profissão deixa de ser visto como um espaço de aplicação das teorias produzidas fora dele, para tornar-se “um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras” (Tardif, 2011, p.286).

Nos discursos dos sujeitos encontram-se ainda indicadores da orientação curricular crítica. Para Giroux (*apud* Teitelbaum, 2011, p.347), a abordagem crítica tem como finalidade auxiliar os estudantes para que eles “se tornem agentes críticos que ativamente questionem e negociem as relações entre teoria e prática, análise crítica e senso comum e aprendizagem e mudança social”. De acordo com Teitelbaum (2011, p.349), é uma nova socialização que:

[...] busca tornar transparentes as conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e comunidade democrática, para ampliar as compreensões críticas e as práticas emancipadoras com a finalidade de buscar transformações sociais e pessoais progressistas.

Em consonância com os pressupostos da teoria crítica do currículo, os sujeitos envolvidos na proposta em análise reconhecem que a abordagem do conhecimento não é a tradicional. Há uma reatualização dos conteúdos, que não se apresentam fragmentados em disciplinas nem se restringem a aspectos científicos, mas que

trazem um vínculo relacional entre ciência, educação, sociedade e a história de vida dos alunos, resgatando a função social e a aplicação contextual na abordagem dos conteúdos da formação.

Outro elemento mencionado pelos sujeitos no que diz respeito à nova proposta, e que encontra eco na abordagem crítica, refere-se à relação que a Universidade constrói com a comunidade. Isso, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável da região, abre espaço para a construção do conhecimento a partir de problematizações sociais concretas, oferecendo uma formação integradora entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos científicos. Assim, o ideal integrador do conhecimento, articulando saberes da área específica com saberes docentes, amplia-se ao incluir os saberes do contexto, apontando para uma nova postura na educação, na direção proposta por Dowbor (2006, p.1):

Uma nova visão está entrando rapidamente no universo da educação, de que os alunos, além do currículo tradicional, devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais [...] Trata-se de fechar a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve.

Como indicadores de redirecionamento da concepção curricular tradicional para abordagens curriculares de orientação crítica, destacam-se diversas menções dos sujeitos: ao caráter emancipatório da proposta; ao vínculo que a Universidade estabelece com a comunidade, o que, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável da região, abre espaço para envolver a história de vida dos alunos; ao comprometimento da Universidade na formação de profissionais/cidadãos capazes de transformar a sua

realidade; à autonomia e ao protagonismo na construção do conhecimento, na reflexão acerca do projeto educativo e na sua construção.

A mudança que vem sendo desenvolvida nos cursos de formação de professores da UFPR Litoral traz indicadores de um projeto formativo que se situa nos pressupostos das teorias curriculares críticas e da abordagem curricular integrada. Para Lopes e Macedo (2011), tem sido uma tendência, na atualidade, associar o currículo integrado à perspectiva crítica.

Em relação ao modelo de formação, os discursos dos sujeitos coletivos relativos à nova proposta levam a depreender a intencionalidade de uma formação emancipatória em uma perspectiva de equidade e transformação social, permitindo identificar um modelo de formação que se encaminha para uma orientação social-reconstrucionista ou crítica (Garcia, 1999; Diniz-Pereira, 2007). Essa orientação se caracteriza por incluir a análise do contexto social no processo ensino-aprendizagem e adotar uma perspectiva do conhecimento como construção social. Ela concede ao perfil docente o papel de agente de mudanças, comprometido com valores emancipatórios frente às relações desiguais de poder presentes na sociedade e na escola.

Desse modo, observa-se uma coerência entre o modelo de formação que se orienta para uma tendência crítica, e o paradigma curricular crítico que embasa a reforma, conforme já analisado. Para Garcia (1999), o modelo de formação com ênfase social reconstrucionista mantém uma estreita conexão com a teoria crítica aplicada ao currículo.

