



**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA -
PARFOR: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

**PEDAGOGICAL TRAINING FOR TEACHERS OF BASIC EDUCATION -
PARFOR: THE SUPERVISED CURRICULAR STAGE
IN AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE**

**FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA -
PARFOR: LA ETAPA CURRICULAR SUPERVISADA
EN UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

*Denise Rosana da Silva Moraes¹
Berenice Lurdes Borssoi*

RESUMO: A formação pedagógica de professores para a educação básica é o objeto deste artigo. Tem por objetivo discutir o estágio supervisionado no curso de formação pedagógica, promovido pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - campus de Foz do Iguaçu. Como aporte metodológico, utiliza da pesquisa documental e bibliográfica. A concretização do estágio se pautou na perspectiva interdisciplinar como possibilidade de um movimento atual e necessário na formação docente, sobretudo, para profissionais de diversas áreas. A interdisciplinaridade é uma forma de romper com a visão cartesiana e mecanicista de mundo, sociedade, educação e práticas pedagógicas, com vistas a uma concepção integradora e dialética. É nítida a necessidade de trabalhar pedagogicamente na perspectiva interdisciplinar em que a produção do conhecimento é eivada de significação e de autoria, sobretudo, nos estágios curriculares, estes como possibilidades da práxis educativa, ou seja, a unidade teoria e prática e a transformação social e enquanto sujeito em processo permanente de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação pedagógica. Universidade e escola. Estágio supervisionado. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: The pedagogical training of teachers for basic education is the object of this article. It aims to discuss the supervised internship in the pedagogical training course, promoted by the National Program for the Training of Teachers of Basic Education - PARFOR, held at the State University of the West of Paraná - campus of Foz do Iguaçu. As a methodological contribution, it uses documental and bibliographic research. The completion of the internship was based on the interdisciplinary perspective as the possibility of a current and necessary movement in teacher training, especially for professionals in different areas. Interdisciplinarity is a way of breaking with the Cartesian and mechanistic view of the world, society, education and pedagogical practices, with a view to an integrative and dialectical conception. It is clear the need to work pedagogically in the interdisciplinary perspective in which the production of knowledge is imbued with meaning and authorship, especially in the curricular stages, these as possibilities of educational praxis, that is, the unit theory and practice and social and as a subject in a permanent process of formation.

KEYWORDS: Pedagogical training. University and school. Supervised internship. Interdisciplinarity.

RESUMEN: La formación pedagógica de profesores para la educación básica es el objeto de este artículo. Con el

Submetido em: 20/06/2017 – **Aceito em:** 09/07/2017 – **Publicado em:** 09/08/2017.

objetivo de discutir la etapa supervisada en el curso de formación pedagógica, promovido por el Programa Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica - PARFOR, realizado en la Universidad Estadual del Oeste de Paraná - campus de Foz do Iguaçu. Como aporte metodológico, utiliza la investigación documental y bibliográfica. La concreción de la práctica se ha basado en la perspectiva interdisciplinaria como posibilidad de un movimiento actual y necesario en la formación docente, sobre todo, para profesionales de diversas áreas. La interdisciplinaridad es una forma de romper con la visión cartesiana y mecanicista de mundo, sociedad, educación y prácticas pedagógicas, con vistas a una concepción integradora y dialéctica. Es nítida la necesidad de trabajar pedagógicamente en la perspectiva interdisciplinaria en la que la producción del conocimiento es eivada de significación y de autoría, sobre todo, en las etapas curriculares, estos como posibilidades de la praxis educativa, o sea, la unidad teoría y práctica y la transformación social y Como sujeto en proceso permanente de formación.

PALABRAS CLAVE: Formación pedagógica. Universidad y escuela. Etapa supervisada. Interdisciplinariedad.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, exige que todo o professor de educação básica tenha licenciatura para atuação na docência, ou seja, formação pedagógica. Contudo, no cotidiano escolar muitos docentes estão em desacordo com a lei, possuem apenas a formação em bacharelado. Um fator que coloca em risco a qualidade da educação no país.

Os dados do Censo Escolar de 2015, divulgados pelo ministro da educação Aloizio Mercadante em 2016 revelam essa realidade: “Nas escolas públicas do Brasil, 200.816 professores dão aulas em disciplinas nas quais não são formados, isso equivale a 38,7% do total de 518.313 professores na rede”. A situação é ainda mais preocupante, pois “em alguns casos, um mesmo professor dá aula em mais de uma disciplina para a qual não tem formação, com isso, o número daqueles que dão aula com formação inadequada sobe para 374.829, o que equivale a 52,8% do total de 709.546” (TOKARNIA, 2016, s.p.).

Desse universo, somente 47,2% são ocupadas por docentes com a formação ideal, isto é, com formação em licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma disciplina que lecionam (TOKARNIA, 2016).

Diante desse contexto, o Ministério da Educação (MEC) propôs uma readequação na formação desses profissionais em parceria com as instituições de ensino superior (IES) públicas, que passaram a ter uma contribuição efetiva na materialização da política de formação pedagógica com objetivo de um aprimoramento na qualificação dos profissionais da educação. Ou seja, devido muitos professores atuarem no magistério de nível básico de ensino sem formação adequada na área, o governo instituiu programas de qualificação para esses profissionais, sendo que uma dessas políticas públicas de capacitação trata-se do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

O PARFOR, na modalidade presencial, é um programa instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (BRASIL, CAPES, 2016).

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2016), o PARFOR tem por objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: *Primeira licenciatura* - para docentes que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula; *Segunda licenciatura* – para docentes licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica; e *Formação pedagógica* – para docentes graduados e não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (BRASIL, CAPES, 2016).

Em parceria com as instituições de ensino superior públicas estão sendo realizados, em âmbito nacional, vários cursos naquelas modalidades. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu é um dos exemplos concretos da efetivação dessa política pública. No período de 2014 a 2015 realizou o Curso de Formação Pedagógica, possibilitando que após o término o professor(a) tenha condições de atuar na docência de acordo com as exigências estabelecidas em lei.