Outra mudança sinalizada nos discursos diz respeito à metodologia. Aparece menção, nas falas dos alunos, ao trabalho com projetos, que não se confunde com o eixo curricular dos Projetos de Aprendizagem. De acordo com Keller-Franco (2012), a metodologia de projetos foi proposta inicialmente por Dewey, que se

mostrava preocupado com a fragmentação do conhecimento e o distanciamento da educação em relação à realidade vivida pelos alunos. Na atualidade, a metodologia vem sendo retomada, pois coincide com as propostas curriculares que buscam uma abordagem integrada do conhecimento, a valorização da aprendizagem a partir de situações problematizadoras extraídas da realidade, as relações democráticas e participativas, a formação crítica para o exercício da cidadania e o desenvolvimento integral do ser humano. A avaliação encontra indícios de resignificação, aparecendo o portfólio como um dos instrumentos mencionados pelos estudantes.

Os sujeitos destacam também, como elementos que contribuem para o enriquecimento da formação, a gama de cursos, experiências e vivências que a Universidade proporciona. Esta valorização dos componentes práticos da formação revela que, na proposta, esses componentes recebem o *status* de epistemologia como propõem Tardif (2011) e Pimenta e Lima (2012) ganhando equivalência de *status* com os demais conhecimentos.

Pontos positivos e negativos da proposta

DSC1: A autonomia que você tem. No nosso caso, estamos estudando a história da terra, astronomia, fenômenos naturais, construções da ciência, utilização de recursos naturais. Só que o tema que estudei com afinco foi história da terra, então recortei para o criacionismo, os meus colegas entraram com o big bang, com outros tópicos, ele entrou com a astronomia, ela com recursos naturais, outro com a construção da ciência. Então, eu corri atrás do meu tema, só que ao trazer o deles, trouxeram as dicas para que eu também corresse atrás. Não que eu não fosse ter uma aula disso, mas saberei me pautar, e a partir disso, correr atrás. A

autonomia se dá também não só nos conteúdos, mas, no que não é tratado no curso, então eu por conta própria começo a ler, vou discutir com alguns colegas que conheço, que sei que sabem. Acho que a Universidade nos dá esta autonomia de pesquisar o que se tem necessidade, o que gostamos mesmo, é o que fazemos aqui, estudamos por prazer, eu vejo assim. No entanto, essa questão da autonomia, do protagonismo em que você se propõe a estudar o que gosta e da forma como quer estudar, no seu próprio tempo, acaba criando muito conflito interno na maioria dos alunos e gerando brigas e confrontos dentro da sala de aula, por que a maioria diz: "temos que ter conteúdo científico em sala de aula", mas se você trabalhou um pouco de conteúdo científico de forma integrada, de forma dialética com outras disciplinas, com outros temas, você vai pra uma sala de aula e ao se deparar com algo que não sabe, vai saber como buscar, por causa da forma com que você aprendeu a lidar com esses conteúdos. A gente estava vendo que a parte pedagógica estava se sobressaindo em relação ao conteúdo científico. No conteúdo científico a gente fica muito no básico, mas a meu ver é um lado positivo, até porque como temos a parte educacional um pouco mais trabalhada e preparada, sabemos lidar e procurar as estruturas científicas para lidar na sala de aula. É o que estou percebendo, tanto no estágio como aqui em sala de aula. Só complementando, a proposta do curso não é o conteúdo em si, mas o método de pesquisa. Se você se deparar com um tema que não conhece, vai saber pesquisar, não tem que ter um conteúdo específico no primeiro ano, mas tem que saber pesquisar qualquer conteúdo de Ciências que se depare, acho isso interessante. Outro ponto positivo é a troca de convivências. Como atinge o litoral todo, tem gente que mora lá no Paranaguá, tem gente que mora em Guaratuba, em Matinhos. Querendo ou não, há uma diferença entre os colégios. Daí a gente faz seminários dos estágios e na apresentação destes, trocamos informações, debatemos o que

não tem em um colégio, o que tem no outro, e, nas quartas-feiras nas ICHS a gente não fica com a mesma turma, a gente interage com outros cursos, a gente escolhe o tema, vamos atrás da ICH que queremos, o bom também é que você amplia amizades, conhece mais pessoas, não só da turma que está estudando (Curso de Ciências).