Assim sendo, este artigo tem como pressuposto discutir sobre essa formação pedagógica, em especial, apresentar elementos para debater o estágio curricular supervisionado do Curso de Formação Pedagógica afeto ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) ofertado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* de Foz do Iguaçu nos anos 2014 e 2015. Sua concretização se pautou na perspectiva interdisciplinar como possibilidade de um movimento atual e necessário na formação docente, sobretudo, para profissionais de diversas áreas.

Como aporte metodológico, utilizou-se a pesquisa documental (Projeto Político-Pedagógico do Curso e os Relatórios de Prática de Ensino) e bibliográfica.

Este artigo está organizado da seguinte forma, com o título: *estagiar e dialogar, construindo pontes entre a universidade e a escola*, percorre as características do estágio e apresenta didaticamente tabelas para melhor visualização da proposta de estágio do Curso de Formação

Pedagógica, com isso, focaliza uma reflexão acerca da docência e gestão escolar onde o conhecimento do Projeto Político-Pedagógico é fundamental para a atuação do professor(a). Com o título: *percepções dos(as) alunos(as) professores(as) no estágio*, expõe relatos dos professores(as) cursistas acerca da experiência do estágio e da formação pedagógica realizada na modalidade Parfor, sobre as suas práticas, no sentido de explicitar como se deram as ações nas escolas campo. Finaliza com *interdisciplinaridade como princípio dialético nas práticas pedagógicas*, onde dialoga com autores sobre conceitos de cultura, interculturalidade e interdisciplinaridade na ação didático pedagógica.

Compreende a necessidade de trabalhar pedagogicamente na perspectiva intercultural e interdisciplinar em que a produção do conhecimento é eivada de significação e de autoria, sobretudo, nos estágios curriculares, o momento do exercício da teoria e da prática.

Este artigo, fruto do trabalho no PARFOR, expressa as possibilidades de uma formação que une a escola e a universidade em articulação e proposições acerca da docência, numa perspectiva que pensa a profissão de professor(a) como prática social (PIMENTA; LIMA, 2010). Assim, como prática social é forma de intervenção, ao mesmo tempo “prática e ação” (p.41). Refletir sobre as práticas de estágio, ainda mais com professores(as) em exercício no magistério da Educação Básica, fortalece a mediação teoria e prática, aproxima esse campo de conhecimentos, revelando-o como eixo central do currículo na formação do professor(a). Considerar o estágio como o exercício da docência, bem como, o registro dos momentos vividos neste tempo e espaço da formação de professores(as) foram fundamentais para compreender as nossas próprias pesquisas, na universidade, e eivá-las de significação, pela genuína possibilidade de interlocução entre a escola e a universidade em um movimento interdisciplinar.

ESTAGIAR E DIALOGAR: CONSTRUINDO PONTES ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

Na formação inicial e continuada de professores(as) o estágio curricular é um eixo fundante, pois possibilita o diálogo e a unidade entre teoria e prática, bem como a intervenção na prática pedagógica docente e no trabalho de gestão escolar, com vista a transformação. Sendo assim, o estágio deve ser considerado como *trabalho, pesquisa e práxis*.

Nessa perspectiva, é fundamental compreender a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, um processo permanente que se dá pela interação entre os homens e sua criação social (PIMENTA, 2010).

O homem é um ser social criativo e produtivo, e “sobre o fundamento da *práxis* e na *práxis* como processo ontocriativo, cria também a capacidade de penetrar historicamente [...]”. Significa que “o homem não está encerrado na sua animalidade ou na sua sociabilidade porque não é apenas um ser antropológico; ele está aberto à compreensão do ser sobre o fundamento da *práxis*” (KOSIK, 1976, p.226).

A *práxis* como uma atividade dialógica, transformadora e criadora que é, possibilita ao homem a superação de ideologias abstratas, mecanicistas e tecnicistas que reforçam a desvinculação da teoria e prática, a separação homem e mundo, sujeito e objeto. Ela é uma forma de pensar-agir na totalidade e, promover a transformação social e de si.

Nas palavras de Vázquez (2007, p. 2375) a “*práxis* expressa, precisamente, o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo - natureza e o meio social em que está inserido”. Significa que por meio da *práxis* o homem se revela como um ser ontocriativo, eis aí a sua essencialidade.

Portanto, a *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente, se renova continuamente e se constitui praticamente. Ela é a *unidade* do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade (KOSIK, 1976).

Nesse contexto, Freitas (2007) defende a docência e a prática pedagógica como *trabalho*, compreensão que propicia a intervenção em uma determinada realidade. Ou seja, o estágio propicia, entre outros aspectos, uma análise da relação escola e trabalho, trabalho e educação, processo de trabalho na sociedade capitalista, organização do trabalho pedagógico, e relação teoria e prática. Dessa forma, o estágio e a prática de ensino na formação de professores(as) passam a ser considerados como processo de trabalho pedagógico na escola e, como possibilidade de intervenção e transformação da realidade.

O estágio, concebido como *práxis*, possibilita criar a realidade e compreendê-la (KOSIK, 1976). Ademais, como *pesquisa*, permite a observação, análise, compreensão, problematização das ações, das práticas e do contexto social, pois sustenta uma investigação que é ao mesmo tempo intervenção, pois confrontada com a teoria. O estágio, assim, como a prática de ensino, são atividades teóricas de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade (PIMENTA; LIMA, 2010).

No Curso de Formação Pedagógica do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), realizado em interlocução com a universidade, o estágio supervisionado foi desenvolvido nas escolas de educação profissional, na cidade de Foz do Iguaçu.

Na Tabela abaixo visualizamos as disciplinas de estágio do Curso de Formação Pedagógica – PARFOR, suas ementas e respectiva carga horária:

Tabela 1. Estágio no currículo do Curso de Formação Pedagógica – PARFOR

DISCIPLINAS	EMENTA	CH
PRÁTICA DE ENSINO I (GESTÃO ESCOLAR E PPP)	Desenvolvimento de Estágios junto às escolas de educação profissional direcionado à caracterização pedagógica e administrativa da escola.	40 horas
PRÁTICA DE ENSINO II (DOCÊNCIA)	Desenvolvimento de Estágios junto a escolas de educação profissional, direcionado à docência.	120 horas
SEMINÁRIO INTEGRADOR	Socialização das experiências vivenciadas nas práticas de ensino I e II.	20 horas

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no PPP do Curso de Formação Pedagógica (2014).

Os estágios supervisionados da turma de 2014 a 2015 foram realizados individualmente como em grupos, totalizando sete relatórios de prática de ensino, que utilizaram como metodologia a observação-ação, a pesquisa descritiva e analítica do trabalho docente e suas relações escola e sociedade, bem como projeto de intervenção na prática pedagógica.

O seminário integrador constituiu-se como elemento articulador dos núcleos contextual, estrutural e integrador, que possibilitou a discussão e a socialização das práticas experienciadas durante os estágios desenvolvidos nas disciplinas de Prática de Ensino I e Prática de Ensino II, num movimento interdisciplinar (PPP, 2014).

As atividades desenvolvidas nos estágios abrangeram: leitura, interpretação, discussão e/ou produção de síntese dos textos trabalhados nas disciplinas de Fundamentos da prática pedagógica I (Gestão Escolar), Fundamentos da prática pedagógica II (PPP), e Fundamentos da prática pedagógica III (Docência), com objetivo de fundamentar as experiências vivenciadas no momento de efetivação do estágio.

De acordo com as Diretrizes para realização da prática de ensino do Curso de Formação pedagógica – PARFOR os estágios tiveram como estatuto:

Quadro 1. Características da Prática de Ensino I

PRÁTICA DE ENSINO I - Gestão Escolar e PPP (40h)

<p>Compreende a observação-participante na organização da escola em sua totalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterização da escola - Estudo do Projeto Político Pedagógico - Estudo da Diretriz Curricular e Regimento Escolar - Análise do Processo de elaboração do planejamento escolar - Participação nas instâncias colegiadas – Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e Grêmios Estudantil - Conversa/diálogo e observação: direção escolar; equipe pedagógica; professor; aluno; funcionário da escola;

membro do Conselho de APMF e Conselho Escolar
- Acompanhamento do trabalho da biblioteca e seus projetos

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no PPP do Curso de Formação Pedagógica (2014).

Segundo a LDBEN 9.394/96, art. 4º, parágrafo único, as atividades docentes correspondem também à participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e englobam:

- I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 1996).

Ao considerar a importância do professor(a) participar da gestão escolar, na Prática de Ensino I, os cursistas tiveram a possibilidade de refletir sobre a organização escolar em sua totalidade, sobretudo, de conhecer e compreender a finalidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como documento fundamental que incorpora toda a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, suas peculiaridades e necessidades e o papel das instâncias colegiadas no processo democrático.

O PPP deve ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico que perpassa na escola. Neste espaço é “lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo” (VEIGA, 2004, p. 13).

Os professores(as) demonstraram clareza de que a escola deve assumir suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas precisa de condições necessárias, e que o PPP é um processo coletivo e permanente de diálogo sobre o trabalho realizado. Assim, se constitui como processo democrático que propõe outras formas de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, elimine relações competitivas, corporativas e autoritárias, e diminua a divisão do trabalho que reforça hierarquias e poderes de decisões (VEIGA, 2004).

Nesse caminho, este estágio propiciou também uma análise da gestão da escola, numa perspectiva democrática como forma de gerir as unidades escolares tendo como base a participação, transparência, democracia e descentralização. Segundo Veiga (2004) para democratizar as relações escolares é preciso profissionais que assumam este lugar como uma organização comprometida com a sociedade e a formação do sujeito (aluno).

As instâncias colegiadas são relevantes no trabalho organizacional da escola, pois estabelecem um diálogo com a comunidade e buscam aprimorar o trabalho educativo. Elas

representam a possibilidade de uma gestão mais democrática no interior das escolas, pois evitam relações de poder e hierárquicas no cotidiano escolar, consolidando um processo coletivo de tomada de decisões com participação de todos.

Quadro 2. Características da Prática de Ensino II

PRÁTICA DE ENSINO II - Docência (120h)
<p>Compreende a Docência na Educação Profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação; Elaboração; Desenvolvimento do Projeto da ação docente²; - As horas foram assim distribuídas: <ul style="list-style-type: none"> 20h - Leituras e Elaboração do Projeto; 20h - Regência na Educação Profissional; 20h – Elaboração Relatório Final. <p>Todos esses dados foram registrados em Relatório descritivo-analítico (portfólio) e socializado em Seminário Integrador.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no PPP do Curso de Formação Pedagógica (2014).

O trabalho com a docência tem suas especificidades, porém não pode estar desintegrado da compreensão do Projeto Político-Pedagógico da escola que traz seu contexto social e sua filosofia de homem, educação, sociedade e mundo. Isto significa que os professores precisam compreender que a atividade docente está diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, porém não se restringe ao espaço de sala de aula, pois seu trabalho está inserido num conjunto de forças político-sociais presentes em cada momento histórico. Isso faz com que pensemos melhor nos saberes necessários ao trabalho docente.