DSC2: Na verdade, eu quero falar do que falta. Acho que faltam áreas mais focadas: Física, Biologia. Agora estão trabalhando muito esta questão dos projetos, escolhemos um tema e em cima desse tema vamos trabalhar o semestre inteiro. A meu ver acho que a gente perde bastante. É como na nossa turma, eles fizeram cinco projetos relacionados às ementas, e no final do semestre fizemos a troca de vivências que durou aproximadamente uma aula, cada grupo deu uma aula para o outro. E então o que acontece? A gente viu que cada grupo estava sendo privilegiado naquele tema. E os outros, será que por causa da autonomia e do protagonismo irão pesquisar depois, ou vão ficar só com a aula, com o que o outro apresentou, deixou pronto? Foi aí que construímos o seminário. Vamos estudar o que neste semestre? Vamos estudar isso, isso e isso e enchamos o quadro de tópicos, então tá, todo mundo vai estudar isso e cada grupo vai preparar uma aula, então um grupo será sorteado para apresentar uma aula de todos aqueles tópicos, em uma hora, duas horas de aula para apresentação de todos os temas, aí depois vem outro grupo vai fazer a crítica, faltou trabalhar isso, faltou fazer a contextualização, aí o outro grupo vai reiterar, vai falar o que faltou, o que deveria ter sido trabalhado e o outro faz o relatório da aula, da experiência que teve e assim todo mundo vai trabalhar o mesmo conteúdo. Eu fico um pouco com medo de sair daqui e lá na hora, na sala não saber. Por mais que eu tenha que pesquisar, que não depende da faculdade depende de mim também, eu tenho um pouco de medo de ficar aqui quatro anos e quando chegar a hora de estar dentro da sala não conseguir. Sinto

falta desses conteúdos porque um dia eu estava lá no estágio e a professora começou a falar sobre um tema e eu não sabia nada daquele tema, lá eu consegui obter aquele conhecimento e aqui na faculdade não (Curso de Ciências).

DSC 3: Eu vejo assim, é muito complexo falar dessa questão de conteúdos porque ao mesmo tempo em que você se vê com falta, você pensa assim, mas eu tenho capacidade de pesquisar isso e daí você fala eu tenho a capacidade, mas eu queria ter a base, daí você pensa para que eu vou ter a base se eu vou chegar ao final do curso e não vou lembrar de tudo isso? Não é mais necessário você saber todos os conteúdos, mas você saber o instrumento de como chegar nisso e aí eu paro para pensar, tá, mas, como é que eu vou dar aula com quarenta horas, como é que eu vou pesquisar, em que horas eu vou fazer isso, então, sempre fica naquela balança. Em qual ponto eu fico? Quero conteúdo, não quero conteúdo, sei pesquisar, mas quero conteúdo. Então, fica todo mundo nessa, não tem como você falar não sou a favor dos conteúdos ou sou a favor dos métodos para pesquisar. Eu não consigo me posicionar quanto a isso. Eu vejo assim, no semestre passado foi um projeto contextualizado, foi maravilhoso, foi bom porque você consegue estabelecer todas as relações, foi um conteúdo que falava sobre alimentação, falava sobre nutrição, falava sobre os adolescentes, comportamento dos adolescentes, foi feito uma mesa redonda, então, é difícil você ver uma coisa e não relacionar com todo o conteúdo. Esse semestre eu já vi um projeto meio defasado, foi meio fragmentado por que cada aluno ficou responsável por uma parte do conteúdo do ensino de Ciências, então, faltou contextualização para isso, mas isso foi falta da turma ter se organizado e a gente precisa passar por esse tipo de dificuldade pra depois analisar, isso não deu certo, então, vamos trabalhar diferente esse semestre. Então, eu acho que tudo isso é muito complexo da gente falar o que é o melhor (Curso de Ciências).