Pimenta (2000), expressa que os saberes pedagógicos necessários para a docência são: a experiência, o conhecimento e saberes pedagógicos. Os *saberes da experiência* correspondem àqueles constituídos pelo professor(a) por meio de um processo permanente de reflexão de sua prática, mediatizada pela prática desenvolvida pelos colegas de trabalho. Os *saberes do conhecimento*, por sua vez, são os conteúdos específicos adquiridos no curso de formação inicial e englobam a revisão das funções desempenhadas pela escola na transmissão desses conhecimentos. Enfatiza ainda, que conhecimentos não se reduzem a informações, reitera que trabalhar com esse aspecto implica, também, trabalhar com informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, pois não existe conhecimento sem reconhecimento social. Já os *saberes pedagógicos* envolvem os conhecimentos didáticos que orientam na organização e operacionalização do trabalho pedagógico, ou seja, incluem os conhecimentos, os saberes da experiência e os conteúdos específicos que serão construídos com base nas necessidades reais.

² O Projeto deveria conter os seguintes itens: Identificação da Escola/Turma/Turno; Tema/Conteúdo; Problema; Justificativa; Objetivos; Metodologia (descrever as atividades propostas, cronograma e recursos utilizados); Avaliação; Referências e Anexos.

Neste estágio de docência os professores(as) puderam refletir sobre sua própria prática, tiveram tempo e espaço para isto, teorizando-a, o que possibilitou um olhar investigativo para a pesquisa. Essa experiência do PARFOR, nos faz acreditar que o processo de formação de professores(a) precisa romper algumas limitações, sobretudo, da pesquisa. Como declara Demo (2005, p. 84) é preciso repensar o professor, recriá-lo. “De mero “ensinador” deve passar a “mestre”, contudo, é preciso recuperar o sentido da pesquisa, reconhecer que sem ela não há como ser professor em sentido pleno”.

Formar professores(as) é ter clara a luta a ser travada por sua valorização e investir nesse campo, é apresentar possibilidades de pesquisas sobre a sua prática docente, pois a pesquisa é o diálogo com a realidade. Isto confirma à necessidade de aproximação e de ampliação de diálogos entre escola e universidade.

Quadro 3. Características do Seminário Integrador

SEMINÁRIO INTEGRADOR (20h):
Compreende a socialização das experiências vivenciadas nas Práticas de Ensino I e II. - 10h para sistematização de leituras, elaboração/análise de relatórios das práticas e discussão das situações experienciadas, leituras e orientação das formas de intervenção; - 10 horas de apresentação e discussão dos relatórios no Seminário de Prática de Ensino.
Todas as atividades desenvolvidas nas disciplinas de Prática de Ensino I e II foram registradas em forma de relatório descritivo analítico.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no PPP do Curso de Formação Pedagógica (2014).

Este momento foi relevante, pois articulou a teoria à prática na exposição dos(as) professores(as), que ilustraram suas percepções acerca do estágio realizado, apresentando seus projetos de ação à comunidade educativa.

PERCEPÇÕES DOS(AS) ALUNOS(AS) PROFESSORES(AS) NO ESTÁGIO

Os fragmentos abaixo referem-se às percepções dos alunos(as) do curso do PARFOR sobre a formação pedagógica e o estágio curricular supervisionado. Os dados foram extraídos dos relatórios descritivos da prática de ensino, apresentados como conclusão final do Curso.

Metodologicamente organizamos os relatos preservando o nome dos(as) alunos(as) utilizando o termo sujeito (A, B, C, D, E, F,G).

Apontamentos sobre o Estágio e a Formação Pedagógica

O estágio curricular foi muito importante para aprimorar a visão docente.

A convivência com as bases filosóficas e pedagógicas na relação do mundo do trabalho e a escola na visão de mestres e doutores em uma universidade foi de grande valia para meu aprendizado.

[...] o docente de cursos profissionalizantes deve procurar sistematizar os conhecimentos adquiridos durante sua carreira profissional, buscar junto à equipe pedagógica de sua instituição a melhor maneira de cumprir os pressupostos pedagógicos do PPP da escola, estar atento à questão do currículo, que no ensino profissional do século XXI é dinâmico e precisa ser revisado periodicamente, se não de maneira institucional, pelo docente ao elaborar seus planos de trabalho e suas atividades pedagógicas sempre buscando atender os anseios dos alunos de da comunidade escolar (Sujeito A).

[...] uma maior aproximação, reflexão e entendimento da teoria e da prática pedagógica, que busca por meio de uma fundamentação teórica sólida a reflexão crítica em relação aos documentos legais existentes e a prática pedagógica vivenciada pelos professores no dia-a-dia em sala de aula [...] (Sujeito B).

É interessante a posição deste professor que relata sua experiência com a docência, afirmando alguns aspectos preocupantes, como assimilação teórico-prática, sobretudo, de alunos que cursam o ensino médio profissionalizante e, não se encontram na área de atuação. Expressa ainda:

Outro aspecto preocupante é sobre a interdisciplinaridade entre os conteúdos. É visível a inquietação e preocupação do aluno quanto às disciplinas distintas, visto o grande número de disciplina no semestre, o que pode ocasionar estresse no aluno e impossibilitando a efetividade da interdisciplinaridade (Sujeito C).

O estágio nos possibilitou, primeiramente, compreender o ensino profissionalizante, sua organização dentro das instituições de ensino e da sociedade. Além disso, comprovar a importância do PPP (Projeto Político-Pedagógico) para organização do trabalho escolar, contemplando o científico, cultural e político, permeando a ação docente por meio da união de experiências [...].

[...] o PARFOR foi essencial no processo de construção de uma consciência política, ao que se refere à ação docente e a gestão escolar. Pensar em instituição escolar representa um constante processo dialético de reconstrução de conceitos e práticas (Sujeitos D).

Segundo o sujeito D um dos desafios encontrados no momento do estágio curricular foi trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula, envolvendo três áreas: Letras, Informática e Serviço Social, num curso profissionalizante de Recursos Humanos. Contudo, esse desafio proporcionou enriquecimento da ação docente e trocas de experiências.

Vejamos que trabalhar numa perspectiva interdisciplinar não é fácil, mas possível. Isto demonstra que o professores(as) da rede básica de ensino ainda estão atrelados à perspectiva positivista de ensino.