Autonomia, autonomia principalmente. Tem pessoas que acham que autonomia é entrar na faculdade e fazer o que quer, eu que mando, eu faço o que eu quero. Autonomia é uma coisa, fazer o que quer é outra. Dentro da proposta você pode caminhar, mas não fora daquilo ali né, você conhece a proposta, você está ciente dela e você sabe que pode caminhar dentro daquela programação. Autonomia para você trazer a sua vivência, a sua história, a sua cultura. Tem professores que conseguem trabalhar de forma a cooperar com essa capacidade de desenvolver a autonomia no aluno. Acho positivo também a qualidade de vida que a gente tem aqui, a relação com as pessoas, essas novas propostas, a minha vida em relação a hábitos conscientes mudou bastante, não é igual na cidade, todo mundo que vem para cá se integra nessa coisa de amizade, coletividade, colaboração (Curso de Artes)

O curso prepara para ser professor?

Alunos de Ciências

DSC 1: Eu me sinto preparado.

DSC 2: Eu não (Curso de Ciências).

Preparar, preparar, acho que não prepara. Acho que dá caminhos, né? Eu acredito que qualquer pessoa que entra na universidade achando que vai sair de lá preparada já está errando porque é uma pesquisa continua, é um estudo continuo. Você vai se preparando ao longo da vida. Se eu for imaginar, agora eu tenho o diploma, nossa que legal, agora estou pronta! Eu não estou pronta, hoje é uma turma, amanhã é outra, no ano que vem mudou, a diretora da escola mudou, o prefeito mudou, o PPP mudou, o mundo mudou e coisas novas apareceram e eu vou mudando junto, tenho que ir mudando junto e cada dia me tornando mais professor (Curso de Artes).

Ao ser solicitado aos alunos que falassem sobre os pontos positivos e negativos da proposta e sobre sua percepção quanto ao preparo para a docência, tinha-se como objetivo levantar as potencialidades e as fragilidades presentes no projeto.

A autonomia para participar na construção do projeto educativo, trazendo suas expectativas, vivências, experiências e necessidades, bem como para a busca do conhecimento, foi um aspecto apontado como positivo nas falas dos alunos dos dois cursos. A organização curricular flexível, constituída dos três eixos - Fundamentos Teórico-Práticos, Projetos de Aprendizagem e Interações Culturais e Humanísticas - com abertura para acolher a realidade dos alunos e da região em diálogo com o conhecimento sistematizado, parece ser viabilizadora da autonomia sentida pelos alunos, assim como a finalidade emancipatória da universidade, visando formar profissionais com postura transformadora e protagonismo frente às realidades sociais, econômicas, ambientais, educacionais e culturais.

Outro aspecto que brotou como positivo no discurso coletivo dos docentes em formação, e que se constitui em uma grande contribuição aos projetos curriculares inovadores, foi a menção à qualidade de vida proporcionada pelos que vivenciam a proposta. Esse aspecto tem sido pouco considerado quando se pensa em um projeto educativo inovador, e a menção dos alunos à qualidade de vida, mudança de hábitos, relações de amizade, cooperação e solidariedade, reveste-se de certo ineditismo e é ponto essencial a ser considerado em processos de renovação educacional. Afinal, fala-se em educação para a transformação social e a promoção de um mundo melhor, mas tem-se dado pouca ênfase à educação para uma vida melhor e à educação para uma vida feliz.

O discurso dos alunos permite perceber que a reforma investigada está buscando

encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio no que diz respeito aos saberes que servem de base para a formação dos profissionais da educação.

Para Tardif (2011), repensar a formação de professores levando em conta os saberes para a docência, tem constituído uma das atenções principais das reformas que vêm sendo realizadas na formação de professores nos últimos dez anos. O autor ressalta, ainda, que são escassos os estudos e obras voltados aos saberes dos professores, tratando-se de um campo novo e relativamente inexplorado.