Quanto à pesquisa os sujeitos a experenciam ainda como distante de seu fazer cotidiano na educação básica, vejamos o que expressam:

O estágio, tanto na gestão como na docência, possibilitou um olhar para a pesquisa, ou seja, o professor se sentir um investigador da sua própria prática, bem como reforçou a necessidade de que o trabalho na escola seja desenvolvido de forma coletiva e planejada.

[...] associação entre teorias e práticas, mediante o estágio supervisionado e capacitação em serviço.

Pude também refletir minha própria ação docente através da minha prática diária e socializar as experiências adquiridas durante o estágio na gestão escolar e na docência através do Seminário Integrador. Foi um divisor de águas entre a prática antes pela prática e a práxis agora com planejamento e reflexão.

A formação pedagógica me possibilitou uma ampliação do campo da docência, pois, ela requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (Sujeito E).

É importante lembrar que inicialmente o estágio era concebido como uma prática para ser cumprida tendo em vista sua obrigatoriedade com a finalidade de conclusão do Curso. Com a mediação das professoras orientadoras de estágio, bem como das disciplinas específicas, esse quadro foi sendo alterado, e a percepção como denotada aqui, ultrapassa a ideia de um mero cumprimento de tarefa.

[...] o curso PARFOR bem como o seu estágio foi muito proveitoso para minha carreira profissional, pois teve como foco trabalhar a dimensão pedagógica que é essencial para o trabalho do professor, principalmente no meu caso que tinha somente conhecimentos técnicos da área de formação inicial, qualificando assim a minha prática docente.

As discussões e a troca de experiências durante as disciplinas do curso PARFOR foram de grande importância na agregação de conhecimentos, que serão utilizados no dia a dia do trabalho do professor. Depois deste curso me sinto mais preparado para seguir na profissão e buscar cada vez mais conhecimentos inerentes a minha área e a área pedagógica (Sujeito F).

Educar nunca foi uma tarefa fácil: para tanto, necessita paciência e amor. Nosso trabalho enquanto educador está longe de ser perfeito, mas acreditamos que podemos melhorar cada vez mais a difícil tarefa do ensinar e aprender. Todo esse trabalho de estudo dedicado ao Curso de Formação Pedagógica - Parfor foi de suma importância para aprofundar nosso conhecimento acerca das questões relativas de planejamento, currículo, avaliação, proposta pedagógica e demais documentos que fazem parte do cotidiano escolar. O contato com tais documentos nos possibilitou uma maior aproximação entre teoria e prática pedagógica, antes apenas vivenciada na sala de aula. As atividades e trabalhos em grupo nos permitiram uma troca de experiências entre diversos educadores, didática de ensino e até lições de vida. Em suma, aprender é algo que ninguém tira do ser humano, e esse trabalho nos possibilitou aumentar ainda mais nosso conhecimento sobre o ato de educar. Ato esse que será sempre passado com amor e paciência às gerações vindouras (Sujeito G).

Os relatos das práticas são interessantes, porque apresentam questões e ao mesmo tempo respostas, para quem milita nesse campo árduo de trabalho pedagógico e da relação teoria e prática. O que significa considerar esse momento integrado à formação? A nosso ver, um avanço, pois dá significância a este momento tão particular da prática-teoria-prática.

Para Moraes, André e Teruya (2011) a indissociabilidade entre a teoria e a prática, além da instrumentalização puramente técnica da função docente, indica também a possibilidade de atuação de formar educadores pensantes e conscientes do seu contexto e seu tempo histórico, tendo condições de vislumbrar o caráter social e coletivo de sua profissão.

Esse registro de professores e professoras que estão envolvidos com a escola nos preenche de esperança, aquela esperança tão evidenciada por Paulo Freire em seus escritos. Ouvir os(as) colegas, por vezes relutantes, expressarem que o estágio foi um articulador da sua ação didática. Que o contato com os documentos da escola, aproximou-os da escola por dentro, dos seus aspectos político-pedagógicos é de grande validade.

Sobre apreensão de conhecimentos novos, como os que estamos apresentando nessa formação, a importância para Giroux (1997) encontra-se à medida que promove a solidariedade entre os seres humanos para além da compreensão da forma e conteúdo, mas na leitura de como é produzido, apropriado e transformado nos ambientes sociais e históricos, neste caso na educação e na escola. Enfim da leitura e materialidade que é práxis.

Práxis é a unidade teoria e prática, é interpretar o mundo e também transformá-lo (VÁSQUEZ, 2007).

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre teoria e atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁSQUEZ, 2007, p. 235-236).

Concordamos que as escolas e as universidades são lugares privilegiados para a produção e a socialização do conhecimento, com isso as atividades práticas, a relação entre trabalho e escola pode se realizar no espaço da formação de professores(as). Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico e a prática de ensino podem ser tomados como eixos articuladores entre teoria e prática, ou seja, o estágio constituinte da práxis (MORAES, ANDRÉ E TERUYA; 2011).

INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO DIALÉTICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A discussão sobre interdisciplinaridade emergiu diante da diversidade da formação inicial e atuação profissional dos professores(as) participantes do Curso de Formação Pedagógica³, o que contribuiu para um profícuo diálogo epistemológico, e também devido ao lugar de inserção das escolas de educação básica, as quais esses docentes atuam, um contexto geográfico específico da cidade de Foz do Iguaçu/PR, localizada em uma fronteira trinacional entre Brasil, Argentina e Paraguai.

A interdisciplinaridade surge devido às transformações da área do conhecimento e pela necessidade de diálogos entre as áreas. Ela é considerada como propositiva de trabalho integrado e dialético, diante da concepção de ciência moderna que defende a subdivisão e a fragmentação dos saberes.

A discussão sobre a interdisciplinaridade na produção e socialização do conhecimento no campo educativo é discutida por vários autores.

Na análise de Frigotto (2008), a interdisciplinaridade se confere pela própria natureza do homem de produzir-se enquanto ser social. Funda-se no caráter dialético da realidade social, pautado pelo princípio da contradição, pelo qual a realidade pode ser percebida, ao mesmo tempo, como una e diversa.

Segundo Paviani (2005) a origem da interdisciplinaridade está nas transformações dos modos de produzir a ciência e de perceber a realidade e, igualmente, no desenvolvimento dos aspectos político-administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas. Entre as causas principais estão à rigidez, a artificialidade e a falsa autonomia das disciplinas, as quais não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico e a produção de conhecimentos novos (PAVIANI, 2005).

Desde modo, a interdisciplinaridade pode ser uma das formas de se efetivar uma concepção mais dialógica, política e intercultural. Contudo, para que se efetive é necessária a superação do conceito de conhecimento cristalizado pela visão positivista, de que há caixinhas para cada área. Romper com o projeto moderno de ciência que concebe as especialidades é o primeiro passo e desafio (JAPIASSÚ, 2006).

³ Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Matemática, Turismo, Enfermagem, Serviço Social e Letras.

Para Pombo (2005) a especialização é uma concepção metodológica da ciência moderna que propõe a possibilidade de se conhecer o todo ou a realidade a partir da sua subdivisão e decomposição no maior número possível de partes. Atualmente, há uma forte resistência à especialização, problematização da fragmentação das ciências e a nostalgia pelo saber unificado, afirma a autora: “Alguém que sabe cada vez mais de cada vez menos” (POMBO, 2005, p. 7).

Nas práticas pedagógicas no interior dos cursos de graduação, e nos estágios curriculares, a concepção de especialização instaura uma competição teórica, a sonegação e o não compartilhamento de metodologias e conhecimentos necessários para essas atividades, e, sobretudo, causam a mercantilização da ciência no interior das instituições superiores.

Nesse viés, Pombo (2005, p. 10) declara que a “interdisciplinaridade é a manifestação de uma transformação epistemológica em curso, o alargamento do conceito de ciências”. Trata-se de compreender que o progresso do conhecimento não se dá apenas pela especialização crescente, como estávamos habituados a pensar. A ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar transversal. Há que olhar para o lado para ver outras coisas, ocultas a um observador rigidamente disciplinar.

Interdisciplinaridade é uma forma de pensar a condição fragmentada que temos hoje das ciências. Um caminho para desfragmentar um saber unificado (POMBO, 2005).

A função da interdisciplinaridade é estender uma ponte entre o momento identificador de cada unidade básica de conhecimento e o necessário corte diferenciador. Não se trata de uma simples deslocação de conceitos ou empréstimos teóricos e metodológicos, mas de recriação conceitual e teórica (PAVIANI, 2005). Para que isso aconteça, é preciso superar os esquemas dos dualismos, por exemplo, entre sujeito e objeto, fato e valor, teoria e prática, trabalho manual x trabalho intelectual, etc.

É preciso ter clareza que,

A interdisciplinaridade não é apenas a integração de um conjunto de relações entre as partes e o todo, mas, também, uma descoberta de propriedades que não se reduzem nem ao todo nem às partes isoladas. Em seu nível mais alto, é uma modalidade de relação que, sem eliminar as contribuições individuais das disciplinas, as integra num único projeto de conhecimentos (PAVIANI, 2005, p. 48).

Conforme este autor a prática interdisciplinar possibilita a troca de conceitos, o intercâmbio teórico e metodológico, e com isso, a ampliação de conhecimentos.

Isto nos leva a alguns questionamentos: Como educadores, professores, pedagogos da rede básica e superior de ensino, situados nessa tríplice fronteira, estamos trabalhando os conhecimentos interculturais na universidade, na escola, nos estágios supervisionados, nas práticas de pesquisa e extensão? Nas investigações científicas, bem como no desenvolvimento dos estágios supervisionados, estamos dando conta de realizar reflexões epistemológicas que concebam a ciência como dialógica e dialética?

Ao considerar o contexto social em que foi realizada a formação pedagógica, bem como, o contexto de inserção da universidade e da escola, acreditamos ser relevante algumas considerações conceituais sobre cultura e interculturalidade. Para desenvolver o conceito de cultura tomamos como referência as análises de Raymond Williams (1921-1988) e Vieira Pinto (1909-1987), para o conceito de interculturalidade nos apropriamos do conceito de Raúl Fornet-Betancourt (1946).

Raymond Williams é um estudioso do tema cultura devido sua trajetória pessoal, filho de camponeses que viveu na fronteira entre Gales e a Inglaterra. Além do tema cultura se dedicou aos estudos sobre política e literatura, todos com base no pensamento marxista, onde se empenhou a desenvolver uma análise crítica, que visava entender o funcionamento da sociedade com o objetivo de transformá-la. Adotou uma posição teórica do materialismo cultural, e isto justifica a centralidade da cultura como uma categoria teórica predominante em seus escritos.

Em sua obra *Cultura e Sociedade* (1969) desenvolveu o conceito de cultura, por meio da análise e interpretação de textos teóricos, críticos e literários do contexto da Grã-Bretanha nos anos de 1780 a 1950. Segundo este autor, “o conceito de cultura e a própria palavra, em seus usos gerais modernos, surgiram no pensamento inglês, no período comumente chamado da Revolução Industrial” (WILLIAMS, 1969, p. 11).

Williams (1969) pesquisou o conceito cultura relacionado às transformações históricas ocorridas na sociedade, na democracia, nas classes sociais e nas produções culturais – como a arte e a literatura. Para o autor as transformações históricas e sociais, na Revolução Industrial, trouxeram modificações de forma ampla na vida e no pensamento, na produção concreta da existência humana, não apenas em termos econômicos como políticos, que afetaram a sociedade, logo, acarretam modificações na linguagem. Apesar de que o conceito de cultura esteja articulado com a ideia da indústria, para Williams, o seu surgimento também deu origem devido aos novos desdobramentos políticos e sociais – a democracia.