Nessa direção, García (1999) defende que os estudos sobre o currículo de formação de professores, além de exíguos, são incompletos por apenas fazerem referência aos conhecimentos necessários para o desempenho da profissão docente.

Autores como Tardif (2011), Garcia (2009) e Nono (2011), dentre outros, propõem uma tipologia dos saberes a serem contemplados no processo de formação docente. Conservadas pequenas singularidades, as dimensões do saber docente apresentam consenso entre os autores, podendo ser definidas de forma geral como: saberes didático-pedagógicos; saberes do conteúdo; saberes do contexto e saberes da experiência.

Saviani (2009) destaca que um dos dilemas que têm acompanhado historicamente as licenciaturas está na articulação dos conteúdos de conhecimento específico e dos conhecimentos didático-pedagógicos, havendo uma dicotomia entre esses dois polos. A ênfase, com frequência, tem recaído nos conteúdos acadêmicos. Pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009) em cursos de licenciatura reforça essa desarticulação: seus dados mostram que as disciplinas relativas aos "conhecimentos específicos da área" ocupam mais da metade da carga horária, ao passo que

“os conhecimentos específicos da docência” ocupam em torno de 10%.

Na experiência analisada, as vozes dos sujeitos trazem indicadores de uma renovação dos saberes docentes, contemplando as várias tipologias propostas nos estudos. No entanto, revelam que a cisão apontada por Saviani (2009) ainda não está bem resolvida, em especial no curso de Ciências, em que as falas dos alunos sinalizam a necessidade de promover um maior equilíbrio entre a formação didático-pedagógica e a formação específica. Manifesta-se na opinião dos alunos certa preocupação quanto a possíveis lacunas nos conteúdos específicos que possam comprometer suas atuações na sala de aula. De outro lado, outros defendem que faz parte da nova proposta trabalhar a capacidade de construir relações entre os conteúdos e de saber buscar a informação, mais do que propriamente conhecer os conteúdos.

Essa preocupação deixa emergir a questão dos saberes envolvidos em processos de aprendizagem da docência. Considera-se que a UFPR Litoral deu um grande passo ao buscar uma integração maior e uma ampliação dos saberes de base para a profissão docente; no entanto, o equilíbrio entre os saberes didáticos e de conteúdo continua merecendo atenção no desenvolvimento da proposta.

Os questionamentos gerados a partir dessa nova articulação levantam algumas possibilidades. É possível que as falas que demonstram preocupação com lacunas em conhecimentos específicos da área estejam embasadas em modelos implícitos da abordagem tradicional sobre o que é conhecimento e como ele é aprendido. É possível, também, que no processo de uma nova relação entre os saberes se esteja confundindo a crítica à transmissão do conteúdo com o próprio conteúdo, concedendo a este um papel secundário no currículo. Como

diz Moreira (1990), até mesmo Paulo Freire, ao defender a valorização do conhecimento das camadas populares, não deixava de reconhecer a importância do conteúdo, desde que entendido como mediação para o caminho do conhecimento. O que ele combatia era a supervalorização da simples transmissão do saber. É possível considerar ainda que as lacunas nos saberes específicos da área, sentidas por alguns, sejam reflexo de dificuldades na apropriação de novas metodologias. Como os alunos mencionam, certos módulos ficam meio vazios.

Ao serem indagados se o curso prepara para ser professor, os alunos, em especial no curso de Ciências, mostraram-se divididos, possivelmente em decorrência das observações relativas aos saberes docentes acima apresentadas, não ampliando seus argumentos nesse tópico. Já os alunos de Artes consideraram que o curso dá caminhos e ponderaram que não se sai da universidade sabendo tudo, que é preciso continuar estudando sempre, ao longo da vida, para dar conta das mudanças, e que essa consciência já seria um preparo.

Como é ser aluno na UFPR Litoral

Agora já estou adaptado, já vejo com outro olhar, mas quando eu entrei aqui na Universidade fiquei meio assustado, pensava: mas como eu vou aprender se eu não escrevo, se eu não copio? Demora para assimilar que as discussões são muito mais ricas para a aprendizagem do que ficar ali nos conteúdos. A gente vem do tradicional, a gente está acostumada a esperar o professor, a gente não está acostumada a esse tipo de liberdade: vamos estudar o que vocês querem! Qual a proposta de vocês? A gente fica, não, isso aí tá errado! A questão é estar em cima do muro. De não saber se é bom saber pesquisar ou se é bom querer voltar para o tradicional. Você fica em constante adaptação (Curso de Ciências).

“É maravilhoso ser aluno na UFPR litoral. A troca de experiências, o respeito, a autonomia, aquele tom de valorizar o conhecimento do aluno” (Curso de Ciências).

Ouvir as representações de alunos que vivenciam e vivem na realidade a prática de propostas inovadoras pode trazer contribuições significativas para a compreensão das condicionantes que precisam ser consideradas na implantação de uma inovação educacional.

Diferentemente do que às vezes se pensa, de que os alunos estão ávidos por propostas inovadoras, os discursos demonstram que não é fácil ser aluno em um processo inovador, que é preciso uma adaptação. O peso do ensino tradicional, o modelo transmissivo e o papel passivo dos alunos no processo de aprendizagem estão arraigados como modelo educacional, e a mudança, além de exigir nova postura, ainda causa insegurança sobre a qualidade das “propostas inovadoras”. Mas, mesmo exigindo esforços importantes, os estudantes declaram que, quando se consegue superar o choque cultural, a experiência é gratificante, destacando-se a troca de vivências, a autonomia, o respeito e a valorização da participação discente como pontos que marcam em boa medida o que é ser aluno na UFPR Litoral.

Futuro da proposta

Acho que o caminho é por aí. Essa busca de fazer diferente. Essa mudança não é imediata, é uma mudança de longo prazo, então tem pontos que talvez mude para melhor, tem pontos que talvez não mude para melhor, isso só daqui 20, 30, anos, quando já estivermos aposentados que a gente vai olhar para trás e vai dizer: óh! A gente começou esse novo método de ensino, então a gente vai poder dizer que valeu a pena, valeu o esforço, essa tentativa de mudança (Curso de Ciências).

Ainda não foi pesquisado o resultado das pessoas que saíram daqui; a gente não tem conhecimento. Também acho que ainda são poucos os que abraçam a proposta, tanto os alunos como os professores, mas penso que é uma universidade do futuro. Nós temos um evento em Curitiba e todos os anos a gente participa e apresenta projetos. Um grupo de professores que ouviu nossa apresentação, ficou encantado e quer vir conhecer a universidade. Nos encheram de perguntas: me diga como que isso funciona? Mas e dá certo? Mas, como que o professor vai na sala e vocês resolvem esta questão? E os projetos? Acredito que nós também temos esse papel de levar o que é feito aqui na nossa universidade para fora, passar para outras pessoas como é bom e o quanto é importante trabalhar desta forma, quem sabe um dia a gente não vai ter escolas de ensino fundamental trabalhando assim? (Curso de Artes).

De forma geral, os alunos expressam uma visão positiva sobre a continuidade da proposta e deixam entender que gostariam que ela se consolidasse, embora percebam desafios que se colocam para a inovação, tais como o grau variável de envolvimento de alunos e professores, pois, conforme expressam nas suas falas, não são todos que abraçam a proposta.

Um potencial sugestivo emerge do discurso dos alunos de Artes ao se referirem à falta de pesquisas sobre os egressos. Estudos com base na experiência de ex-alunos ajudariam a avaliar o futuro da proposta e, propositivamente, esse grupo vislumbra um futuro desejável em que ela conseguisse estender-se às escolas de Ensino Fundamental, perspectivando mudanças de longo alcance.

Essa possibilidade prospectiva de futuro encontra orientação no pensamento freireano:

A questão está em como transformar as dificuldades em possibilidades. Por isso na

luta para mudar, não podemos ser nem só pacientes, nem só impacientes, mas pacientemente impacientes. A paciência ilimitada, que jamais se inquieta, termina por imobilizar a prática transformadora. O mesmo ocorre com a impaciência voluntarista, que exige o resultado imediato da ação, enquanto ainda a planeja (Freire, 1995, p.48).

Considerações Finais

Este estudo buscou analisar criticamente uma experiência com características de inovação que vem sendo desenvolvida nos Cursos de Licenciatura em Ciências e Artes da UFPR Litoral, tendo como objetivo levantar marcas diferenciais nesse projeto, a partir da perspectiva dos alunos em formação.

O conteúdo dos discursos evidenciou que a proposta visa à constituição de um profissional crítico, com postura propositiva e capaz de atuar como agente de mudanças na educação brasileira. As dimensões apontadas pelo coletivo dos docentes em formação permitiram antever uma proposta curricular que se encaminha para uma perspectiva integrada, favorecendo a abordagem interdisciplinar do conhecimento, a relação teoria-prática, a busca do equilíbrio entre os saberes específicos e os saberes docentes, bem como os saberes do contexto, com forte ênfase para a construção do conhecimento a partir de problematizações sociais concretas. Esses elementos são viabilizados por uma organização curricular diferenciada que rompe com a estrutura disciplinar e cuja proposta pedagógica, de características emancipatórias, abre espaço para a autonomia e o protagonismo dos alunos.

Observou-se que os alunos apresentam uma visão crítica do projeto, apontando problemas e conflitos gerados na proposta em

andamento, bem como as mudanças em movimento. Também foi apontado no estudo que o potencial interacionista dos grupos de discussão para a obtenção dos dados é adequadamente tratado mediante o Discurso do Sujeito Coletivo, permitindo a interpretação do fenômeno a partir dos significados e reações que o grupo manifesta e constrói, expressos num discurso-síntese que reconstitui o pensamento da coletividade.

Referências

- André, M.E.D.A. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação de campo In: Dalben, A. *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação docente: didática, formação de professores e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.273-287.
- Ayres, A.C.M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de Biologia como território contestado. In: Maradino, M. *et al.* (Org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005. p.182-197.
- Bernstein, B. *Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Diniz-Pereira, J.E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: Souza, J.V.A. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- Diniz-Pereira, J.E.; Amaral, F. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: Dalben, A. *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação docente: didática, formação de professores e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.527-550.
- Dowbor, L. *Educação e desenvolvimento local*. [S.l.]: Ladislau Dowbor, 2006. Disponível em: <<http://dawbor.org>>. Acesso em: 18 ago. 2015.
- Freire, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- García, C.M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Gatti, A.B. Licenciaturas: crise sem mudança? In: Dalben, A. *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação docente: didática, formação de professores e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.485-508.
- Gatti, A.B.; Nunes, M.R.N. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo dos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FGV, 2009. (Textos FCC, v.29).

- Gatti, A.B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n.100, p.33-46, 2014.
- Keller-Franco, E. Inovação na Educação Superior: o currículo por projetos. In: Masetto, M.T. *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.67-88.
- Lefèvre, F; Lefèvre, A.M.C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.
- Lefèvre, F; Lefèvre, A.M.C. O sujeito coletivo que fala. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v.10, n.20, p.517-524, 2006.
- Pimenta, S.G.; Lima, M.S.L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- Lopes, A.C.; Macedo, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Moreira, A.F.B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papiros, 1990.
- Nono, M.A. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. São Paulo: Editora Mediação, 2011.
- Sacristán, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Santomé, J.T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- Saviani, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.143-155, 2009.
- Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Teitelbaum, K. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: Apple, M.; Au, W.; Gandim, L.A. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.359-364.
- Universidade Federal do Paraná. *Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral*. Matinhos: UFPR, 2008.
- Weller, V. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2, p.241-260, 2006.
- Weller, V.; Pfaff, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, Vozes, 2010.
- Zabalza, M.A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Recebido em 23/3/2016, reapresentado em 15/9/2016 e aprovado para publicação em 28/11/2016.