A história da ideia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou a nossa vida. Chamamos cultura a nossa resposta aos acontecimentos que constituem o que viemos a definir

como indústria e democracia e que determinaram a mudança das condições humanas. A ideia de cultura é a resposta global que demos à grande mudança geral que ocorreu nas condições de nossa vida comum (1969, p. 305).

A teoria da cultura significa a teoria das relações entre os elementos de um sistema geral de vida, que se expande, e que a afirmação crescente de um novo modo de vida entendido como “todo um modo de vida que não é apenas maneira de encarar a totalidade, mas ainda maneira de interpretar toda a experiência comum e, à luz dessa interpretação mudá-la”, transforma os significados que damos a cultura. Assim, “cultura significava um estado ou um hábito mental ou, ainda, um corpo de atividades intelectuais e morais”, significa todo um modo de vida (WILLIAMS, 1969, p. 20).

Williams expressa que a cultura pode ser compreendida como o *sistema de significações* desenvolvido numa determinada sociedade, ou seja, como um modo de vida global, que se apresenta em todas as formas de vida social. Também pode ser compreendida com um caráter mais especializado o qual é denominado de alta cultura – arte e intelectuais. Importa frisar que ele não faz distinções sobre tipos de cultura ou sua relação passiva dos produtos culturais a determinado tipo específico de classe social. “Não pode ser absoluto o contraste entre uma cultura minoritária e uma cultura popular” (WILLIAMS, 1969, p. 330), pois uma classe social de modo algum é sempre culturalmente monolítica, alega o autor.

Williams defende um tipo de interação entre as produções das classes. Nesse sentido, a cultura é compreendida como processo, produção e produto da sociedade. Ou seja, como um sistema de significações e tradições, como conjunto do trabalho intelectual e criativo que se determina pela vida material, objetiva e referenciada enquanto uma cultura ordinária, destituída de valorações e/ou hierarquias. Cultura será tudo o que constitui a maneira de viver de uma determinada sociedade.

O autor alega a necessidade de promover a democratização da cultura, num sentido universal, para que o acesso aos produtos culturais produzidos pela humanidade não seja privilégio de alguns, nem sua produção como um atributo especial, mas que seja socializada e produzida, partilhada por todos, significando assim a ideia de uma cultura comum a todos. Essa ideia de cultura comum se relaciona à verdadeira democracia como possibilidade de todos terem acesso a todas as formas culturais e reivindicar uma prática política emancipatória (WILLIAMS, 1969).

Já Vieira Pinto (1979) em consonância com Williams, em seu livro *Ciência e Existência*, ressalta o significado de cultura, porém antes disso inicia uma contextualização da ciência como aspecto particular da realidade geral da cultura. Para ele, cultura é “toda manifestação existencial do homem pelo processo de sua origem, de sua formação histórica, a partir das

condições objetivas do ser que a produz, das necessidades e funções que possui e das relações com a natureza circunstante” (1979, p. 121). Vieira Pinto compreende a cultura como uma criação do homem, como o resultado constante da sua atuação e tratamento da natureza.

Seguindo a conceituação, cabem as considerações de Raúl Fonet-Betancourt, filósofo cubano nascido em 1946, comprometido com a discussão e a produção teórico-prática no campo de estudo sobre a cultura, o qual defende o diálogo intercultural. Ele propõe um redescobrimto da América Latina como lugar de mundos de vida e de pensamentos plurais que podem fundar uma filosofia intercultural. Sua defesa é a *descolonização* filosófica da tradição ocidental como ideologia dominante, por isso propõe outro modo de filosofar, que supere a imposição de culturas aos povos no contexto latino e propõe um diálogo entre a filosofia europeia e a latino-americana.

Contudo, para isto é necessário assumir de forma compromissada a questão da interculturalidade, como promoção da emancipação da cultura latina. Para este autor a América Latina possui maneiras próprias de filosofar e, é necessário valorizar esse modo de pensar nesse contexto social e cultural.

Ao discutir a definição de interculturalidade Raúl Fonet-Betancourt (2017) considera primeiramente que a busca dessa conceptualização é uma possibilidade de pensar como a universalidade tem assumido o termo cultura, que para ele é muito “ocidental”. É preciso também, pensar na lógica da cultura científica ocidental e tomar cuidado ao utilizar o termo interculturalidade para que não ocorra uma violência das culturas elevando a supremacia ou a centralidade da cultura científica do mundo ocidental. Na visão do autor, a definição de interculturalidade apresenta dificuldades, nesse sentido, o cuidado para que não promova ainda mais a fragmentação do campo intercultural levando a uma divisão de conhecimentos.

Nessa direção, Fonet-Betancourt (2017) propõe que o diálogo intercultural, se desenvolva por meio das perspectivas existenciais e históricas, evitando as exclusões no processo de diálogo. O autor não deixa de reconhecer que há problemas que levam a neutralização ou o impedimento no desenvolvimento do diálogo entre as culturas. Para isto propõe a superação do pensamento filosófico monológico de racionalidade que não alcança a comunicação.

Na análise de Boaventura de Souza Santos (2010) esse dialogo intercultural e interdisciplinar está relacionado com a *ecologia de saberes*, que procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia, porque se assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre elas. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento.

No entanto, para Pombo (2005) só haverá interdisciplinaridade se formos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio de saber, coragem de sair do conforto de nossa linguagem técnica e compartilhar com todos, pois o conhecimento não é propriedade exclusiva de alguém. As ações interdisciplinares podem se fazer presentes na produção de conhecimentos novos; na sistematização de conhecimentos produzidos; na intervenção profissional (PAVIANI, 2005).

Consideramos que no processo de formação de professores e no momento de realização dos estágios supervisionados essa perspectiva é fundamental, caso contrário teremos práticas pedagógicas totalmente isoladas.

A proposição do estágio na formação do PARFOR foi de uma ação dialógica entre as diferentes áreas de conhecimentos. Como vimos no decorrer dessa explanação, às práticas interdisciplinares podem ser percebidas como uma nova postura diante do conhecimento, buscando superar o pensar-agir fragmentado e a ausência de uma relação deste com a realidade concreta (FAZENDA, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A renovação da universidade na ordem do dia” (SNYDERS, 1995, p.14).

Para concluir esse texto, sem nenhuma intenção de finalizar o debate sobre a formação, a universidade, os programas governamentais, bem como a experiência vivida juntos aos(as) professores(as), trouxemos a leitura sobre a alegria, e muito próxima da interdisciplinaridade. Os colegas que estiveram conosco na formação pedagógica e agora licenciados nas suas áreas de atuação seguem a vida e o movimento cotidiano da escola e de certa forma, deixam uma lacuna.

Assim fizemos uma provocação, inicial, ancoradas na obra de Snyders (1995) intitulada *“Feliz na Universidade”*. Este autor nos brinda com uma reflexão primorosa sobre as alegrias advindas da educação, e nos conta que em suas andanças de pesquisas, ouviu mais queixas do que alegrias acerca da universidade. *“Uma renovação da universidade no sentido da alegria presente se faz necessária porque nela, atualmente, os felizes são raros; tal renovação é possível porque, apesar de tudo, existem exemplos”* (p.15).

Porque resolvemos enveredar por essas sendas, para concluir nosso artigo sobre estágio, formação de professores(as)? Porque os encontros foram alegres, porque junto com a discussão epistemológica tinham também debates acalorados de corredor, os cafés da manhã e da tarde, os sábados nunca mais foram os mesmos. É isso mesmo, esses professores(as) não

tiveram dispensa para a formação, a mesma ocorreu aos sábados matutino e vespertino, fizesse chuva ou sol.

Foi um exercício recíproco, interdisciplinar, já que várias áreas se faziam presentes num diálogo de aprendizagens amistosas. Como ainda, não havíamos trabalhado com esta modalidade, a educação profissional, e suas demandas diferentes, o desafio foi como consolidar isso tudo em um estágio. Havia ainda uma intenção, por parte dos professores(as) de que o estágio pudesse ser subsumido, pela experiência na docência. Esses momentos de elaboração das propostas de estágio foram com certeza de sofrimentos, que vieram no seminário integrador, plenos de alegrias e superações.

Essa alegria de que fala Snyders (1995), é uma ousada tentativa de perceber de que há muita luta nesse campo, e formar-se é isso, uma luta exigente, quase uma criação. Aliás, o que os professores(as) fizeram foi uma criação, projetos novos que foram concebidos nos momentos de observação e orientação, tanto na sala de aula quanto nos encontros extraclasse.

Para nós, alegria, de contribuir para formar o colega professor(a), para além de instrumentalização, mas no caminho da emancipação.

Finalizamos com uma expressão do autor da alegria “A força viva que nos arrasta para a alegria, a força de atração de alegria cairiam no absurdo se não atingissem de maneira palpável momentos em que se realiza”. E, continua “E como tratará agora dos estudantes, chamo de progressista uma cultura que traz à luz as não alegrias e que, sem pretender eliminá-las, deixe perceber, abra, proponha vias de superação” (SNYDERS, 1995, p.19-20).

Em um espaço único, como de uma tríplice fronteira, experienciamos e vivenciamos a alegria da troca e da aproximação da universidade com a escola, por meio da formação dos professores(as). Espaço intercultural, diverso, formação interdisciplinar, e a rara alegria de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n 6.755**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais s do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** – PARFOR. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> acessado maio, 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2005.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani (Org.) **Um dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo, Loyola, 1979.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Lo Intercultural**: el problema de su definición. Disponível em: <http://www.fudepa.org/Biblioteca/recursos/ficheros/BMI20050000628/9betancour.pdf> Acessado, julho de 2017.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Interculturalidad o barbarie 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. **Comunicación**, n. 4, p. 27-49, 2006.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **La interculturalidad a prueba**. Aachen: Revista concórdia, Band 43, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar**: e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KOSIK. Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MORAES, Denise Rosana da Silva; ANDRÉ, Tamara Cardoso e TERUYA, Teresa Kazuko. O Estágio no Curso de Pedagogia e na Formação de Professores e Professoras: superação da dicotomia entre teoria e prática. **Revista Cesumar**, Maringá, 2011. p. 103-120.

PAVIANI, Jaime. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2. ed. Caixas do Sul: Educus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: NASCIMENTO CAMPOS, Edson; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. Disponível em: **Liinc em Revista**, v. 1, p. 3–15, mar. 2005. < <http://www.ibict/liinc>. Acesso em 29 de jul 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SNYDERS, Georges. **Feliz na Universidade**. São Paulo: Paz e Terra S.A. 1995.

TOKARNIA, Mariana. Quase 40% dos professores no Brasil não têm formação adequada. **Agência Brasil**, 28 mar, 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>.

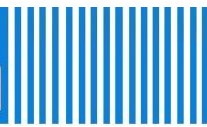
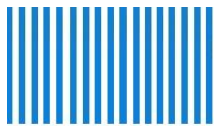
UNIOESTE. **Projeto Político Pedagógico: Curso de Formação Pedagógica do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Foz do Iguaçu, 2014.

UNIOESTE. **Relatórios de Prática de Ensino: Curso de Formação Pedagógica do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Foz do Iguaçu, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica: Projeto Político Pedagógico; Educação Superior: Projeto Político Pedagógico**. Campinas. Papyrus, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.



ⁱ Sobre as autoras***Berenice Lurdes Borssoi***E-mail: berenice.borssoi@unioeste.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7002-5738>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Brasil

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá [UEM]

Denise Rosana da Silva MoraesE-mail: denise.moraes@unioeste.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2991-0214>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Brasil

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS]