



MOANA MEINHARDT

**NA CONTRAMÃO DA LÓGICA DISCIPLINAR: REVISITANDO O ENSINO DE
GRADUAÇÃO DESDE A VIVÊNCIA DA PESQUISA-AÇÃO SOB A PERSPECTIVA
DA INTERDISCIPLINARIDADE**

CANOAS, 2018

MOANA MEINHARDT

**NA CONTRAMÃO DA LÓGICA DISCIPLINAR: REVISITANDO O ENSINO DE
GRADUAÇÃO DESDE A VIVÊNCIA DA PESQUISA-AÇÃO SOB A PERSPECTIVA
DA INTERDISCIPLINARIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva.

CANOAS, 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M514n Meinhardt, Moana.

Na contramão da lógica disciplinar [manuscrito]: revisitando o ensino de graduação desde a vivência da pesquisa-ação sob a perspectiva da interdisciplinaridade / Moana Meinhardt – 2018.

240 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

“Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva”.

1. Educação superior. 2. Interdisciplinaridade. 3. Projeto pedagógico.
4. Formação de professores. 5. Pesquisa ação. I. Silva, Gilberto Ferreira da. II. Título.

CDU: 378

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

MOANA MEINHARDT

**NA CONTRAMÃO DA LÓGICA DISCIPLINAR: REVISITANDO O ENSINO DE
GRADUAÇÃO DESDE A VIVÊNCIA DA PESQUISA-AÇÃO SOB A PERSPECTIVA
DA INTERDISCIPLINARIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva.

Aprovado pela Banca Examinadora em 14 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Lúcia Felicetti
UNILASALLE

Prof. Dr. Paulo Fossatti
UNILASALLE

Profa. Dra. Inajara Vargas Ramos
UNISINOS

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos
PUCRS

AGRADECIMENTOS

Ao longo dessa trajetória tive o privilégio de contar com o apoio e a companhia de muitas pessoas as quais, cada uma, a sua maneira, exerceram um papel importante. Tenho certeza de que o resultado não seria o mesmo se esta tivesse sido uma caminhada solitária. Assim, é chegada a hora de agradecer...

Em primeiro lugar, como não poderia deixar de ser, à Sofia, minha companheirinha de todas as horas, que teve que abrir mão de passar mais tempo com a mãe e que manifestava todo o seu carinho e preocupação na pergunta que se fez recorrente nos últimos meses: “Mãe, como está o seu trabalho?”

Ao Luis por estar ao meu lado nesse percurso, pelas trocas de ideias e pela escuta.

À Inajara por ter me desafiado a percorrer os caminhos da pesquisa-ação, pelas oportunidades, pelas apostas no meu trabalho, pelas trocas, pelo apoio, incentivo e parceria de sempre.

Ao prof. Gilberto por permitir que a definição do objeto de investigação fosse uma escolha minha, que partisse das minhas inquietações e da minha trajetória, bem como pelo incentivo e apoio nos momentos difíceis e por guiar-me nos caminhos da pesquisa-ação.

À Sandra, que acompanhou de perto grande parte dessa trajetória, pela parceira nessa empreitada e pelos vários momentos de troca e escuta.

À Muriel e à Rafaela pelo auxílio na logística, na organização de materiais, por estarem sempre à disposição com um belo sorriso no rosto e à Jéssica, à Gabrielle e à Carol pelo pronto auxílio nas questões técnicas e de formatação.

Por fim, agradeço aos participantes da pesquisa, que junto comigo experimentaram-se nos papéis de pesquisadores e pesquisados ao longo dessa aventura que é a pesquisa-ação.

Infelizmente, a experiência também já nos ensinou que até as mais perfeitas e acabadas ideias podem fracassar quando chega a hora de sua execução, seja por hesitações de último momento, seja por desajuste entre aquilo de que se estava à espera e aquilo que realmente se obteve, seja porque se deixou fugir o domínio da situação num momento crítico, seja por uma lista de mil outras razões possíveis.

José Saramago

RESUMO

A presente tese teve origem em meu percurso acadêmico no campo da educação entrelaçado à trajetória profissional em uma instituição de Educação Superior. A interdisciplinaridade, seja como tema de estudo ou como um anseio no fazer profissional, de alguma forma se fez presente nessa trajetória, fato que aliado ao desafio profissional de atuar na construção de um projeto piloto na universidade, que tomava a interdisciplinaridade como um de seus princípios, me levou à definição do tema da pesquisa: interdisciplinaridade no ensino de graduação. Assim, o estudo se desenvolveu nessa universidade, contemplando o processo de construção da Escola de Educação e Humanidades e dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação a ela vinculados, por meio do método de pesquisa-ação, tendo como objetivo geral: Avaliar em que medida o processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades conseguiu romper com a lógica disciplinar, assumindo a interdisciplinaridade como um princípio do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação. O aporte teórico utilizado para fundamentar as análises tomou por base, especialmente, os seguintes autores: Japiassu; Fazenda; Franco; Thiollent; Santomé; Zabalza; Masetto; Hernández e Ventura, dentre outros. Dentre os achados do presente estudo, importante considerar que o método de pesquisa-ação se mostrou extremamente adequado ao processo de construção do projeto piloto, uma vez que por meio da vivência de seus princípios - colaboração, participação e autoformação, oportunizou o próprio exercício da interdisciplinaridade. A busca pelo rompimento com a lógica disciplinar no ensino de graduação, se deu por meio da combinação de três elementos na organização curricular dos cursos: a definição de temas, o desenvolvimento de competências e o trabalho por projetos. Da mesma forma, a construção coletiva do projeto pedagógico da Escola e dos cursos, entendidos como documentos orientadores das ações na universidade, mostrou exercer papel fundamental, uma vez que proporcionou aos professores o conhecimento da proposta da escola e de cada um dos cursos como um todo e não apenas das suas partes isoladas (disciplinas), permitindo que construam sua identidade docente não mais com base apenas na disciplina que ministram, mas em torno do projeto formativo, do qual são pertencentes e corresponsáveis.

Palavras chave: Educação Superior. Interdisciplinaridade. Projeto Pedagógico. Formação de professores. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The present divertation was originated by my academic trajectory in the educational field, intertwined with my professional trajectory in an institution of higher education. Interdisciplinarity, either a theme for studies or a longing in the professional practice, has somehow made itself present in this trajectory. This fact, associated with the professional challenge of acting in the construction of a pilot project in the university, which took interdisciplinarity as one of its principles, led me to the definition of the theme of this research: interdisciplinarity in the teaching of undergraduate courses. Thus, the study was developed in this university, contemplating the construction process of the School of Education and Humanities and of the pedagogical projects of undergraduate courses connected to it, through the methods of action research. The general objective was: To evaluate the extent to which the collective construction process of the Pedagogical Political Project of the School of Education and Humanities managed to break with the disciplinary logic, to take on interdisciplinarity as a principle for the pedagogical project of the undergraduate courses. The theoretical contribution taken as the basis for the analyses has the following authors: Japiassu; Fazenda; Franco; Thiollent; Santomé; Zabalza; Masetto; Hernández and Ventura, among others. Amidst the findings of this study, it is important to consider that the method of action research was extremely adequate to the construction process of the pilot project, since that, through the experiencing of its principles – collaboration, participation and self-formation, it favored the exercise of interdisciplinarity. The search for a rupture in the disciplinary logic in higher education was done through the combination of three elements in the curriculum organization of the courses: definition of themes, development of competencies, and the working through projects. In the same way, the collective construction of the School's and courses' pedagogical projects, which are understood as documents that guide the actions in the university, carried out a fundamental role, once it provided professors the knowledge of the School's proposal and that of each of the courses as a whole, and not only of its isolated parts (subjects). This allowed professors to construct their teaching identity, not based in just one subject anymore, but around the formative project to which they belong to and are co-responsible for.

Keywords: Higher Education. Interdisciplinarity. Pedagogical Project. Professor Training. Action research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Agrupamento das pesquisas selecionadas	55
Quadro 2 – Teses e dissertações do Grupo I.....	56
Quadro 3 – Teses e dissertações do Grupo II.....	70
Quadro 4 – Teses e Dissertações do Grupo III	81
Quadro 5 – Dissertações do Grupo IV	87
Quadro 6 – Teses e dissertações do Grupo V	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Multidisciplinaridade (Configuração do sistema)	47
Figura 2 – Pluridisciplinaridade (Configuração do sistema)	48
Figura 3 – Interdisciplinaridade (Configuração do sistema)	48
Figura 4 – Transdisciplinaridade (Configuração do sistema)	49
Figura 5 – Eixo organizador de estruturação da Escola de Educação e Humanidades	109
Figura 6 – Eixos de organização curricular	110
Figura 7 – Representação das etapas da pesquisa-ação	113
Figura 8 – A abordagem da interdisciplinaridade nas respostas do questionário....	139
Figura 9 – Proposta de organização curricular de curso	159
Figura 10 – Núcleo de formação específica I	160
Figura 11 – Representação de um módulo	166
Figura 12 – Princípios da organização curricular	189
Figura 13 – Representação gráfica da organização curricular por eixos de formação	190
Figura 14 – Seminário ampliado do grupo II de análise das competências de todos os cursos (27/03/18)	198
Figura 15 – Metodologia de construção de um módulo do Curso de Artes Visuais – licenciatura.	199
Figura 16 – Reunião dos grupos de docentes dos cursos para composição dos módulos.....	200
Figura 17 – Reunião dos grupos de docentes dos cursos para composição dos módulos.....	200
Figura 18 – Representação gráfica da composição de um módulo.....	203
Figura 19 – Representação gráfica da organização curricular de um curso	204
Figura 20 – Cartaz eixo organizador	208
Figura 21 – Cartaz eixo organizador parte 1	209
Figura 22 – Cartaz eixo organizador parte 2	209
Figura 23 – Seminário ampliado do grupo II (07/11/2017)	210
Figura 24 – Seminário ampliado do grupo II (27/03/2018)	211

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grupo I: Diretores de Instituto e Coordenadora Pedagógica	122
Gráfico 2 – Grupo II: Coordenadores de Curso	123
Gráfico 3 – Grupo I :Diretores de Instituto e Coordenadora Pedagógica	126
Gráfico 4 – Grupo II: Coordenadores de Curso	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Três características dos cursos de graduação - Geral	124
Tabela 2 – Características que melhor definem os Institutos Acadêmicos - Geral..	126
Tabela 3 – Desafios para o desenvolvimento da ação	128
Tabela 4 – Itens essenciais ao trabalho: Grupo I – Diretores de Instituto e Coordenadora Pedagógica.....	128
Tabela 5 – Itens essenciais ao trabalho: Grupo II – Coordenadores de Curso	129
Tabela 6 – Características de uma universidade atual: Grupo I – Diretores de Instituto e Coordenadora Pedagógica.....	131
Tabela 7 – Características de uma universidade atual: Grupo II - Coordenadores de Curso.....	132

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. ORIGENS DO ESTUDO	20
2.1 CONTEXTO PESSOAL: AS TRAMAS ENTRE AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICA E PROFISSIONAL.....	20
2.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL: CORRELAÇÕES ENTRE OS CENÁRIOS INTERNO E EXTERNO	24
3. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	31
3.1 BREVE INCURSÃO HISTÓRICA	31
3.2 DA LDB DE 1996 AOS DIAS ATUAIS: OS ÚLTIMOS 20 ANOS	36
4. INTERDISCIPLINARIDADE: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL	43
5. INTERDISCIPLINARIDADE NA GRADUAÇÃO: ALGUNS ACHADOS ORIUNDOS DAS PRODUÇÕES RECENTES	54
5.1 GRUPO I - ESTUDO DOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES IMPLANTADOS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS.....	56
5.1.1 Considerações acerca das pesquisas do Grupo I	68
5.2 GRUPO II - ESTUDO DA INTERDISCIPLINARIDADE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO ESPECÍFICOS.....	69
5.2.1 Considerações acerca das pesquisas do Grupo II	80
5.3 GRUPO III - ESTUDO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	80
5.3.1 Considerações acerca das pesquisas do Grupo III	86
5.4 GRUPO IV - ESTUDO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ÁREA DA SAÚDE 87	
5.4.1 Considerações acerca das pesquisas do Grupo IV	89
5.5 GRUPO V - ESTUDO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA UNIVERSIDADE 89	
5.5.1 Considerações acerca das pesquisas do Grupo V	93
5.6 SINTETIZANDO OS PRINCIPAIS ACHADOS DA PRODUÇÃO NA ÁREA...93	
6. PERCURSO INVESTIGATIVO	95
6.1 PESQUISA AÇÃO: A OPÇÃO METODOLÓGICA	95
6.2 CAMPO EMPÍRICO: UMA UNIVERSIDADE	99
6.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO	102
6.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	104
6.5 ETAPAS DA PESQUISA	107
6.5.1 Etapa I - Exploratória.....	107

6.5.2 Etapa II – Apresentação do problema e dos objetivos da ação a ser desenvolvida pelos grupos.....	108
6.5.3 Etapa III – Desenvolvimento	111
6.5.4 Etapa IV – Sistematização da proposta.....	113
7. ESTUDO I – A ETAPA EXPLORATÓRIA DA PESQUISA-AÇÃO	115
7.1 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ELEMENTO QUE TRANSVERSALIZA O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL	115
7.2A PERCEPÇÃO INICIAL DOS GRUPOS PARTICIPANTES: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	121
7.3 DEVOLUTIVA DO QUESTIONÁRIO AOS PARTICIPANTES.....	140
8. ESTUDO II – A TRAJETÓRIA PERCORRIDA JUNTO AO GRUPO I	144
8.1 ETAPA II - A APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS DA AÇÃO	144
8.2 ETAPA III - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO.....	146
9. ESTUDO III - O PERCURSO DE TRABALHO JUNTO AO GRUPO II.....	168
9.1 ETAPA II - A APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS DA AÇÃO	168
9.2 ETAPA III - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES	173
10. ESTUDO IV – A ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES: um projeto POLÍTICO PEDAGÓGICO tecido a muitas mãos	181
10.1 O EIXO ORGANIZADOR DO PROJETO	183
10.2 O EIXO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	188
10.3 A ORGANIZAÇÃO POR TEMAS, O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E OS PROJETOS COMO ELEMENTOS CATALISADORES DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GRADUAÇÃO	192
10.4 A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE GRADUAÇÃO	204
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO: DIRETORES DE INSTITUTO ACADÊMICO	227
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO: COORDENADORA PEDAGÓGICA	230
APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO: COORDENADORES DE CURSO	233

APÊNDICE IV - ROTEIRO DE REGISTRO DOS DIÁRIOS DE CAMPO DOS SEMINÁRIOS.....	236
APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	237
APÊNDICE VI - TERMO DE AUTORIZAÇÃO.....	239

1. INTRODUÇÃO

Instigada pelos desafios encontrados, ao longo da trajetória profissional na Educação Superior, especialmente na coordenação pedagógica da Pró-reitoria de Ensino de uma universidade comunitária e, considerando os desafios que se apresentam ao ensino superior, na sociedade contemporânea, especialmente no que tange à formação de profissionais e cidadãos, decidi, nesta pesquisa, lançar meu olhar ao ensino de graduação. Tais questões aliadas ao convite para coordenar o projeto piloto de construção de uma nova unidade acadêmica na universidade – a Escola de Educação e Humanidades, bem como a proposição de um novo projeto pedagógico para os cursos de graduação a ela vinculados, que tomasse a interdisciplinaridade como um de seus princípios, levaram-me a decidir o objeto de pesquisa – a interdisciplinaridade no ensino de graduação.

O papel central atribuído ao conhecimento na sociedade atual, que passa a ser visto como força produtiva, impacta diretamente as instituições de Educação Superior, *locus* da produção e disseminação do conhecimento científico. O volume de informação aumenta cada vez mais, o acesso às mesmas é mais facilitado. A globalização e as novas tecnologias rompem com as fronteiras do conhecimento, provocando uma nova compreensão acerca das concepções de tempo e espaço.

Nesse contexto, a universidade, por meio do ensino de graduação, não pode mais limitar-se à transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, pois espera-se dela a capacidade de desenvolver as competências e habilidades necessárias ao profissional do século XXI, como a capacidade de aprender a aprender ao longo da vida, de comunicar-se, de resolver problemas, de trabalhar em equipe, dentre outras necessárias para viver em uma sociedade cada vez mais complexa.

Os estudos acerca da interdisciplinaridade apontam as contribuições da relação dialógica entre diferentes disciplinas e especialistas para a compreensão e atuação em uma realidade complexa, em constante evolução e transformação. Em contrapartida, os mesmos estudos revelam que ainda são tímidas as iniciativas voltadas à promoção de um ensino mais interdisciplinar, especialmente no contexto universitário. Assim, observa-se que, ao mesmo tempo que o contexto social se modifica rapidamente, a estrutura da universidade brasileira se mantém praticamente a mesma: rígida e fragmentada.

Considerando o exposto até então, definiu-se o problema para o qual buscou-se encontrar respostas: Em que medida o processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades conseguirá romper com a lógica disciplinar, assumindo a interdisciplinaridade como um princípio dos Projetos Pedagógicos dos Cursos?

O caminho percorrido para que tal questionamento pudesse ser respondido, encontra-se descrito ao longo de mais nove capítulos. Assim, o segundo capítulo contextualiza as origens do estudo proposto, destacando as relações existentes entre a minha trajetória, o contexto da universidade pesquisada e o objeto de investigação, de modo a justificar e atribuir sentido ao mesmo.

O terceiro capítulo realiza uma breve incursão na história da universidade no Brasil, a fim de contextualizar as origens da estrutura universitária existente, discutindo ainda alguns dos desafios da Educação Superior na sociedade contemporânea.

O quarto capítulo propõe uma discussão conceitual acerca da interdisciplinaridade, a partir da contribuição de autores que foram basilares na abordagem dessa temática ao longo da pesquisa, apresentando por fim alguns princípios orientadores às práticas dessa natureza.

O quinto capítulo, reúne os principais achados oriundos da busca realizada nas produções recentes acerca do tema – interdisciplinaridade no ensino de graduação. Assim, contempla a análise de teses e dissertações publicadas no período de 2013 a 2016, por meio da qual buscou-se conhecer experiências interdisciplinares desenvolvidas nesse nível de ensino e suas contribuições, além de avaliar a relevância acadêmica do tema a ser pesquisado.

O sexto capítulo apresenta o método de pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, descrevendo e justificando o percurso metodológico de realização da tese. Nesse momento é caracterizada a universidade que constituiu o campo empírico da pesquisa, bem como os sujeitos participantes da investigação, os quais foram organizados em grupos, a saber: grupo I, composto pelos quatro diretores dos Institutos Acadêmicos e pela coordenadora pedagógica; grupo II, composto por oito coordenadores de curso de graduação, pela coordenadora pedagógica e pela diretora do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes e grupo II ampliado, o qual contou com a participação de até três docentes de cada um dos oito cursos, além dos integrantes do grupo II, os quais foram escolhidos pelos coordenadores, considerando

a afinidade dos mesmos com as temáticas a serem discutidas, bem como a disponibilidade de horário. Ainda nesse capítulo, foram detalhadas as etapas da pesquisa-ação realizadas e o método de análise utilizado.

Em seguida, inicia-se o processo de análise dos dados oriundos da experiência empírica, a qual foi sistematizada em quatro estudos. Os três primeiros estudos voltam seu olhar às vivências e experiências junto aos grupos participantes da investigação, estando organizados de acordo com as etapas da pesquisa-ação. Desse modo, o primeiro estudo analisa a etapa exploratória, dedicada à realização de um diagnóstico inicial junto aos pesquisados, abrangendo as respostas a um questionário e a análise documental do Projeto Pedagógico Institucional da universidade. O segundo estudo volta-se à análise do processo de construção junto ao Grupo I, composto pelos diretores de instituto e coordenadora pedagógica da Pró-reitoria de Ensino. Por fim, o terceiro estudo dedica-se ao processo de construção vivenciado com o Grupo II, composto pela diretora do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, pela coordenadora pedagógica da Pró-reitoria de Ensino e pelos coordenadores dos oito cursos de graduação que integrariam a Escola de Educação e Humanidades.

O quarto e último estudo dá ênfase às produções dos grupos, ou seja, à análise do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades, abrangendo a proposta pedagógica e curricular para os cursos de graduação, integrante dos Projetos Pedagógicos dos mesmos.

Encerrando a tese, apresentam-se as considerações finais que o estudo permitiu produzir, as quais, em formato de síntese, buscam contemplar as questões evidenciadas, a fim de que possam contribuir para o avanço dos estudos acerca do tema.

2. ORIGENS DO ESTUDO

2.1 CONTEXTO PESSOAL: AS TRAMAS ENTRE AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICA E PROFISSIONAL

A presente pesquisa teve origem em dois aspectos da minha trajetória: o percurso acadêmico e a prática profissional, a qual desenvolveu-se no campo educacional, ao longo dos últimos vinte anos. Tal trajetória me encaminhou até aqui, momento em que sistematizo algumas experiências vivenciadas, a fim de atribuir sentido às inquietações que me moveram a querer saber mais.

A inserção no campo educacional se iniciou cedo, ainda na adolescência, no início da década de 90, quando na busca pela realização do sonho de infância e da concretização das brincadeiras de criança ingressei no Curso de Magistério, a fim de tornar-me uma professora. Foi nesse percurso de três anos e meio que tomei contato com as teorias de alguns pensadores da educação, com as didáticas, me apropriei de alguns conceitos próprios da área, como: avaliação, planejamento, currículo e dentre outros a interdisciplinaridade. Lembro-me de que, durante o estágio curricular obrigatório, ao assumir a docência em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tínhamos que elaborar projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos com as crianças. Tais projetos, com duração de aproximadamente uma semana, deveriam ter um tema específico, a ser abordado ao longo desse período pelo conjunto das disciplinas a serem trabalhadas, o que deveria ficar expresso nos planos diários, vinculados ao referido projeto.

Os projetos eram elaborados a partir de uma temática definida por nós, atendendo à exigência, sem que entendêssemos muito bem o que estávamos fazendo. Tal fato ocorreu no período que Fazenda (1995) destaca como sendo o ápice da contradição dos estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade por ela desenvolvidos, no Brasil. Em nome da interdisciplinaridade, que estava em alta, como vimos acontecer com muitos modismos na área da educação, substituíram-se práticas consagradas, pela adoção de slogans e trabalhos impensados e improvisados.

Posteriormente, no ano seguinte, após a conclusão do Curso de Magistério, resolvi dar seguimento aos estudos no campo da educação, por meio do ingresso no Curso de Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar. Nesse momento, meu desejo era preparar-me para atuar na gestão da escola, no planejamento e no

assessoramento pedagógico aos professores, área de atuação que despertava mais meu interesse do que a sala de aula e à docência propriamente dita.

Assim, ao longo de cinco anos de formação, de 1997 a 2001, pude aprofundar o estudo dos fundamentos pedagógicos e da ação do supervisor escolar, retomando novamente conceitos como interdisciplinaridade, embora não de forma tão aprofundada.

A continuidade da vida acadêmica, logo no ano seguinte à conclusão da graduação, em 2002, se deu com o ingresso no Curso de especialização em Psicopedagogia, área de estudos que se constitui interdisciplinarmente por meio da integração de conhecimentos da Pedagogia e da Psicologia e de outras áreas como a Filosofia, a Neurologia, a Sociologia, a Linguística e a Psicanálise, na busca pela compreensão do processo de aprendizagem e da dificuldade de aprendizagem em suas múltiplas dimensões. A Psicopedagogia assim ratificou a importância de estudos interdisciplinares para a compreensão de fenômenos humanos, como a aprendizagem e a dificuldade de aprendizagem, fato que pôde ser vivenciado no momento do estágio, quando foi necessário recorrer a conhecimentos de diferentes disciplinas, inter-relacioná-los a fim de compreender e intervir nos casos clínicos atendidos.

Paralelo à formação em Pedagogia, em 1998, iniciei minhas atividades profissionais na instituição em que estudava e na qual atuei profissionalmente até julho de 2018. As atividades iniciais se concentraram na área administrativa, os quais permitiram que eu fosse construindo uma visão mais sistêmica de uma instituição de Educação Superior, ao acompanhar também seu exponencial crescimento nesse período, materializado na transformação da então faculdade isolada em centro universitário e, posteriormente, seu credenciamento como universidade.

Na sequência, o desejo de ingressar na docência universitária, motivou a continuidade dos estudos no mestrado em Educação, o que ocorreu no ano de 2005, mesmo período em que concretizei o desejo de atuar na docência, tornando-me professora no curso do qual sou egressa. O mestrado permitiu o aprofundamento dos estudos no campo educacional e o desenvolvimento de pesquisa científica na área, a qual teve como foco o contexto universitário, espaço onde estava inserida.

Com o início da carreira docente na universidade, em 2005, iniciei também a minha trajetória na área da gestão universitária, pois desde o início sempre tive a maior parte de minhas atividades acadêmicas na universidade destinadas à gestão acadêmica e pedagógica do ensino de graduação. Dessa experiência profissional

destaco, inicialmente, os treze últimos anos como docente no Curso de Pedagogia e outras licenciaturas e a atuação como coordenadora do mesmo curso durante três anos, de 2012 a 2015.

Da atuação na coordenação do curso, sublinho minha preocupação com a busca pelo desenvolvimento de propostas interdisciplinares, a qual era pauta recorrente nas reuniões de colegiado, pois ao mesmo tempo que trabalhávamos com os estudantes – futuros professores, a importância da inter-relação de conhecimentos de diferentes disciplinas permanecíamos com uma prática disciplinar e fragmentada. Durante minha gestão na coordenação do curso, provoquei um grupo de docentes a desenvolverem um projeto interdisciplinar, ao longo de um semestre, envolvendo as turmas de diferentes disciplinas do curso. Os professores aceitaram o desafio, mesmo sem saber ao certo como proceder, mas na certeza de que empreender uma iniciativa era preciso. Os docentes reuniram-se em vários momentos a fim de planejar as atividades, no entanto, após a realização desta proposta, foi possível avaliar que o projeto não avançou muito para além da abordagem de uma temática comum que perpassava as diferentes disciplinas, sob a qual cada uma direcionava seu próprio olhar, sem estabelecer trocas entre si, tornando, por vezes, a proposta cansativa e repetitiva para alunos que estavam matriculados em mais de uma disciplina participante do referido projeto, aproximando-se assim mais de uma proposta multidisciplinar do que propriamente interdisciplinar.

De forma paralela à docência e à coordenação do curso, durante oito anos atuei como assessora pedagógica na Pró-reitoria de Ensino e, posteriormente, como Coordenadora Pedagógica na mesma Pró-reitoria, ao longo de três anos, assessorando coordenadores de cursos de graduação e professores na elaboração e revisão de projetos pedagógicos dos cursos de graduação, bem como em demais questões pedagógicas afetas aos processos de ensinar e aprender no contexto universitário, além da coordenação do Programa de Pedagogia Universitária, responsável pela formação pedagógica continuada do corpo docente, função inerente ao cargo de coordenadora pedagógica.

O Projeto Pedagógico Institucional - PPI, que orienta as ações em todas as dimensões da universidade, sempre teve a interdisciplinaridade apresentada como um pressuposto epistemológico e pedagógico, sendo uma preocupação constante na Pró-reitoria de Ensino e, assim, também minha, enquanto atuava na assessoria e coordenação pedagógica do ensino de graduação. Buscava-se constantemente nas

discussões junto às coordenações de curso e colegiados provocar o desenvolvimento de propostas pedagógicas e projetos mais interdisciplinares, menos fragmentados, que contribuíssem para a formação de um perfil profissional que atendesse às demandas do século XXI.

Algumas tentativas pontuais foram desenvolvidas, especialmente em cursos oferecidos na modalidade a distância, umas avançaram mais do que outras, como a organização de currículos por módulos, com um planejamento conjunto entre professores de diferentes disciplinas, o desenvolvimento de alguns projetos intitulados integradores, que visavam integrar os conteúdos abordados ao longo de um semestre, dentre outras. No entanto, ainda se concentravam apenas em alguns cursos, sendo pouco representativas diante do conjunto e do papel ocupado pela interdisciplinaridade nos documentos institucionais, o que deixava claro que não havia dúvidas quanto à necessidade e a relevância de oferecermos uma formação mais interdisciplinar, todavia, ainda era preciso encontrar novos caminhos e empreender novas iniciativas.

Posteriormente, a atuação como coordenadora da Comissão Própria de Avaliação dessa mesma universidade, desde 2015, permitiu que ao longo dos últimos dois anos eu ampliasse o olhar acerca da universidade, desenvolvendo um conhecimento ainda mais abrangente da instituição em todas as dez dimensões que a compõem e que são avaliadas por meio do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior – SINAES, perpassando o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão da universidade, por meio da discussão e encaminhamento dos processos avaliativos e do acompanhamento de seus resultados, consolidando-os como instrumentos e recursos para o processo decisório, entregues à gestão. Em alguns processos avaliativos, como é o caso da autoavaliação dos cursos de graduação, realizada pelos próprios colegiados, eram avaliadas as práticas interdisciplinares no âmbito do curso, cujos resultados chamavam atenção por ser um dos itens ao qual eram atribuídos, de modo geral, os menores conceitos, quando comparado com os demais atributos avaliados, evidenciando ser esse um aspecto que necessitava de um olhar mais acurado e um investimento maior a ser empregado.

2.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL: CORRELAÇÕES ENTRE OS CENÁRIOS INTERNO E EXTERNO

Todas essas questões pessoais e profissionais aliaram-se às questões institucionais, à forma como a instituição na qual atuei veio se estruturando ao longo desse período frente às mudanças sociais, econômicas e culturais e aos desafios que seu crescimento acabou por lhe impor. Desses aspectos cabe destacar inicialmente sua transformação de federação de estabelecimentos de ensino superior em centro universitário, em 1999. Tal fato impulsionou seu crescimento frente à autonomia para criação de novos cursos e modificou sua estrutura administrativo-acadêmica, a qual em síntese passou a ser composta da seguinte forma:

- Conselho Universitário: órgão máximo de deliberação, que era composto por representação de todo os segmentos da instituição.
- Reitoria: órgão executivo superior que coordenava todas as atividades da IES, exercida por um Reitor e pelos Pró-reitores.
- Institutos Acadêmicos: organizados a partir de quatro grandes áreas do conhecimento, nos quais estavam alocados os cursos das áreas afins, a saber: Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes; Instituto de Ciências Sociais Aplicadas; Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas e Instituto de Ciências da Saúde.
- Cursos de graduação: menor fração da estrutura da instituição.

Além dos cursos, posteriormente, ao longo do tempo, passaram a se estruturar outros órgãos de gestão colegiada intermediária, como conselhos e comissões.

A transformação em centro universitário e a reestruturação acadêmico-administrativa à época, proporcionou a evolução da instituição em todas as suas áreas: no ensino, na pesquisa e na extensão. Destaca-se o crescimento rápido e expressivo no número de alunos da graduação: de 3.259 alunos em 1998 para 7.047 alunos no ano 2000, na quantidade de cursos de graduação oferecidos: de 9 em 1998 para 29 cursos no ano 2000 e no investimento em pesquisa e extensão.

A partir de 2005, o centro universitário deu início ao seu projeto de transformação em universidade, o qual seguiu em tramitação junto ao Ministério da Educação e se desdobrou em diversas ações no âmbito da instituição ao longo dos cinco anos seguintes. No ano de 2010, com a qualificação de suas atividades de extensão, com a expansão da pesquisa, a implementação da pós-graduação *stricto*

sensu, a consolidação e a busca pela excelência no ensino de graduação, o então centro universitário atingiu o status de universidade. Tal fato foi resultado da complexificação e ampliação de suas atividades, o que fez com que atingisse, no período entre os anos de 2013 e 2014, 17.500 alunos em todos os níveis de ensino, incluída a Educação Básica que era também oferecida pela universidade, por meio de sua escola de aplicação.

Em 2009, pouco antes de ter se tornado universidade, a instituição iniciou um novo ciclo de planejamento estratégico para repensar o seu posicionamento estratégico para o período 2011 – 2015, com adoção do método *Balanced Scorecard* - *BSC*, visando facilitar o controle e alinhamento estratégico da gestão. O planejamento estratégico institucional era conduzido pelo Grupo de Gestão Estratégica – GGE da instituição, composto pelo reitor, pelos pró-reitores, por todos os diretores, pela gerente de marketing, passando a ser composto também, a partir de 2015, pela coordenadora da Comissão Própria de Avaliação - CPA, momento quando ingressei no mesmo e pude acompanhar de forma mais próxima tal processo e seus movimentos. A implantação do *BSC*, passou por uma adaptação do modelo teórico ao perfil institucional, mantendo a análise de cenário e ambiente, assim como a estrutura de componentes estratégicos e filosóficos da Gestão Estratégica Institucional: compromisso social, missão, princípios orientadores e visão

Na análise dos cenários, realizada no processo de planejamento estratégico institucional, foi necessário considerar para além do ambiente interno da instituição, que a universidade em questão e as instituições de Educação Superior em geral estavam inseridas em um contexto externo que impunha a elas novos desafios que, por sua vez, requeriam movimentos internos que pudessem prover respostas e que, da mesma forma, corroborassem para o cumprimento de sua missão.

Em relação a esse cenário Bernheim e Chauí (2008) apontam que a sociedade do século XXI, também chamada sociedade do conhecimento, a qual está marcada pela globalização e pelo desenvolvimento tecnológico, pelo acesso rápido e facilitado à informação, passa a requerer mais do que apenas a formação de profissionais com conhecimentos específicos de uma profissão. Os mesmos autores afirmam, ainda, que ao passo que o século XX foi o da busca de certezas científicas e do desenvolvimento das ciências específicas, o século atual está marcado pela incerteza e pela abordagem interdisciplinar. Nesse sentido, Fazenda et.al. (2011) ressaltam, que as Diretrizes Curriculares Nacionais, desde as suas primeiras edições em 1999,

já apontavam para a abertura e flexibilização das grades curriculares abrindo possibilidades de mudança por parte das instituições que precisam assentar seu trabalho nos conceitos de autonomia acadêmica e flexibilização, uma vez que a sociedade do século XXI aponta a necessidade de avançar para a formação de profissionais cidadãos com perfil multifacetado, capazes de solucionar problemas, de comunicar-se, de trabalhar coletiva e cooperativamente, de aprender a aprender continuamente com autonomia.

Ainda em relação ao contexto brasileiro, no que tange às questões sociais, políticas e econômicas que afetam direta ou indiretamente as instituições de Educação Superior, cabe mencionar, em 2015, o início da crise político-econômica que a sociedade brasileira vem enfrentando nos últimos anos, que resultou em altos índices de desemprego, cortes públicos nos incentivos à Educação Superior, aos estudantes e à pesquisa, como bolsas e alternativas de financiamento e consequentemente na redução do número de estudantes nesse nível de ensino. Além disso, especialmente no que atinge as instituições comunitárias gaúchas, categoria pertencente à universidade em questão, é necessário mencionar o aumento expressivo de instituições privadas, vinculadas a grandes grupos, bem como do ensino a distância, que passam a ocupar espaço cada vez maior na economia brasileira e global e que se instalaram no Estado.

Tais fatores, afetos aos cenários interno e externo da universidade foram objeto de análise pelo GGE e os pontos destacados como ameaças ou oportunidades no cenário externo e como pontos fortes ou fracos no cenário interno, aliados à manutenção de praticamente a mesma estrutura acadêmico-administrativa instalada quando da transformação em centro universitário, ou seja, quatro pró-reitorias e quatro institutos acadêmicos deram início a um processo de discussão desencadeado pela nova gestão, que tomou posse da reitoria em junho de 2015, voltado à reestruturação da universidade, no que tange às suas unidades acadêmico-administrativas e, em decorrência, da formação oferecida no ensino de graduação.

Assim, dentre os pontos que se apresentavam como justificativa a uma possível reestruturação estavam: a sobrecarga existente em algumas unidades acadêmicas e a fragmentação das atividades e/ou desarticulação entre essas mesmas unidades que acabavam por trabalhar ainda de forma muito isolada, a busca por uma formação no ensino de graduação que atendesse às demandas da sociedade contemporânea e,

ainda, a proposição de alternativas mais sustentáveis para a instituição e mais atrativas financeiramente ao seu público alvo.

Nesse contexto, no bojo de seu Planejamento Estratégico e do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da universidade, estabelecidos para o período 2016 – 2020, definiu-se como premissa a seguinte missão institucional: “Promover a produção do conhecimento, a formação integral das pessoas e a democratização do saber, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade” (PDI, 2016, p.38) e o atingimento da visão projetada para 2020: “Ser reconhecida pela excelência acadêmica e produção do conhecimento inovador e empreendedor.” (PDI, 2016, p.38). Sendo, para tanto, definidos os seguintes objetivos estratégicos institucionais para o período, a saber:

- Consolidar-se como uma Universidade de excelência, por meio da formação integral, da inovação e do empreendedorismo.
- Gerar superávit para garantir reinvestimento.
- Ampliar e gerar novas receitas.
- Promover a formação integral e de qualidade.
- Reafirmar o papel do conhecimento como transformador da sociedade.
- Formar pessoas que inovam e empreendem.
- Garantir a excelência nos processos de internacionalização.
- Garantir a excelência nos processos de ensino-aprendizagem.
- Garantir a excelência nos processos de gestão.
- Promover o desenvolvimento da cultura de internacionalização.
- Desenvolver um capital humano e organizacional de excelência.
- Promover o desenvolvimento da cultura de inovação e empreendedorismo.

E foi no escopo do objetivo estratégico: Consolidar-se como uma Universidade de excelência, por meio da formação integral, da inovação e do empreendedorismo que foi proposta pelo grupo gestor estratégico a iniciativa de reestruturação acadêmico-administrativa da universidade. Tal iniciativa justificou-se pelo expressivo crescimento institucional desde a implantação do Centro Universitário e, posteriormente, da Universidade; a necessidade da consolidação dessa, destacando-a da concorrência pela qualidade e pela excelência, e, ainda, o fato de que nos últimos 15 anos a estrutura administrativo-organizacional se manteve basicamente a mesma enquanto que a atividade acadêmica se expandiu e complexificou-se; que o paradigma pedagógico e epistemológico deslocou-se do ensino para a aprendizagem;

que a inovação não se sustenta em práticas conservadoras; que o conhecimento não é compartimentado; e que as relações e os saberes necessitam ser flexíveis e, necessariamente, construídos na relação com o outro. Assim, tal iniciativa estratégica tinha a intencionalidade de construir uma institucionalidade que respondesse aos desafios da Educação Superior para o terceiro milênio, desenvolvida em um território marcado por uma estrutura acadêmica de reconhecida qualidade, uma estrutura organizacional moderna, dinâmica e de fôlego, um projeto pedagógico progressista e uma formação desafiadora e inovativa para pessoas empreendedoras, inovadoras e diferenciadas, tanto no campo profissional como no plano humano. Isso posto, estavam entre os pressupostos da nova estrutura acadêmico-administrativa almejada: a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a sustentabilidade.

Dessa iniciativa decorreram uma série de estudos e de reuniões entre o grupo gestor estratégico da instituição, do qual eu fazia parte, a fim de identificar qual estrutura atenderia às demandas institucionais atuais e futuras, indo ao encontro do almejado. De tais discussões, ao longo de aproximadamente dois anos, resultou a proposta de transformação dos atuais Institutos Acadêmicos em Escolas, entendidas como unidades acadêmicas organizadas por áreas temáticas, que articulassem as diferentes atividades por elas desenvolvidas.

Nesse contexto, eis que surgiu um novo desafio profissional, que coincidiu com meu ingresso no doutorado em Educação: o convite para assumir a direção do então Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes e junto com isso a coordenação do projeto piloto de transformação do mesmo na primeira escola – a Escola de Educação e Humanidades. O fato de que a construção da Escola Piloto contemplava também a proposição de um novo projeto pedagógico aos cursos de graduação que a ela estariam vinculados, o qual teria como um de seus princípios a interdisciplinaridade, fez com que eu transformasse o que à primeira vista era apenas uma coincidência em um projeto que uniu ação e investigação, tendo como objeto: a interdisciplinaridade no ensino de graduação.

Em decorrência, estabeleceu-se a questão **problema** que desencadeou o desenvolvimento da tese, a saber:

Em que medida o processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades conseguirá romper com a lógica disciplinar, assumindo a interdisciplinaridade como um princípio dos Projetos Pedagógicos dos Cursos?

Desse questionamento, originaram-se os objetivos da pesquisa, estabelecendo-se como **objetivo geral**:

Avaliar em que medida o processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades conseguiu romper com a lógica disciplinar, assumindo a interdisciplinaridade como um princípio do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação.

Desse, decorrem os seguintes **objetivos específicos**:

- Dinamizar o processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação a ela vinculados, com inspiração nos pressupostos da metodologia de pesquisa-ação.
- Fomentar o diálogo entre os pesquisados e desses com o pesquisador, bem como a escuta dos mesmos, essenciais ao trabalho coletivo.
- Analisar o desenvolvimento das etapas do processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação junto a cada um dos grupos participantes, com ênfase nos aspectos relevantes e concernentes à promoção da interdisciplinaridade na formação e à vivência dos princípios que orientam a prática da pesquisa-ação.
- Identificar na concepção da nova proposta pedagógica e curricular construída as possibilidades de ruptura com a lógica disciplinar e de promoção de uma formação mais interdisciplinar no ensino de graduação.
- Apontar elementos que possam contribuir para a ruptura da lógica disciplinar predominante no ensino de graduação, a partir da experiência vivenciada, a fim de inspirar práticas interdisciplinares neste nível de ensino e colaborar para o avanço dos estudos acerca do tema.

A partir do problema anteriormente exposto e dos objetivos traçados para a pesquisa estrutura-se a seguinte tese:

Rupturas na lógica disciplinar predominante no ensino de graduação serão possíveis na medida que esse aproximar-se mais da realidade, privilegiando formas de organização pedagógica e estratégias voltadas à aprendizagem, as quais sem abolir ou desvalorizar os conhecimentos específicos/ disciplinares, promovam a sua integração, assumindo, assim, a interdisciplinaridade como um princípio orientador do Projeto Pedagógico dos cursos.

Considerando o exposto até então, o próximo capítulo, por meio de referenciais teóricos considerados base para o desenvolvimento da pesquisa, busca tecer uma análise acerca da universidade no contexto brasileiro.

3. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar a universidade no Brasil, iniciando com uma breve incursão histórica que, sem a pretensão de aprofundar o tema já amplamente abordado por renomados autores, é considerada relevante, nesse momento, para a compreensão acerca de como se estrutura a universidade brasileira, considerando que tal instituição constitui o *locus* da presente investigação.

Para tanto, inicialmente, foram retomados os períodos históricos – Colônia, Império e República com foco no desenvolvimento da Educação Superior no Brasil, a qual segundo Rossato (2005) não segue um modelo comum, mas elementos dominantes provenientes de diversas influências, originadas de diferentes países, em especial, da França, Alemanha e Estados Unidos. Já a segunda parte do capítulo, buscará contextualizar a Educação Superior nos tempos atuais, problematizando os desafios da universidade no século XXI.

3.1 BREVE INCURSÃO HISTÓRICA

A criação da universidade no Brasil apresenta grande descompasso em relação aos demais países das Américas. Segundo Sguissardi (2009) esse atraso atinge de dois a três séculos, uma vez que a criação da primeira universidade brasileira – Universidade do Rio de Janeiro, ocorre somente em 1920, embora anteriormente já houvesse algumas experiências de ensino superior. De acordo com o mesmo autor:

Até então se tratava de experiências de Seminários, Conventos, e Escolas, estas, em geral, estritamente profissionais, que respondiam pragmaticamente ao imediatismo das exigências do poder burocrático e das necessidades das elites detentoras dos poderes econômicos, político e cultural. (SGUISSARDI, 2009, p. 288).

No período colonial, as primeiras experiências foram gestadas sob a ação dos jesuítas, no interior dos colégios por eles administrados, conforme registros apresentados por Rossato (2005, p. 133)

O Colégio do Rio de Janeiro, fundado ainda no século XVI, começou a oferecer Filosofia em 1638. O de Olinda, também fundado no século XVI, iniciou a oferta de cursos superiores em 1687. O de Recife foi criado em 1678. Por sua vez, o colégio do Maranhão começou a oferecer cursos superiores em 1688. O Colégio do Pará passou a ministrar cursos superiores em 1695. Por outro lado, o Colégio de Santos já possuía cursos superiores desde 1653. O último curso superior criado pelos jesuítas antes da expulsão foi o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana, em 1750.

A formação nos colégios jesuítas visava, em primeiro lugar, disseminar o cristianismo. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), as escolas jesuítas possuíam um programa básico de estudos, composto pelo *Trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e pelo *Quadrium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música), estando o material de ensino contido no documento denominado *Ratio Studiorum*. O método de ensino escolástico e o *modus parisiense* da Universidade de Paris, onde os jesuítas fizeram seus estudos, serviam de referência. “Nesses modelos em que o uso do latim imperava visava-se à abordagem exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 145).

Ainda em relação ao modelo jesuíta

A base estava na unidade e hierarquia da organização dos estudos, na divisão e na graduação das classes e programas em extensão e dificuldade, não se permitindo passar a uma etapa mais avançada sem que a anterior estivesse totalmente dominada. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 146).

Assim atribuía-se ao professor o papel de transmitir o conteúdo visto como algo indiscutível, único e acabado e ao aluno apenas a função de memorizá-lo. Posteriormente, com a expulsão dos jesuítas, muitas das iniciativas por eles desenvolvidas perderam-se, principalmente, aquelas que se voltavam ao ensino superior, o que deu lugar para que os modelos clássicos de universidade, como hoje são conhecidos, influenciassem as próximas experiências.

Segundo Rossato (2005), após a saída dos jesuítas, houve a abertura de matérias e cursos isolados no Rio de Janeiro e em Recife, nesse momento, com objetivos diferentes para além dos religiosos, como a defesa de interesses da oligarquia rural. A visão cronológica da expansão do ensino superior no Império, entre 1808 e 1889, apresentada pelo autor, destaca a criação de cadeiras, cursos, escolas e faculdades, centradas nas áreas de: Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia, Direito, Agronomia, Artes, Arquitetura, Química, História e Música, as quais localizavam-se em diferentes regiões do Brasil. Nesse período:

No que diz respeito ao ensino superior, o próprio rei estimulou a vinda de missões francesas e, ainda durante o período colonial, foram criadas cadeiras isoladas de ensino superior, bem como foi fundado o Horto Florestal do Rio de Janeiro, embrião do Jardim Botânico, que daria origem, posteriormente, às faculdades de agronomia. (ROSSATO, 2005, p. 135).

Assim, durante o Império, as escolas isoladas que permaneceram e as novas escolas, criadas por volta de 1808, recebem influências do modelo franco-napoleônico. O modelo francês objetivava “[...] atender às exigências da revolução industrial e às demandas por quadros superiores para a burocracia estatal.” (DANESI; FOSSATI; SIQUEIRA, 2014, p.3) De acordo com os mesmos autores, nesse modelo houve o predomínio da separação entre ensino e pesquisa. Sguissardi (2009) resume tal proposta utilizando duas palavras: especialização e profissionalização.

Em relação a esse modelo, Pimenta e Anastasiou (2002, p.148) ressaltam que: “[...] se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado.”. No Brasil, a preocupação central passou a ser o atendimento à elite, por meio da formação de quadros profissionais.

No que se refere à sala de aula, as mesmas autoras enfatizam que não se alteram os pressupostos do modelo jesuíta. O professor é o transmissor do conhecimento, mantém-se a importância da memorização, aceitação passiva das atividades propostas e a avaliação é essencialmente classificatória. Dessa forma, atende-se aos objetivos napoleônicos por meio de “[...] uma metodologia tradicional, com uma pedagogia da manutenção, não havendo intencionalidade para a criação de conhecimento. ” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 150).

Ao final do Império, sobreviveram apenas algumas faculdades, cursos e cadeiras e a criação da universidade propriamente dita não ultrapassou o nível dos debates. Dessa forma, observa-se que, nesse período, os avanços foram pouco significativos no campo da Educação Superior. Posteriormente, ainda muito vivos os ideais que levaram à proclamação da República “[...] pela abolição da escravatura, pela implantação da República e erradicação do analfabetismo, expandindo a educação” (ROSSATO, 2005, p.139), acabaram por impulsionar a ampliação da Educação Superior no país.

Segundo o mesmo autor, nos primeiros anos de 1891 a 1910 instalam-se vinte e sete novas escolas superiores, fruto mais de iniciativas isoladas e não da implantação de uma política governamental. Segundo Sguissardi (2009, p.288) “Será a Revolução de Trinta que começará, de fato, a desamarrar esse nó que teimara em não desatar nos cem anos anteriores de tentativas frustradas [...]”.

Após a criação da primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920, segundo Rossato (2005), são criadas novas universidades que contribuem com a evolução ocorrida até 1945, sendo, em 1927, a Universidade de Minas Gerais, em 1934, a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo e, em 1943, a Universidade Rural do Rio de Janeiro. Ainda, de 1930 a 1945, registra-se a criação de novas instituições de Educação Superior isoladas, que se ampliam de oitenta e seis para cento e oitenta e uma, bem como a criação do Ministério de Educação e Saúde, por Getúlio Vargas.

Segundo Danesi, Fossatti e Siqueira (2014, p. 4) “No Brasil a primeira universidade de expressão a funcionar baseada na concepção de ensino e pesquisa foi a USP - Universidade de São Paulo [...]”.

Na sequência, ainda de acordo com Rossato (2005), surgem as primeiras universidades particulares, destacando-se as confessionais, como: a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a de São Paulo e a do Rio Grande do Sul. Em 1960, totalizavam vinte e uma universidades e mais de cem instituições de ensino superior.

O crescimento demográfico aliado à ampliação da urbanização acabam repercutindo na educação, especialmente, no aumento significativo do ensino de 1º e 2º graus¹ e, como consequência, na ampliação do número de potenciais candidatos ao ensino superior. Nesse período foi também difundida a teoria do capital humano. “Assim, a educação passou a ser vista como a principal forma de ascensão social ao alcance do indivíduo [...]” (ROSSATO, 2005, p. 146).

Nesse contexto, chegam à universidade as gerações mais numerosas da história, o que pode ser visualizado

[...] no acelerado crescimento das matrículas, as quais, de 96 691 em 1960, passaram para 425 478 em 1970 e para 1 377 286 em 1980 [...] as matrículas nas instituições particulares, que, em 1960 representavam 43,5% do total, em 1980, atingiram 62,4%, ou seja, de cada três estudantes universitários, praticamente dois estavam matriculados em IES particulares. (ROSSATO, 2005, p. 146).

Em meio a esse período, a promulgação da Lei nº 5.540/68 que estabeleceu mecanismos para a expansão do ensino superior, favorecendo a instalação de instituições em cidades de médio e pequeno porte, também trouxe influências do

¹ Equivalentes atualmente aos Ensino Fundamental e Médio

modelo de universidade alemão ou humboldtiano, especialmente, a partir da instituição da pós-graduação, para a qual foram destinadas as atividades de pesquisa.

O modelo alemão ou humboldtiano de universidade, segundo Sguissardi (2009, p. 287) foi constituído a partir das seguintes ideias:

[...] liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, e enciclopedismo – experimentadas em especial pela Universidade de Berlim, na primeira metade do século XIX, constitui-se em inspiração, primeiro para uma Alemanha que precisava recuperar o tempo perdido no campo da industrialização e, depois, afirmar sua independência cultural e científica em relação a seus vizinhos adversários históricos. É a produção do saber e a formação livre, reconciliadas nos mesmos espaço e tempo.

Elementos desse modelo são assimilados no Brasil com a instituição da pós-graduação, em 1968, que levou à separação da pesquisa e do ensino, destinando à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa e reforçando à graduação o papel de formar quadros profissionais, de acordo com as características preconizadas pelo modelo napoleônico. Além desse aspecto, Rossato (2005) chama atenção às influências do modelo de universidade dos Estados Unidos, que a Reforma de 1968 acabou por imprimir.

[...] deve-se destacar que a reforma de 1968 tenta de alguma maneira oficializar traços do modelo norte-americano, ou melhor, elementos de um determinado tipo de universidade dos Estados Unidos. As reformas estruturais propostas como a centralização, a divisão em centros, a departamentalização, implantadas naquela época, trazem características marcantes dos padrões daquele país. (ROSSATO, 2005, p. 26).

Sguissardi (2006) ao se referir ao modelo de universidade dos Estados Unidos comenta que esse surgiu no limiar do século XX, sendo denominado de universidades das massas ou americano, o qual acabou se proliferando em diversos submodelos e devido à representatividade que acabaram adquirindo, não levaram à definição de um modelo, mas de muitos modelos americanos.

Durante todo o período da ditadura militar permanecem em vigência as diretrizes da Lei nº 5540/68 não havendo espaço para um processo crítico em relação à discussão acerca da formação superior. Nesse contexto cabe considerar que “[...] a Universidade moderna baseada no ensino, pesquisa e extensão é extremamente nova dentro do contexto histórico universal e de pouca prática no Brasil.” (FOSSATTI; DANESI, 2014, p. 5)

Na década de 1980 a 1990, o ensino superior continua expandindo-se, porém em proporções bem menores, com destaque para criação de novos câmpus e

aglutinação de algumas instituições isoladas que se transformam em universidade. Rossato (2005).

Danesi, Fossatti e Siqueira (2014) relatam que após a década de 90 o número de instituições de ensino superior se prolifera diante da desregulamentação que incentiva os investimentos privados, o que, no entanto, não se reflete na melhoria da qualidade da educação. A esse movimento agrega-se, posteriormente, a abertura ao mercado transnacional como tentativa de solução aos problemas educacionais brasileiros.

3.2 DA LDB DE 1996 AOS DIAS ATUAIS: OS ÚLTIMOS 20 ANOS

Em 1996, ao ser homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96, se estabelecem como finalidades da Educação Superior, em seu artigo 43:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Embora estejam entre as finalidades da Educação Superior a extensão universitária e a pesquisa científica e tecnológica, observa-se que a LDB de 1996, estabelece quanto às instituições de ensino superior, que essas podem se organizar academicamente como universidades, centros universitários ou faculdades, prevendo ainda a existência de institutos superiores de educação e de centros de educação

tecnológica, conforme regulamenta o Decreto nº 9235, de 2017. Nesse contexto, é importante atentar ao que aponta Rossato (2005) ao se referir a essa questão, quando afirma que em tal proposta de organização permanece oculto algo muito significativo, o fato de que somente as universidades estão obrigadas e devem necessariamente desenvolver a pesquisa e vincular o ensino à ela. As demais instituições tomam como foco principal apenas o ensino, o que nos remete aos modelos napoleônico e humboldtiano, anteriormente apresentados.

Ao observar a organização acadêmica das instituições de ensino superior no Brasil, é importante destacar que os dados do último Censo da Educação Superior, referentes ao ano de 2016, revelam que de um total de 2.407 instituições somente 197 são universidades, 166 são centros universitários, 2.004 são faculdades e 40 são Institutos Federais de Educação (IFEs) ou Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o que permite inferir que a maior parte das instituições centra-se prioritariamente no ensino.

Referindo-se à Educação Superior no Brasil, RISTOFF (2006) ao analisar os números apresentados no Censo da Educação Superior do ano de 2004 já apontava que é

[...] no contexto de um sistema de Educação Superior centralizado, privatizado, diversificado, elitista e excludente, aparentemente grande, mas extremamente pequeno para as dimensões do Brasil que precisamos discutir as propostas apresentadas no plano de governo. (RISTOFF, 2006, p. 40).

O atual Plano Nacional de Educação, homologado em 2014, ao estabelecer metas para a educação brasileira por um período de dez anos, em relação ao ensino superior prevê em sua meta de número 12:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

Ao analisarmos os dados, referentes aos aspectos pontuados na meta 12 do PNE (2014 – 2024), apresentados no Censo da Educação Superior do ano de 2016 (INEP, 2017) podemos perceber que não se altera muito o contexto a que Ristoff (2006) se referiu. Os números revelam que, seguindo os passos históricos anteriormente apresentados, a expansão do ensino superior no Brasil se deu, principalmente, por meio do setor privado que abrange, no ano de 2016, 2.111

instituições, correspondendo a 87,7% do total de instituições existentes. Em relação às matrículas, cabe destacar que do total de 8.048.701 matrículas, pouco mais de 4,3 milhões concentra-se nas universidades, correspondendo a 53,6% do total. Já, no que se refere à categoria administrativa, destaca-se que somente 1.990.078 matrículas concentram-se nas instituições públicas, o que corresponde a apenas 24,7% do total.

Para além dos dados quantitativos apresentados é preciso atentar, no desenvolvimento da Educação Superior, às mudanças sociais que vimos ocorrer nos últimos tempos, uma vez que “Uma universidade não está fora, separada, mas está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações mútuas de interatuações.” (SOBRINHO, 2005, p. 164). Vivemos em um tempo em que a informação cresce de forma acelerada e, assim como se prolifera, se complexifica e tende a tornar-se rapidamente desatualizada. Esses fatos precisam ser analisados em conjunto com o fenômeno da globalização que corrobora para uma nova compreensão das relações espaço-temporais.

Segundo Bernheim e Chauí (2008) as economias mais avançadas estão fundamentadas na maior disponibilidade de conhecimento, o qual passa a constituir um dos pilares da riqueza e do poder das nações. Zabalza (2004) ressalta que a formação se torna cada vez mais necessária ao passo que as atividades, sejam elas profissionais, sociais ou pessoas, apresentam exigências cada vez mais complexas.

Essa presença universal do aspecto formativo e sua incorporação à dinâmica do dia-a-dia da vida das pessoas trouxeram consigo efeitos relevantes para a própria concepção da formação, para sua localização na estrutura social e para as suas estratégias de implementação. Como não poderia deixar de ser, também perturbou a concepção e a função a ser exercida pelas universidades [...]. (ZABALZA, 2004, p. 36)

Nesse contexto Sobrinho (2005, p.165) destaca que “Embora não de modo absolutamente consensual, predominam hoje os julgamentos de que a universidade deve motorizar as transformações exigidas pela nova economia de mercado. ” ao mesmo tempo “[...] também cabe à universidade – e esta é uma bandeira histórica, essencial e indescartável – elaborar uma compreensão ampla e fundamentada relativamente às finalidades e transformações da sociedade.” (SOBRINHO, 2005, p. 165). Nesse sentido, o autor adverte que se a universidade não tomar uma distância crítica para melhor ver a sociedade ela corre o risco de perder-se, colocando em risco também a sociedade que perde sua mais legítima instância de reflexão e de síntese.

Nesse contexto, a universidade tem papel relevante a desempenhar, uma vez que “[...] se bem entendida, liga-se a um dos patrimônios mais decisivos e profundos da humanidade, que é a habilidade de manejar conhecimento, de um lado, e formar novas gerações, de outro, não só para o mercado, mas essencialmente para saberem pensar”. (DEMO, 2004, p. 52).

Sobre essa mesma questão, Castro-Gomez (2007, p. 86) alerta:

[...] bajo las condiciones sentadas por el capitalismo global, la universidad deja de ser el ámbito en el cual el conocimiento reflexiona sobre sí mismo. En este sentido decimos, entonces, que la universidad se “factoriza”, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital.

Bernheim e Chauí (2008) ressaltam os principais desafios contemporâneos a serem enfrentados pela Educação Superior no século XXI, dentre eles o de atender um maior número de estudantes, promovendo um acesso equitativo, aliado ao desafio da qualidade. Nessa direção, a 1ª Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em 1998, pela UNESCO, já estabelecia que seria necessária:

Art. 9º [...] a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. (UNESCO, 1998).

No que tange a essas questões, no Brasil, é importante observar que na década de 90, no período de homologação da LDB, em relação à organização curricular dos cursos de graduação se obtém um significativo avanço, com o abandono gradativo dos currículos mínimos e a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais como parâmetro para organização dos percursos formativos, visto que:

A concepção de currículos mínimos [...] implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser ele autorizado a funcionar quando de sua proposição, ou quando avaliado pelas Comissões de Verificação, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens. (BRASIL, 2003, p.2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais “[...] constituem no entender do Conselho Nacional de Educação, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser

necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior.”. (BRASIL, 1997, p. 2). Ao contrário dos currículos mínimos possuem maior flexibilidade ao ampliar o grau de autonomia das instituições na constituição das trajetórias formativas, apresentando pressupostos basilares para orientação das instituições na definição de seus currículos, a partir do estabelecimento do perfil profissional, de habilidades, competências e conhecimentos centrais na formação. Nessa perspectiva, o Parecer CNE Nº 776/97 que orienta a elaboração das diretrizes curriculares nacionais ratificou que:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (BRASIL, 1997).

A 2ª Conferência Mundial de Ensino Superior, organizada pela UNESCO e realizada em 2009, apontou como responsabilidade social do ensino superior, “[...] avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões.”. Além disso, ressalta em relação às instituições de ensino superior, que através da pesquisa, do ensino e da extensão “[...] devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa.”. E nesse sentido, a Educação Superior “[...] deve também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia. ” (UNESCO, 2009).

Isso posto, se faz necessário repensar o ensino superior, a fim de compreender que o mesmo não pode mais ser concebido como provedor de uma rápida habilitação para o exercício de determinada profissão e inserção no mercado de trabalho, a partir da transmissão de conhecimentos específicos. Tal contexto aponta a necessidade da universidade olhar para fora, para então repensar suas estruturas internas, historicamente construídas, as quais se mantêm firmes mesmo frente às conturbadas mudanças e à complexidade da sociedade contemporânea.

Bernheim e Chauí (2008), ao discutirem os desafios da universidade na sociedade do conhecimento, dentre eles: a necessidade de melhorar a administração da Educação Superior, a incorporação da cultura informática, a internacionalização, a geração do conhecimento, as relações com o mundo do trabalho, destacam que todos

esses desafios “[...] promovem novas culturas, levam necessariamente a transformações que afetam as tarefas da Educação Superior (missão, organização, estruturas acadêmicas, métodos de ensino-aprendizagem, trabalho individual etc.)”. (p.31).

No que tange às estruturas acadêmicas da universidade, Bernheim e Chauí (2008) observam a relação histórica entre essas e a classificação das ciências. As primeiras universidades medievais organizaram-se a partir das disciplinas que adquiriram na época fisionomia própria: medicina, direito, teologia etc. Nesse sentido, recebemos as influências da universidade franco-napoleônica com seu conglomerado de escolas profissionais. Posteriormente, a estrutura profissionalista “[...] foi em parte superada com a introdução do conceito de departamentos, de origem norte americana, reunindo no mesmo lugar os cursos, professores e equipamentos pertencentes a uma dada disciplina [...]” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 32).

Castro-Gomez (2007) ao se referir a estrutura histórica das universidades, a qual ainda se mantém viva, a define como “arbórea y disciplinar”, explicando que a mesma emerge do paradigma epistêmico hegemônico, o qual rompeu com a forma orgânica acerca de como o mundo era compreendido ao propor sua decomposição em fragmentos, bem como o distanciamento entre o sujeito e o objeto do conhecimento a fim de melhor conhecê-lo e dominá-lo.

Ao mesmo tempo, ao problematizar a complexidade do mundo em que vivemos, o autor pergunta se há uma alternativa para libertar a universidade “[...] de la arborización que caracteriza tanto sus conocimientos como a sus estructuras?” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p.84), sinalizando que é preciso promover mudanças, pois “[...] una universidad que piensa complejamente debe ser también una universidad que funciona complejamente”. (CASTRO-GOMEZ, 2007, p.87).

Tal compartimentalização, provocada pelos departamentos e outras estruturas que segmentam a universidade, já vem há algum tempo sendo alvo de críticas.

Sobretudo nos últimos anos, tudo isso tem levado à busca de novos elementos estruturais para a organização acadêmica das instituições de Educação Superior. A convicção de que os problemas complexos da sociedade contemporânea não podem ser resolvidos fora de uma perspectiva interdisciplinar faz com que o ponto crucial das reformas acadêmicas seja hoje como combinar os elementos estruturais da universidade de modo a que a sua organização promova e facilite essa interdisciplinaridade, que é a forma contemporânea de exercer o ofício universitário. (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 32).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998), já ressaltava a necessidade do ensino universitário repensar suas estruturas, para que possa dar respostas às demandas atuais e futuras que se delineiam, desenvolvendo nos estudantes

[...] competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. (UNESCO, 1998)

Tais questões são, em outras palavras, reiteradas na última Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em 2009. Nessa mesma direção Zabala e Arnau (2010) apontam que já não é suficiente adquirir alguns conhecimentos ou dominar algumas técnicas, as aprendizagens devem desenvolver a autonomia pessoal e a capacidade de inserção social nos estudantes, tornando-os aptos a agir de forma eficiente e determinada frente às situações reais que se apresentam.

Tais desafios precisam ser pauta da Educação Superior e seu enfrentamento se faz necessário para que a universidade do século XXI, entendida como um bem público, possa cumprir com sua missão, cada vez mais necessária na sociedade contemporânea, pois é “[...] ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui.” (SANTOS, 2005, p. 114).

Entendendo que a interdisciplinaridade pode contribuir para o avanço da educação superior, frente aos desafios aqui mencionados, apresenta-se, no capítulo a seguir, uma discussão conceitual acerca do tema.

4. INTERDISCIPLINARIDADE: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

Embora a interdisciplinaridade não constitua uma proposta ou um conceito novo no âmbito da educação “[...] a problemática sobre a organização dos saberes (disciplinar, cumulativo, interdisciplinar, relacional) volta a ser motivo de debate [...]” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.46) especialmente na pesquisa e no ensino, em seus diferentes níveis. Echeverría e Cardoso (2017) destacam que embora haja concordância em relação à necessidade de práticas interdisciplinares nos diversos campos da atividade humana, a sua aplicação ainda implica em dificuldades e conflitos. As autoras ressaltam também que:

A dificuldade em relacionar aspectos teóricos e práticos da interdisciplinaridade pode ser observada, por um lado, nos relatos de experiências interdisciplinares que evitam teorizar sobre o assunto ou não explicitam os fundamentos teóricos, e, por outro lado, nas discussões teóricas, que carecem, muitas vezes, de exemplos práticos de ações interdisciplinares. ” (ECHEVERRÍA; CARDOSO, 2017, p. 34).

O exposto pelas autoras, permite considerar relevante aqui a retomada da discussão conceitual acerca da interdisciplinaridade. Para tanto, inicialmente, considera-se necessário partir do conceito de disciplina, visto que é o mesmo que dá origem ao termo interdisciplinaridade. Waldman e Dalpian (2017) ao realizarem um resgate histórico da evolução das sociedades humanas e da evolução do próprio conhecimento, situa a origem da organização do mesmo em disciplinas. Segundo os autores, a disciplinaridade resulta, historicamente, “[...] da autonomização (ou ‘metodização’) do conhecimento científico em relação à reflexão filosófica. ” (p. 85).

Ainda segundo Waldman e Dalpian (2017), foi a busca incessante do homem pela compreensão do mundo em que vivemos que promoveu a evolução do conhecimento científico. Tal evolução levou à crescente institucionalização do conhecimento, dando origem às disciplinas, conforme retrata o autor:

A partir do século XVIII, começa a ficar clara a inviabilidade do conhecimento enciclopédico, mesmo restrito às ciências naturais, e os cientistas passam a filiar-se a determinadas disciplinas científicas, definindo-se como físicos, químicos, matemáticos, etc. (WALDMAN; DALPIAN, 2017, p. 89).

Assim, para adentrarmos na discussão do conceito de interdisciplinaridade é necessário que antes direcionemos nossa atenção ao termo que o precede: a disciplina, uma vez que é a partir da organização histórica do conhecimento em disciplinas que emerge a necessidade da interdisciplinaridade.

Para Japiassu (1976, p. 61) o que podemos entender por disciplina

[...] é essa progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias.

Raynaut e Zanoni (2011, p.146), fazem referência ao significado etimológico da palavra disciplina, afirmando que os movimentos observados na universidade tanto na pesquisa quanto no ensino, mantém coerência com o mesmo: “[...] espaço de conhecimento que reúne uma comunidade de mestres e discípulos unidos pelo projeto de compartilhar e aprofundar um mesmo corpus de experiências e saberes”.

Faria (2015) ao definir disciplinaridade ressalta que trata-se do “[...] conjunto de conhecimentos que tem objeto próprio, aparato conceitual, sistema teórico, conceitos lógicos, linguagem própria e finalidades. ” (p. 104). Já para Santomé (1998, p. 55) “A disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão.”.

Castro-Gomez (2007, p. 83) contribui com a discussão acerca do tema, a partir da seguinte problematização:

Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás. Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento.

Japiassu (1976) ao se dedicar ao estudo da interdisciplinaridade sinalizava que a necessidade de práticas e estudos interdisciplinares longe de constituir um progresso real, revelava o sintoma da situação patológica do saber, visto que, “O número de especializações exageradas e a rapidez do desenvolvimento de cada uma culminam numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico”. (JAPIASSU, 1976, p. 31).

O mesmo autor, em seus estudos datados da década de 70, já sinalizava que a interdisciplinaridade se apresentava à época sob a forma de um tríptico protesto, primeiro: contra um saber fragmentado, pulverizado em um número cada vez maior de especialidades; segundo: contra o divórcio entre uma universidade cada vez mais compartimentada e dividida e uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa e,

terceiro: contra o conformismo frente às ideias e situações pré-determinadas ou impostas.

Considerando que o real é complexo e multifacetado, para ser compreendido necessita cada vez mais do olhar e dos conhecimentos de diferentes disciplinas de forma inter-relacionada, daí decorrem as tentativas históricas e, ainda praticadas, de unir diferentes disciplinas, as quais deram origem aos termos: multidisciplinaridade, puridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Sommerman (2015) ao realizar um estudo que buscou identificar a abordagem do termo interdisciplinar em artigos científicos verificou que o aparecimento do termo data da década de 1970, ampliando-se nas décadas subsequentes. Nesse estudo realizado pelo autor destaca-se o papel marcante exercido pelo 1º Seminário Internacional sobre Interdisciplinaridade realizado em Nice, França, no ano de 1970, organizado pelo Centro para Pesquisa e Inovação (Ceri), uma das divisões da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse seminário “[...] foi um dos momentos mais marcantes para as reflexões teóricas e epistemológicas a respeito dos conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na ciência e na educação.” (SOMMERMAN, 2015, p. 166).

A relevância do referido seminário está também na qualidade dos participantes, dentre eles Jean Piaget e Erich Jantsch que muito influenciaram os estudos nessa área e cujos pressupostos ainda influenciam os atuais conceitos acerca da interdisciplinaridade. Segundo Sommerman (2015), o artigo escrito por Piaget para o seminário apresentou pela primeira vez suas definições conceituais para os termos multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, em um posicionamento que se contrapõe ao positivismo, no qual as disciplinas apenas analisam os fenômenos observáveis, descrevendo-os, mensurando-os e relacionando-os, sem buscar as causas dos mesmos. Tais aspectos são ressaltados também por Japiassu (1976, p.67) quando comenta os estudos de Piaget acerca da interdisciplinaridade: “O grande mérito de Piaget, nesse particular, consiste no fato de enfrentar corajosamente o positivismo e de insurgir-se contra seu espírito que ainda governa a ciência e a mentalidade universitárias de nosso tempo.”.

Em seu artigo Piaget (1972) afirma que não há mais motivos que nos obriguem a fragmentar a realidade em compartimentos isolados, pelo contrário tudo nos obriga a desenvolvermos investigações a respeito das interações entre as disciplinas. A interdisciplinaridade assim passa a ser uma condição para o progresso das pesquisas.

Na sequência, ao abordar o conceito de interdisciplinaridade, Piaget (1972) define três níveis de relação entre as disciplinas. Para ele, o primeiro nível seria a multidisciplinaridade, o qual ocorre quando a busca pela solução de um determinado problema requer informações oriundas de duas ou mais disciplinas, o que ocorre sem que as disciplinas que se relacionam sejam modificadas ou enriquecidas umas pelas outras. O patamar da multidisciplinaridade para Piaget, talvez pudesse ser o ponto de partida para muitos estudos interdisciplinares. Já com relação ao termo interdisciplinaridade Piaget (1972) destaca que há colaboração entre disciplinas diversas, com trocas que promovem o enriquecimento de todas as partes.

Assim, a passagem do multidisciplinar para o interdisciplinar se concentra principalmente nos diálogos efetivos realizados entre as disciplinas, o que abrange tanto conteúdo quanto método de análise. Em relação a isso Japiassu (1976) destaca que

[...] a principal contribuição de Piaget está justamente em considerar a interdisciplinaridade como princípio de organização ou de estruturação dos conhecimentos, capaz de modificar os postulados, os conceitos, as fronteiras, os pontos de junção e os métodos das disciplinas científicas. (p. 70).

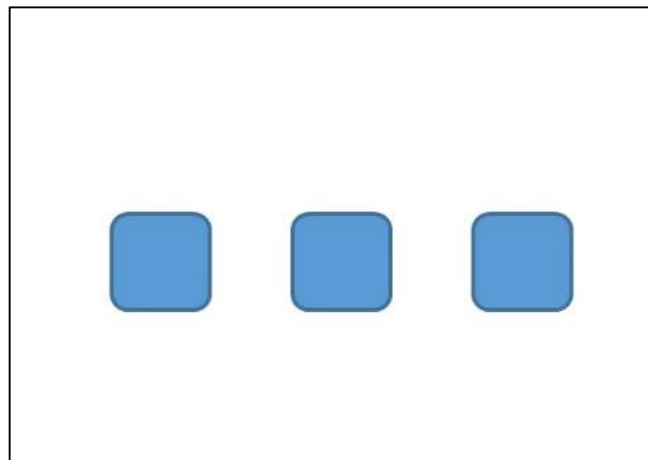
Por fim, Piaget (1972) apresenta, pela primeira vez o termo transdisciplinaridade, afirmando que se trata de uma etapa superior à interdisciplinaridade, a qual comporia um sistema total, sem fronteiras entre disciplinas.

Enrich Jantsch foi outro pesquisador presente no referido Seminário que junto com Piaget, influenciou fortemente as definições acerca da interdisciplinaridade. Segundo Sommerman (2015), Jantsch se posicionou, da mesma forma que Piaget, contrário à corrente positivista fortemente presente na ciência e na estrutura universitária da época. Em suas definições vai um pouco além do que propôs Piaget ao caracterizar o tipo de sistema (ciência-ensino-inovação), quanto à simplicidade ou complexidade a que pretende. Para Jantsch o sistema ciência-ensino-inovação era estruturado em quatro níveis. Na base do sistema estariam as ciências da natureza ou explicativas e, no topo as ciências humanas ou compreensivas. Para ele a

interdisciplinaridade coordenaria interações entre dois níveis desse sistema. (Sommerman, 2015).

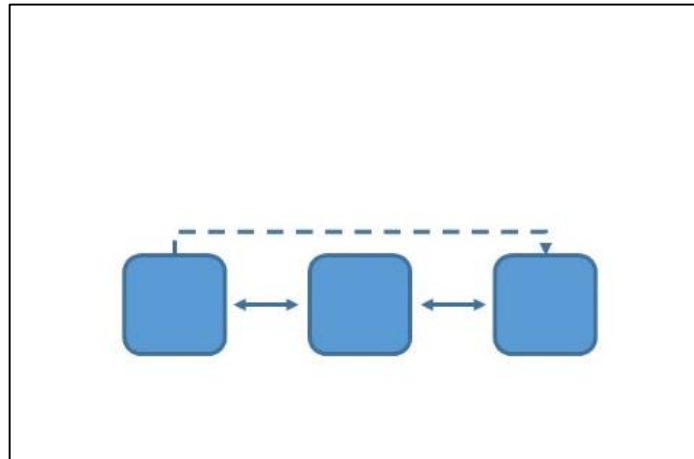
A proposta de Jantsch (1972) apresenta as seguintes definições para os termos: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, criando, ainda, uma categoria intermediária que denomina de pluridisciplinaridade. A multidisciplinaridade se caracteriza pela multiplicidade de disciplinas, no entanto sem relação explícita entre as mesmas, em um sistema de um único nível, sem cooperação.

Figura 1 – Multidisciplinaridade (Configuração do sistema)



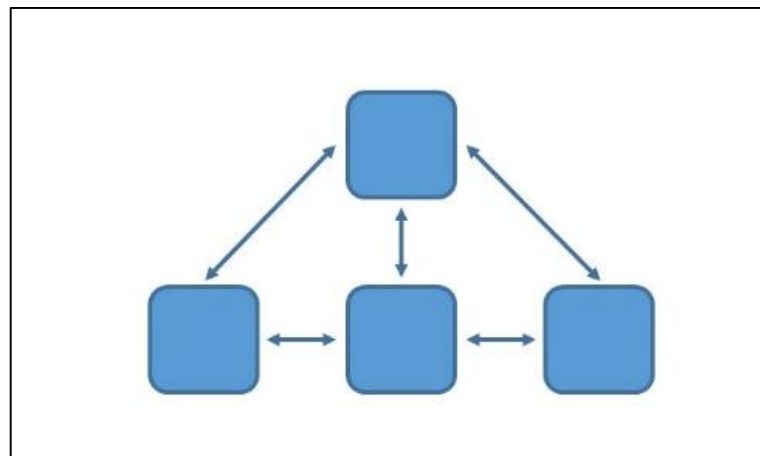
Fonte: JANTSCH, 1972, p. 108-109.

A pluridisciplinaridade para Jantsch (1972) prevê a justaposição de diferentes disciplinas, geralmente de um mesmo nível hierárquico, que ao se agruparem destacam as relações existentes entre si. Quanto ao sistema, o autor o define como um sistema de um só nível com objetivos múltiplos, havendo cooperação entre as disciplinas para atingi-los, no entanto, sem uma coordenação. Tal concepção foi representada por meio da Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Pluridisciplinaridade (Configuração do sistema)

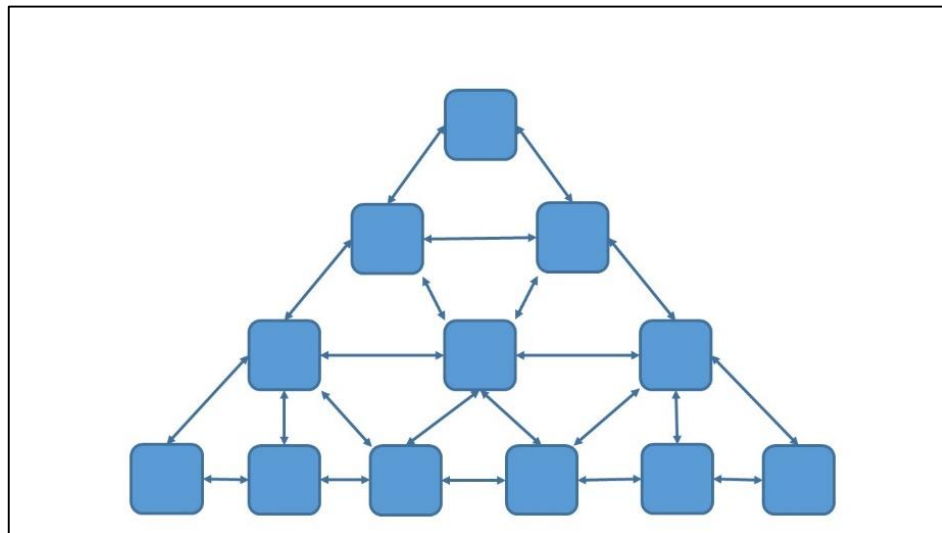
Fonte: JANTSCH,1972, p. 108-109

Já a interdisciplinaridade foi definida pelo mesmo autor como um grupo de disciplinas que se conectam em níveis hierárquicos com a introdução de uma nova finalidade. Quanto ao tipo de sistema o autor aponta um sistema de dois níveis e com objetivos múltiplos, com coordenação que procede do nível superior. As disciplinas são coordenadas por uma axiomática ou um objetivo comum, o que acaba por definir essa coordenação. Tal definição é representada pelo autor a partir da Figura 3.

Figura 3 – Interdisciplinaridade (Configuração do sistema)

Fonte: JANTSCH,1972, p. 108-109.

Por fim, Jantsch define a transdisciplinaridade como um sistema de níveis e objetivos múltiplos, no qual há coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas, com uma finalidade comum, surgindo um esquema epistemológico.

Figura 4 – Transdisciplinaridade (Configuração do sistema)

Fonte: JANTSCH, 1972, p. 108-109.

No Brasil, a interdisciplinaridade foi objeto de estudo de Japiassu que, em 1976, publicou o livro *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, no qual parte dos pressupostos de Piaget e Jantsch, anteriormente mencionados.

Para Japiassu (1976, p. 74) “[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa.”. O mesmo autor defendia ainda que a interdisciplinaridade não pode ser vista apenas como um conceito teórico, mas precisa ser assumida como uma prática, individual em primeiro lugar, para posteriormente tornar-se uma prática coletiva. A prática individual se refere a “[...] uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido de descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicções [...]” (JAPIASSU, 1976, p. 82).

No que se refere à prática coletiva o autor alerta para a necessidade de representantes qualificados de cada uma das disciplinas se abrirem ao diálogo, reconhecendo que o que lhes falta pode ser preenchido pelos conhecimentos advindos de outras disciplinas. Além da competência de cada especialista em relação aos aspectos específicos de suas disciplinas, ressalta também a importância do reconhecimento do caráter parcial e relativo de sua disciplina, cujo ponto de vista é sempre particular e restritivo.

Posteriormente, as contribuições de Fazenda, no Brasil, também foram e continuam sendo significativas aos estudos na área. Ao se referir a um projeto interdisciplinar, de trabalho ou de ensino, a autora afirma que

[...] precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade [...] nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor. (FAZENDA, 2013, p.20).

Nesse sentido, Fazenda (2013) complementa, ressaltando que a atitude interdisciplinar se caracteriza pela ousadia da busca, pela pesquisa, pelo exercício do pensamento e da construção, que promove o diálogo, a troca e a escuta do pensar do outro, em um projeto coletivo.

Ainda nessa direção também Santomé (1998, p. 66) afirma que a interdisciplinaridade

Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. É uma condição necessária para a pesquisa e a criação de modelos mais explicativos desta realidade tão complexa e difícil de abranger.

Para Faria (2015) uma reflexão que se denomina interdisciplinar resulta da interação entre disciplinas que precisam estabelecer um procedimento metodológico comum, uma mesma linguagem teórico-metodológica, englobando conhecimentos das várias áreas das ciências com a finalidade de estudar fenômenos em seus vários aspectos. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é decorrente:

[...] da necessidade de se dar conta de novos problemas, de diferentes naturezas e com níveis de complexidade crescentes [...]. A natureza complexa, dinâmica e contraditória desses problemas exige não só diálogos entre disciplinas próximas, dentro da mesma área do conhecimento, mas também diálogos entre disciplinas de áreas diferentes, como uma interação entre os saberes disciplinares, e entre estes e os não disciplinares oriundos da sociedade, das relações de produção das condições materiais de existência e das culturas. (FARIA, 2015, p. 107).

O mesmo autor, assim como Japiassu (1976), afirma que a interdisciplinaridade é a articulação entre abordagens próprias das disciplinas, visando sua superação, sem, no entanto, aboli-las. Nesse sentido, Etges (2011) destaca que a interdisciplinaridade não poderá reduzir as ciências a um denominador comum, que acaba destruindo a especificidade de cada uma, dissolvendo os conteúdos vivos cada vez mais em formulações vazias que nada explicam. “Pelo contrário, deverá ser um

mediador que possibilita a compreensão da ciência, além de formas de cooperação a um nível bem mais crítico e criativo entre os cientistas. ” (ETGES, 2011, p. 84).

Freire, Tosta e Pacheco (2015, p.276) corroboram com essa discussão ao afirmarem que:

A interdisciplinaridade não se propõe a anular a essência de nenhuma das disciplinas com as quais entra em contato. O olhar próprio de cada disciplina continuará existindo, pois dele são buscados os conhecimentos básicos e os valores paradigmáticos que darão unidade e coerência ao novo. Este novo por sua vez, alimentará mudanças na própria disciplina, ajudando-a também se desenvolver.

Faria (2015) problematiza tais questões ao apontar que quem dirige o processo de produção do conhecimento é o pensamento ao se apropriar da realidade que é complexa, como “realidade pensada e não as disciplinas”. Segundo Faria (2015) o olhar disciplinar divide as partes do problema conforme as disciplinas. O olhar multidisciplinar e pluridisciplinar coloca as partes dos problemas lado a lado, para agrupar diversas concepções. Já a interdisciplinaridade entende que para compreender o objeto se faz necessário o olhar simultâneo de todas as disciplinas, uma vez que constituem aspectos de um mesmo fenômeno.

Nessa mesma perspectiva, Frigotto (2011, p. 36) considera a interdisciplinaridade como uma necessidade que se impõe na produção do conhecimento e que se fundamenta “[...] no caráter dialético da realidade social, que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão.”. Para ele, a necessidade do trabalho interdisciplinar reside no fato de que ao deslocarmos uma parte e a isolarmos do seu contexto originário da realidade para que possa ser explicada, enquanto parte, “[...] tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade.”. É em função disso, que o trabalho interdisciplinar se torna crucial, tanto na produção do conhecimento, quanto nos processos de ensino.

Mais especificamente no âmbito do ensino há que se considerar os aspectos pedagógicos, para além dos aspectos epistemológicos já mencionados. Cardoso e Echeverría (2017), ressaltam que a disciplina científica e a disciplina escolar têm em comum o campo conceitual, no entanto, quando nos referimos a uma disciplina escolar há que se considerar o lugar que essa ocupa no currículo, sua carga horária, o docente responsável e, ainda, os aspectos cognitivos dos quais derivam consequências pedagógicas. “Independentemente da perspectiva teórica de

aprendizagem que se defenda, é importante levar em consideração a natureza do conhecimento a ser ensinado.” (CARDOSO; ECHEVERRÍA, 2017, p. 39). Ou seja, as características do conhecimento científico a ser ensinado podem demandar práticas pedagógicas e estratégias de ensino específicas. Assim, para que se consiga estabelecer práticas de ensino interdisciplinares, os professores precisam articular conteúdos específicos a serem ensinados, conteúdo pedagógico e curricular.

Ao se referir ao ensino em uma perspectiva interdisciplinar, Raynaut e Zanoni (2011) sublinham que se faz necessária uma estratégia pedagógica coerente e adequada. Nessa mesma direção, Luzzi e Philippi Jr. (2011, p.124) ao abordarem a interdisciplinaridade no ensino superior apontam que é necessário

[...] avançar para além da dimensão de conteúdo focado nas diversas disciplinas e abordar a dimensão pedagógica do processo de ensino, trabalhando a cultura institucional, o planejamento curricular, as estratégias pedagógicas, os métodos didáticos e os sistemas de avaliação que configuram a identidade do centro educativo.

No ensino, segundo Freire, Tosta e Pacheco (2015) a maioria dos professores tem conseguido desenvolver mais práticas multidisciplinares, do que de fato interdisciplinares. Os mesmos autores advertem que tais práticas não ocorrem de modo espontâneo na universidade, sendo necessário a elaboração de novas estratégias didáticas “[...] incluindo novas práticas, técnicas, políticas e currículos que visem à criação do conhecimento interdisciplinar.” (p. 278). Se trata, portanto, de um processo a ser construído e reconstruído permanentemente, a partir da vontade individual e coletiva, de idas e vindas, de ensaios e experimentações, não havendo um modo pré-concebido que garanta seu sucesso.

Fazenda et.al. (2011), nessa mesma direção, afirma que o que se propõe com a interdisciplinaridade é a intensificação do diálogo, das trocas e a integração conceitual e metodológica entre distintos campos do saber, em busca da produção de novos conhecimentos e da resolução de problemas, de modo global e abrangente. No entanto, afirma que a definição de interdisciplinaridade é algo que parece estar em construção, ressaltando ainda que:

A demanda por uma definição unívoca e definitiva deve ser a princípio rejeitada, por ser proposta construída a partir das culturas disciplinares existentes. Ademais, encontrar o limite objetivo de sua abrangência conceitual significa concebê-la em uma óptica disciplinar. (FAZENDA et.al. 2011, p.506)

Ao concordar com a autora e entender que as definições apresentadas, na ótica de diferentes pesquisadores aqui referendados, não divergem entre si, complementando-se, em alguns casos e, ainda, considerando os achados das produções recentes que abordam a interdisciplinaridade no ensino de graduação, cuja análise consta no capítulo a seguir, elenco aqui alguns princípios orientadores às práticas que visem se denominar interdisciplinares:

- A necessidade de uma abordagem interdisciplinar decorre da realidade que é una e complexa e que, assim, não pode ser abarcada por uma única disciplina.
- A interdisciplinaridade não pressupõe a abolição das disciplinas, mas sua inter-relação.
- A multidisciplinaridade pode ser considerada uma etapa anterior à interdisciplinaridade.
- A inter-relação entre as disciplinas deve ser dar por meio da troca de conhecimentos específicos, de modo que da união desses resulte um novo conhecimento, mais amplo, mais complexo, ou seja, interdisciplinar.
- O trabalho em equipe e o diálogo são imprescindíveis ao trabalho interdisciplinar, seja ele realizado no âmbito da pesquisa ou do ensino.
- A universidade precisa rever suas estruturas fragmentadas e seus processos rígidos para que a interdisciplinaridade encontre espaço na pesquisa e no ensino.
- A interdisciplinaridade demanda a formação de novas competências por parte dos docentes universitários.
- Por meio de um ensino interdisciplinar a universidade pode contribuir para a formação integral dos estudantes

Frente ao exposto no presente capítulo, é possível afirmar que a interdisciplinaridade encontra espaço na pesquisa e no ensino e, nessa perspectiva, deveria encontrar lugar na universidade, *locus* onde, historicamente, se desenvolvem essas atividades. Isso posto, o próximo capítulo explora o acúmulo da produção de pesquisa, no período de 2013 a 2016, no campo do ensino de graduação com foco na interdisciplinaridade, a fim de conhecer estudos e experiências recentemente desenvolvidas.

5. INTERDISCIPLINARIDADE NA GRADUAÇÃO: ALGUNS ACHADOS ORIUNDOS DAS PRODUÇÕES RECENTES

Buscando conhecer estudos e experiências recentes que envolvam a interdisciplinaridade no ensino de graduação, a fim de delimitar melhor o estudo e, ainda, analisar sua relevância acadêmica, realizou-se a análise de dissertações e teses que abordaram o tema interdisciplinaridade no ensino de graduação. Para tanto, procedeu-se uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, junto à Plataforma Sucupira, bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, junto ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, a fim de identificar os trabalhos desenvolvidos acerca da temática, no período de 2013 a 2016.

As buscas foram realizadas em janeiro de 2017 com a utilização de dois descritores diferentes: “interdisciplinaridade” e “interdisciplinar”. O refinamento da busca foi feito por meio da seleção de pesquisas na área de concentração “Educação”, realizadas em programas de pós-graduação “em Educação”, no caso do banco da CAPES e, no banco da BDTD, foram considerados trabalhos que apresentavam os descritores no título, visto que as opções de seleção diferem de um banco para o outro. Foram considerados, ainda, nos dois bancos, somente textos em língua portuguesa.

A busca com o descritor “interdisciplinaridade” retornou 154 títulos e a nova busca, utilizando o descritor “interdisciplinar” apresentou 271 trabalhos. Identificou-se que no total haviam 26 títulos repetidos, assim excluídos esses, foram analisados 399 pesquisas.

A análise inicial desses títulos buscou identificar as pesquisas com foco no ensino de graduação. Nessa primeira análise identificou-se, a partir do título do trabalho e/ou da leitura do resumo, que das pesquisas encontradas, 195 tiveram como espaço ou foco de pesquisa a Educação Básica, outras 65 pesquisas tiveram como foco e/ou campo de estudo espaços de educação não escolares, 18 pesquisas se dedicaram ao estudo de obras específicas, outros 22 trabalhos se voltaram à pesquisa e/ou ao ensino de pós-graduação e 14 pesquisas se focaram em áreas do conhecimento específicas sem fazer qualquer relação com o ensino, sendo assim todas essas foram desconsideradas do presente estudo. Por fim, restaram 85 pesquisas que faziam referência ao ensino de graduação, como espaço ou foco da

investigação. Isso posto, passou-se à análise do conjunto desses trabalhos a fim de identificar aqueles que de fato abordavam a interdisciplinaridade no ensino de graduação, tendo tal questão apresentada de forma clara nos objetivos ou no problema de pesquisa.

Após a realização dessa análise, verificou-se que muitos trabalhos não tiveram como foco do estudo a interdisciplinaridade, estando a mesma presente apenas como um dos elementos, dentre tantos outros mencionados, em meio aos resultados da investigação. Em outros trabalhos, a interdisciplinaridade aparecia como característica do referencial teórico ou metodológico utilizado pelo autor na pesquisa ou, ainda, como característica do grupo ou linha de pesquisa a qual a dissertação ou tese estava vinculada. Assim, considerando os motivos aqui expostos, foram descartados, nessa segunda análise 54 títulos.

Por fim, restaram 31 pesquisas, sendo seis teses e 25 dissertações que tiveram como foco do estudo a interdisciplinaridade no ensino de graduação. Inicialmente as mesmas foram divididas em cinco agrupamentos, considerando as aproximações existentes entre as propostas de investigação ou espaços de pesquisa, conforme Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Agrupamento das pesquisas selecionadas

Grupo	Foco das pesquisas	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado	Total
Grupo I	Estudo dos Bacharelados Interdisciplinares implantados em universidades federais brasileiras	8	2	10
Grupo II	Estudo da interdisciplinaridade em cursos de graduação específicos	7	3	10
Grupo III	Estudo da interdisciplinaridade na formação de professores	4	1	5
Grupo IV	Estudo da interdisciplinaridade na formação em saúde	2	0	2
Grupo V	Estudo da interdisciplinaridade na universidade	4	0	4

Fonte: Autora (2018).

Das análises realizadas até então foi possível aferir que a maior parte das pesquisas realizadas nos últimos três anos, resultantes da busca com os termos interdisciplinaridade e interdisciplinar concentram-se na Educação Básica 195 pesquisas das 399 consultadas, o que corresponde a 48,8% do total, tendo como espaço de investigação a escola e as experiências vivenciadas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, dado que nos leva a refletir acerca do fato das

discussões referentes à temática concentrarem-se no âmbito acadêmico ou originarem-se desse, enquanto as experiências práticas centralizam-se na Educação Básica. Os estudos voltados ao espaço universitário e, mais especificamente às experiências interdisciplinares no ensino de graduação, mostram-se mais tímidos e ainda pouco explorados 31 pesquisas das 399 consultadas, o que corresponde a 7,8% do total.

A seguir serão apresentadas as pesquisas que integram cada um dos cinco agrupamentos realizados, com destaque aos objetivos, metodologia utilizada e principais resultados encontrados.

5.1 GRUPO I - ESTUDO DOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES IMPLANTADOS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

O primeiro grupo, composto por 10 pesquisas, sendo oito dissertações e duas teses, teve como foco de investigação os bacharelados interdisciplinares, implantados na última década em algumas universidades públicas brasileiras, como a Universidade Federal da Bahia – UFBA, a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Destaca-se, no entanto, que o texto integral de uma das teses não foi disponibilizado. Assim, realizou-se a análise das nove pesquisas desse primeiro grupo, cujos textos estavam disponíveis para consulta.

Quadro 2 – Teses e dissertações do Grupo I

Tipo	Ano	Autor	Título
Dissertação	2013	SANTOS, Eliete Nunes dos	Os bacharelados interdisciplinares na UFBA: percepções discentes sobre currículo e formação
Dissertação	2014	CARDOSO, Flavio Sereno	Bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da universidade federal de juiz de fora: análise da concretude da estrutura e do fluxo de formação previstos nos referenciais orientadores do MEC.
Dissertação	2014	ANDRADE, Jeilson Barreto	A evasão nos bacharelados interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso
Dissertação	2014	MOTA, Verônica de Lima Vidal	A percepção dos graduados em bacharelado interdisciplinar em saúde da UFBA sobre a vivência no curso (2009-2011).
Dissertação	2014	COSTA, Ana Paula Delgado da	O REUNI na Universidade Federal de Juiz de Fora: uma análise dos bacharelados interdisciplinares
Dissertação	2015	BEZERRA, Maria Helena Barreto Santos	Percepções sobre o bacharelado interdisciplinar em artes na escola de música e no IHAC/ UFBA
Dissertação	2015	TELES, Maria Virginia Almeida de Oliveira	A escolha dos estudantes do bacharelado interdisciplinar em saúde da UFBA pela área da saúde
Dissertação	2015	BRITO, Larisse Miranda de	Novas rotas para o ensino superior no Brasil: os bacharelados interdisciplinares da UFRB
Tese*	2015	XAVIER, Allan Moreira	Flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e formação continuada: projeto mol(ecul)ar de formação superior da UFABC
Tese	2016	RAMOS, Luiza Olivia Lacerda	O lugar da interdisciplinaridade na Educação Superior: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA

* Texto indisponível

Fonte: Autora (2018).

Apresenta-se a seguir a proposta de estudo seguida dos principais resultados encontrados nas pesquisas classificadas no Grupo I. As primeiras seis pesquisas que serão apresentadas: Santos (2013); Mota (2014); Andrade (2014); Teles (2015); Bezerra (2015) e Ramos (2016) tiveram como espaço de investigação a UFBA.

A dissertação de Santos (2013), intitulada: “Os bacharelados interdisciplinares na UFBA: percepções discentes sobre currículo e formação” trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, cuja coleta de dados ocorreu por meio de questionário, observação participante e entrevista com alunos de uma turma de ingressantes do Bacharelado Interdisciplinar.

Ao ouvir a narrativa dos estudantes calouros, o estudo relevou que os mesmos se sentiam motivados com a proposta dos bacharelados interdisciplinares, destacando a maior autonomia na definição do seu currículo, o qual favorecia o seu

autoconhecimento e a construção de identidade. Os mesmos destacaram, ainda, que as formações geral e interdisciplinar favoreceram a religação e ampliação dos saberes e conhecimentos, favorecendo o pensamento crítico. A maioria dos estudantes demonstrou também envolvimento com as atividades curriculares propostas.

Os entrevistados evidenciaram o interesse em conseguir uma vaga num Curso de Progressão Linear - CPL (cursos tradicionais). Há um apreço, quase unânime, pelo ensino, pelo currículo e a formação geral e interdisciplinar dos BI, porém, são manifestados sentimentos de insegurança diante do novo e preocupação em relação à inserção no mercado de trabalho, frente à alegação de que falta no curso uma relação maior com o mesmo. Por fim, a partir dessas constatações, Santos (2013) sinaliza a necessidade de adoção de uma nova postura por parte da universidade, que precisa deslocar-se do lugar de detentora do saber para permitir de fato a democratização do acesso, por meio de uma práxis pedagógica pautada na alteridade.

Realizada no mesmo espaço de pesquisa, ou seja, na UFBA, a dissertação de mestrado intitulada: “A percepção dos graduados em Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA sobre a vivência no curso (2009- 2011) ”, desenvolvida por Mota (2014), teve como objetivo compreender a percepção dos estudantes graduados sobre a vivência no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. A investigação foi realizada por meio da aplicação de questionário com egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde que realizaram o curso no período de 2009 a 2011. A amostra contou com 34 egressos, representando 65,4% do universo.

O estudo revelou o quão é complexo implantar um projeto pedagógico inovador “[...] em um contexto institucional marcado por mecanismos reforçadores do modelo instituído, refletidos no modo de conduzir a gestão institucional e nas normas e rotinas que regem os processos de trabalho acadêmicos. ” (MOTA, 2014, p. 89). Dentre os resultados encontrados cabe destacar que a escolha pelo BI em Saúde para alguns egressos estava relacionada com o interesse futuro por um curso muito concorrido, como Medicina e, para outros, o curso constituiu um momento de amadurecimento e respaldo para a escolha profissional. Nesse sentido, o estudo evidenciou, ainda, o anseio de alguns alunos, “[...] por uma formação que superasse os limites da profissionalização e especialização, através de um currículo interdisciplinar e flexível, além do interesse óbvio por ingressar na universidade. ” (MOTA, 2014, p.90).

Os estudantes revelaram também alguns entraves no processo, de ordem burocrática, como por exemplo, a indefinição das regras de transição para os cursos profissionalizantes – CPL; as barreiras dos procedimentos institucionais de matrícula, a existência de pré-requisitos em vários componentes, o reduzido número de vagas disponibilizadas por algumas unidades de ensino e a indução de matrícula em componentes curriculares optativos, preferencialmente, do curso que pretendem seguir após o término do BI em Saúde.

Sobre a experiência no curso destaca-se a inserção em projetos de pesquisa e extensão, bem como em atividades complementares, que proporcionaram a vivência da saúde como um campo interdisciplinar, contribuíram para o desenvolvimento de uma postura cidadã e para uma compreensão ampliada acerca da complexidade do campo da saúde. A participação ativa no processo ensino-aprendizagem também foi reconhecida pelos estudantes.

Cabe destacar, ainda, que a maioria dos egressos considerou a existência de uma relativa integração do currículo, com vinculação dos componentes curriculares por áreas de conhecimentos afins. A principal contribuição do BI em Saúde na formação acadêmica, apontada pela metade dos graduados, foi a formação geral, humanística, científica e artística. Já para a outra parcela de estudantes, a principal contribuição do curso foi a aquisição de conhecimentos e habilidades para o aprendizado de fundamentos destinados a uma formação profissional posterior.

A terceira pesquisa analisada é de autoria de Andrade (2014) e dedica-se ao estudo da evasão nos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA, relativa à turma de 2009, ano de implantação desses cursos, bem como à identificação dos motivos que levaram ao abandono do curso pelos alunos. Trata-se de um estudo de caso, descritivo e exploratório de abordagem qualitativa. Inicialmente foram analisados os dados do curso referentes à evasão fornecidos pela universidade. Foram identificados 279 alunos evadidos até o final do ano de 2011, o que correspondeu a uma taxa de evasão de 38,3%, sendo que desses 72,5% tiveram sua matrícula encerrada por deixarem de realizar sua inscrição semestral em componentes curriculares ou por terem reprovado por nota ou frequência em todos os componentes curriculares, ambos os casos por dois semestres consecutivos.

A escuta dos estudantes evadidos dos bacharelados interdisciplinares, por meio de entrevista realizada pela pesquisadora com doze alunos, permitiu a identificação de diversos aspectos referentes ao funcionamento desses cursos e de sua relação com a estrutura da universidade. O fato desses alunos terem sido a primeira turma influenciou a desistência, aliado a aspectos institucionais, como falta de orientação clara na escolha dos componentes curriculares, falta de vagas em alguns desses componentes, pouca articulação entre os bacharelados interdisciplinares e outros cursos de graduação da universidade, lentidão no estabelecimento de critérios para transição aos cursos de progressão linear, dentre outros. Processos que inicialmente estavam previstos para serem implementados pela universidade e não foram, são citados como motivos da desistência.

Aspectos relacionados aos estudantes como condições socioeconômicas, necessidade de dividir o tempo entre trabalho, família e estudo e o baixo desempenho acadêmico, apontam a necessidade do estabelecimento de políticas públicas de permanência dos estudantes que passaram a acessar a universidade, a partir da expansão de vagas proporcionada pelo REUNI. Além disso, sinalizam a necessidade da universidade de promover adaptações nos cursos noturnos, que criem condições para uma maior socialização no ambiente acadêmico e apropriação de uma cultura universitária. A migração para cursos tradicionais, também sinaliza a busca pela profissionalização e por mais segurança, visto que se tratam de cursos consolidados que trazem mais certezas aos estudantes. Por fim, Andrade (2014) sinaliza, frente aos dados coletados, a importância da vigilância constante das universidades diante do caráter inovador dos cursos de bacharelado interdisciplinares, bem como diante do novo perfil do alunado que passa a acessar a universidade.

Teles (2015), em sua dissertação, cuja investigação também se voltou ao contexto da UFBA, teve como objeto investigativo o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde - BIS, tendo como objetivo identificar a percepção de graduandos do BIS, da UFBA, acerca da área de saúde e deste Bacharelado, bem como os fatores motivadores da escolha por essa área e curso. Para tanto, optou pela realização de grupo focal, com perguntas - tema direcionadas aos objetivos da pesquisa. Participaram da pesquisa alunos do BIS matriculados em duas turmas no componente curricular Introdução ao Campo da Saúde, oferecido no 1º semestre do curso.

Os dados revelaram, em relação à percepção dos estudantes frente à área da saúde, que os mesmos apresentam uma visão negativa, destacando: a falta de profissionais comprometidos, a necessidade de maior humanização dos profissionais e qualificação da área como um todo, inclusive da formação considerada por eles precária. Outro aspecto relevante, mencionado pelos entrevistados refere-se às condições de trabalho, nas quais destacam: os poucos recursos e a grande demanda frente ao número de profissionais, o que pode comprometer a qualidade do trabalho prestado.

Já, dentre os motivos da escolha pela área da saúde por parte dos estudantes, Teles (2015), destaca que está associada à possibilidade de ajudar as pessoas, de salvar vidas e de ampliar o conhecimento, além das oportunidades junto ao mercado de trabalho e o retorno financeiro. Da mesma forma, foi citada, ainda, a própria identificação pessoal com a área.

Quanto à percepção dos estudantes em relação ao BIS, Teles (2015) destaca que os mesmos o percebem como um campo de possibilidades e de ampliação da formação. As falas apontam que o curso oportuniza “um leque de conhecimentos”; “uma porta aberta para aprender mais”; “um conhecimento além do foco”. (TELES, 2015, p. 66) Da mesma forma, destaca a formação de caráter humanista proporcionada pela interdisciplinaridade. “[...] faz de você uma pessoa mais humana, porque você passa a ter noção do todo.” (TELES, 2015, p. 67).

O BI é percebido ainda como uma etapa anterior à formação profissionalizante, voltada à formação geral, que permite diferentes saídas. É visto ainda como possibilidade de ingresso na universidade pública, visto que o número de vagas é consideravelmente maior e facilita o posterior ingresso no CPL com foco profissionalizante. Teles (2015), destaca, no entanto, a preocupação dos estudantes com relação ao ingresso no mercado de trabalho mediante a formação no BIS, visto que a formação especializada ainda é a mais valorizada. Por fim, quanto à escolha dos estudantes pelo BIS, as respostas dividem-se, especialmente, entre dois posicionamentos: a identificação com a área da saúde aliada à possibilidade do curso auxiliar na escolha profissional futura, quando essa ainda não estava claramente definida e a possibilidade de ingressar no Curso de Medicina.

Nas considerações finais, Teles (2015) ressalta que o BIS proporciona aos alunos uma visão e atuação diferenciadas e a realização de escolhas mais fundamentadas, conhecendo as possibilidades e limitações da área da saúde, o que lhes permitirá construir uma carreira profissional pautada em uma visão menos fragmentada e mais humanizada do ser humano.

Ainda, dentre os trabalhos que tratam da implantação dos bacharelados interdisciplinares – BI na UFBA, está a dissertação de mestrado de Bezerra (2015). Considerando que a implantação dos BI ocorreu em 2009, depois de a Universidade ter aderido ao REUNI. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção dos professores, alunos e servidores técnico-administrativos acerca do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e o processo migratório tanto para área de concentração quanto para o Curso de Progressão Linear (CPL) em Música.

Trata-se de um estudo de caso, realizado a partir de revisão documental e entrevistas semiestruturadas. Participaram do estudo egressos e estudantes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Artes, alunos do Curso de Progressão Linear em Música, professores e servidores técnico-administrativos das duas unidades envolvidas.

Emergiram dos dados três eixos de análise. No primeiro deles - Implantação dos Bacharelados Interdisciplinares, Bezerra (2015) destaca que os entrevistados concordam que não houve um entendimento real do que se propunha e que houve alguns problemas quando da sua instalação, seja pelo perfil dos professores que ingressaram no instituto, seja pelo lado administrativo que não alcançou as nuances da proposta, dificultando a implantação, por forças antagônicas que criaram resistência à reforma. Nesse sentido, também os professores e o secretário administrativo apontaram a necessidade de promover um entendimento claro da finalidade da proposta contida no Projeto Político Pedagógico do BI.

No segundo eixo de análise – Avaliação acerca do BI, os dados revelaram que para o sucesso da implantação da proposta é necessário que haja a afiliação à mesma, ressaltando que o aluno precisa inserir-se no ambiente acadêmico, compreender suas regras e códigos, assimilando a rotina da vida universitária, uma vez que o projeto do BI prevê o andar do aluno com autonomia. Aliado a isso, outra questão pontuada é a orientação acadêmica, necessária para auxiliar o aluno a escolher dentre as diferentes possibilidades que a formação oferece. No entanto, em relação à orientação os dados apontaram o enfrentamento de dificuldades por parte

da universidade como tempo, número de alunos, falta de procura por orientação por parte dos mesmos, dentre outras, que inviabilizam que a orientação ocorra da forma como foi idealizada, surtindo os efeitos esperados.

Por fim, no terceiro eixo de análise – Fatores determinantes para as escolhas dos alunos, a autora explicita a proposta dos cursos de BI, como uma nova opção aos jovens que vivem o momento de escolha do ingresso no ensino superior. “Nos Bacharelados Interdisciplinares, os estudantes podem utilizar o curso como passagem ou alternativa de ingresso em outros cursos de graduação, ou simplesmente seguir sua formação universitária sem uma finalidade profissionalizante, bem como pode ingressar no mercado de trabalho não como um técnico especializado, mas como um bacharel que atua de forma interdisciplinar em vários contextos.” (BEZERRA, 2015, p. 81).

Os dados evidenciaram que a escolha dos alunos pelo BI em Artes se deu, em sua maioria, frente à indecisão por uma carreira profissionalizante ou por sentirem-se incapacitados ao ingresso em um curso de progressão linear - CPL. Alguns ainda manifestarem que não optaram pelo BI, pois como a proposta era nova ainda era um tanto nebulosa e preconceituosa. Já a opção pelo CPL se deu por aqueles que tinham clareza da escolha profissional e por isso queriam algo mais focado. Por fim, a autora destaca que, mesmo diante dos percalços de um curso novo, “Foi possível perceber a satisfação dos entrevistados quanto às modalidades de arquitetura dos cursos de que fazem parte, uma vez que cada uma atende às necessidades de públicos diferenciados; a qualidade está relacionada à escolha.” (BEZERRA, 2015, p. 85).

Já com relação à opção pela área de concentração em música, a autora destaca que para o ingresso na mesma os alunos precisam passar pelo Exame de Habilidades Específicas e os Testes e Audições Específicas, o que é justificado pelos professores devido aos conhecimentos prévios necessários para o prosseguimento do aprendizado no curso. Já os alunos compreendem que a prova lhes solicita conhecimento da área e assim “[...] alguns se preparam para a prova e direcionam o curso; outros arriscam; e outros tantos escolhem não fazer a prova, mas direcionar o curso, procurando cumprir componentes curriculares da área de concentração.” (BEZERRA, 2015, p.91).

Nas considerações finais, a pesquisadora faz menção a um aspecto que considero importante e que sugere que seja aprofundado em pesquisas futuras, ao apontar que embora a pesquisa tenha tido foco central no Bacharelado interdisciplinar em Artes, o termo “interdisciplinar” não foi mencionado em momento algum pelos entrevistados, tanto docentes quanto discentes “[...] apesar de se referirem indiretamente ao termo sob o viés das disciplinas e ‘grades curriculares’” (BEZERRA, 2015, p. 93).

A única tese analisada nesse grupo de pesquisas que aborda os bacharelados interdisciplinares é de autoria de Ramos (2016), sendo também o estudo mais recente. Teve como objetivo geral “[...] entender que lugar a interdisciplinaridade ocupa no novo projeto de universidade brasileira e na formação dos estudantes, tendo como foco a maneira como os conceitos de interdisciplinaridade foram sendo apropriados e ganharam materialidade nos projetos pedagógicos dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia – UFBA.” (p. 9). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Os documentos analisados foram o Projeto político pedagógico da universidade, os Projetos político pedagógicos dos bacharelados interdisciplinares e a matriz curricular dos mesmos. Dos dados emergiam duas categorias de análise: 1) As concepções de interdisciplinaridade. 2) Possibilidades práticas da interdisciplinaridade.

Na primeira categoria, destaca-se dentre os resultados da pesquisa a existência de hiatos entre a perspectiva da interdisciplinaridade e as intenções contidas no perfil do egresso e nas competências e habilidades definidas nos documentos do curso. Fazem falta, ainda, os fundamentos teóricos e metodológicos em que se apoiam a proposta da interdisciplinaridade. A autora destaca também, dentre as suas considerações finais que a travessia dos estudantes para os cursos profissionalizantes é meramente quantitativa e eliminatória, levando os estudantes a supervalorizarem os componentes do curso que almejam, o que induz ao modelo disciplinar e à competitividade entre os alunos.

Quanto às possibilidades de colocar em prática a interdisciplinaridade, Ramos (2016) aponta quatro elementos que dificultam que a mesma de fato se concretize, a saber: 1) A desarticulação entre o perfil do egresso e os pressupostos da interdisciplinaridade, uma vez que esses não congregam “[...] aspectos relacionados ao desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao enfrentamento de problemas complexos, ao intercâmbio e comunicação de diferentes ideias entre duas ou mais

disciplinas [...]” (p. 233), que segundo a autora caracterizariam o perfil de um sujeito que passou por uma formação de natureza interdisciplinar. 2) A precarização do conceito de interdisciplinaridade, o qual se assemelha à multidisciplinaridade. 3) Os trâmites legais que orientam o ingresso do estudante do Bacharelado Interdisciplinar para um curso de progressão linear que vão na contramão da interdisciplinaridade. 4) Falta de formação do professor, pois trabalhar interdisciplinarmente superando a visão fragmentada e linear do conhecimento, prescinde de uma formação de professores nessa perspectiva.

Por fim, a autora apresenta propostas de intervenção, frente às fragilidades encontradas, salientando a necessidade de revisão das propostas em andamento como uma oportunidade de aprofundamento e amadurecimento dos estudos acerca da interdisciplinaridade no ensino superior.

A dissertação de Cardoso (2014) também se ateve aos bacharelados interdisciplinares, no entanto, no contexto da UFJF, sob o título: “Bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora: análise da concretude da estrutura e do fluxo de formação previstos nos referenciais orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares do Ministério da Educação”. Teve como objetivo analisar a concretude, no cotidiano do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, do previsto nos Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares do Ministério da Educação e propor alterações que reduzam a distância entre o previsto e o que está sendo realizado. A coleta de dados se deu por meio de análise documental, na qual foi estabelecido um comparativo entre o Projeto Pedagógico do Curso e os Referenciais citados anteriormente, bem como entrevista com seis atores considerados relevantes no processo investigado, sendo quatro professores do curso, um representante da administração superior da universidade e um funcionário técnico-administrativo.

A análise e interpretação dos dados considerou aspetos referentes à estrutura do curso, ao acesso, permanência, sucesso, progressão, aprendizagem, avaliação e mobilidade. Quanto à estrutura, o curso atendia ao exposto nos referenciais, proporcionando uma formação geral, garantindo o prosseguimento dos estudos tanto em outro curso de graduação profissionalizante, quanto em nível de pós-graduação, o currículo estruturava-se em eixos temáticos, sem pré-requisitos, permitindo flexibilidade e autonomia na formação. Apresentava arranjos interdisciplinares

conforme recomendação dos referenciais apenas nas áreas sociocultural e de linguagens, não contemplando a questão ambiental.

Quanto ao acesso, o curso atendia parcialmente à recomendação dos referenciais, embora oportunizasse diferentes formas de acesso e atendesse às políticas de ação afirmativa. Quanto à permanência, o curso não atendia aos referenciais, pois não dispunha de mecanismos de acompanhamento e apoio ao discente, conforme previsto no documento. No que tange ao item sucesso, foram identificadas apenas ações isoladas de docentes que visam contribuir com o maior rendimento dos alunos, no entanto os programas previstos de tutoria e de formação docente em metodologia e tecnologias de aprendizagem não foram implantados.

Quanto à progressão, o curso atendia aos referenciais, especificando as normas para ingresso no segundo ciclo profissionalizante. Em relação à aprendizagem, o estudo destacou que o uso de metodologias ativas preconizado nesse modelo de formação, dependia da ação do corpo docente, sua percepção e concepção frente a essa nova proposta. Quanto à avaliação, da mesma forma, o estudo não pôde afirmar se as práticas atendiam aos referenciais, visto que as mesmas dependiam da concepção e prática dos docentes e ainda seriam pauta de debate no colegiado. As atividades complementares eram avaliadas e valorizadas na formação.

Por fim, quanto à mobilidade estudantil, o estudo destacou o incentivo dos referenciais para que ela ocorresse entre instituições com mesma proposta e a previsão de mobilidade no Brasil e no exterior na universidade, embora não específica para os bacharelados interdisciplinares. Ao final do estudo, Cardoso (2014) propôs intervenções para qualificação do curso, em relação aos pontos divergentes identificados, por meio de ações de ordem pragmática.

Ainda com foco nas experiências dos bacharelados interdisciplinares, a dissertação de Costa (2014) abordou o caso dos cursos implantados pela Universidade Federal de Juiz de Fora, no contexto do REUNI. O trabalho teve como objetivo avaliar a implementação dos bacharelados interdisciplinares, bem como os resultados iniciais do programa, propondo ações que possam contribuir para a melhoria do mesmo. Para o desenvolvimento da investigação a autora realizou análise de documentos sobre o programa, bem como dados oficiais de acesso e permanência nos cursos. A pesquisa de campo ocorreu por meio de entrevistas com os gestores

da UFJF e questionário com os alunos dos bacharelados interdisciplinares. A delimitação temporal do estudo foi definida pelo período de 2009 a 2012.

A investigação evidenciou a necessidade de um monitoramento dos resultados dos cursos de bacharelado por parte da gestão da universidade. A taxa de evasão mostrou-se próxima às médias nacionais, no entanto, em relação ao sucesso, as taxas apresentaram maior distorção. A pesquisa de campo buscou identificar possíveis causas desses resultados, em uma espécie de diagnóstico que apontou problemas de ordem administrativa em termos de operacionalização dos processos e a inadequação de sistemas de registro acadêmico. Além disso, a resistência de alunos e professores tem se mostrado um entrave, que impede que se construa um sentimento de pertencimento essencial ao engajamento de todos para que se alcance sucesso com a proposta. A autora identificou, ainda, que as taxas de evasão e retenção são impactadas por questões de ordem financeira, bem como de desempenho dos alunos nas aprendizagens.

Por fim, a proposta de intervenção apresentada busca construir alternativas para enfrentar as dificuldades identificadas, com o envolvimento de diferentes atores. Destaco a proposta relacionada à resistência dos docentes, a qual para a pesquisadora está relacionada à dificuldade de lidar com o novo perfil de aluno que passa a acessar a universidade, cuja alternativa de intervenção apresentada consiste em proporcionar espaços de formação aos docentes, buscando, ainda, desenvolver nos mesmos o sentimento de pertencimento aos cursos e suas respectivas propostas.

A dissertação de Brito (2014) teve como foco os bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e como objetivo “[...] compreender quais concepções nortearam as escolhas dos gestores desta instituição quanto aos modelos de formação adotados e como estas incidem na organização curricular dos seus centros de ensino.” (BRITO, 2014, p. 22). A coleta de dados se deu por meio de entrevistas com os atores institucionais que idealizaram o projeto e com as pessoas que propuseram as inovações curriculares.

Os resultados do estudo salientam a existência de dois posicionamentos diferenciados em relação à formação universitária, um mais tradicional, baseado em uma compreensão estrita, focada na profissionalização e, outro, defensor da educação universitária como processo de autoconhecimento aberto para a interação social e a reflexão crítica sobre a realidade, que sem desconsiderar as carreiras profissionais, incorpora a formação integral da pessoa, posicionamento esse que

predomina no debate sobre inovação curricular e qualidade do ensino superior brasileiro, no qual se situam os bacharelados interdisciplinares.

Nesse contexto, o estudo revela uma série de dificuldades encontradas na instituição, como: a falta de compreensão do modelo, seus desdobramentos e suas bases interdisciplinares. A autora ressalta que “[...] o próprio conceito de interdisciplinaridade ainda está em desenvolvimento e, com frequência é tomado de forma superficial.” (BRITO, 2014, p. 139).

Esbarram na proposta, a cultura que enxerga a Educação Superior apenas como um local para obtenção de título profissional; a oposição, especialmente dos professores, na implementação de mudanças no currículo e a dificuldade de diálogo com centros que ofertam formação disciplinar.

Por fim, apesar das dificuldades a autora ressalta na pesquisa a oportunidade dessa iniciativa de construir uma proposta nacional de universidade, adequada às novas demandas da sociedade brasileira além de contribuir para a democratização do acesso à Educação Superior.

5.1.1 Considerações acerca das pesquisas do Grupo I

A análise das nove pesquisas aqui apresentadas, que versaram sobre as experiências que vêm sendo realizadas na implantação de BIs, permite destacar alguns aspectos relevantes e recorrentes presentes nos estudos, dentre eles: a insegurança dos estudantes frente ao novo e a preocupação com as possibilidades de inserção no mercado de trabalho proporcionadas pelo curso; a visão acerca dos cursos como uma forma mais facilitada de acesso à universidade e de posterior ingresso em cursos tradicionais mais concorridos; as dificuldades na implantação dos cursos ocasionadas pelas rígidas estruturas das universidades, dos seus sistemas e formas de organização; a falta de compreensão da proposta e adesão à mesma por parte dos professores; a falta de definição clara do conceito de interdisciplinaridade, que por vezes parece confundir-se com a multidisciplinaridade, carecendo de fundamentação teórica e metodológica; a falta de referências ao caráter interdisciplinar da formação nas falas dos estudantes, que ainda se referem às disciplinas e à grade curricular; a necessidade de formação dos professores para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e para atendimento ao novo perfil de aluno que passa a acessar a universidade, frente à expansão de vagas; o reconhecimento por parte dos egressos da formação de caráter generalista,

humanista e artística proporcionada pelos bacharelados interdisciplinares, com ênfase na autonomia do estudante nas escolhas curriculares.

Os estudos evidenciam o surgimento de cursos com proposta interdisciplinar, no momento de execução do programa REUNI, o qual buscava promover a expansão, democratização do acesso e interiorização da Educação Superior, por meio da abertura de novos cursos e câmpus de universidades federais, com previsão orçamentária para tal, aliados à implantação de propostas pedagógicas interdisciplinares e inovadoras. As propostas foram elaboradas pelas universidades, mostrando-se inovadoras nos documentos que a sustentam, mas, um tanto frágeis no momento da execução, em que se deparam com os entraves presentes no cotidiano universitário, mencionados dentre os resultados das pesquisas aqui analisadas.

5.2 GRUPO II - ESTUDO DA INTERDISCIPLINARIDADE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO ESPECÍFICOS

O segundo grupo de pesquisas selecionadas tem como foco comum a vivência da interdisciplinaridade em um curso de graduação específico, sendo composto por sete dissertações de mestrado e três teses de doutorado, sendo que dessas a pesquisa de Christiano (2014) estava indisponível, não sendo, portanto, analisada. O Quadro 3 apresenta a relação das dez pesquisas selecionadas nesse grupo.

Quadro 3 – Teses e dissertações do Grupo II

Tipo	Ano	Autor	Título
Dissertação	2013	GUIMARÃES, Fíbia Brito	Práticas interdisciplinares no ensino superior: a experiência do curso de graduação em Administração da UNAMA - Pará
Tese	2013	CEZARINO, Luciana Oranges.	Mensuração da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em Administração.
Dissertação	2014	GUIMARAES, Milla Lucia Ferreira.	O processo interdisciplinar orientado (pio): um estudo no curso de Ciências Contábeis da UNESC.
Dissertação	2014	BORGES, Karla De Almeida	Representações sociais de práticas pedagógicas em pro-je-tos interdisciplinares: um estudo de caso no curso de publicidade e propaganda da UNIUBE.
Dissertação	2014	MIRANDA, Fernando Antônio Nogueira	A interdisciplinaridade no ensino superior: um estudo de caso do projeto interdisciplinar da Faculdade Batista Brasileira, especificamente no curso de Administração de Empresas
Dissertação	2014	CHRISTIANO, Cristina Alves	Competências docentes e interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem em Administração
Tese	2014	SOUSA, Iane Franceschet de	A interdisciplinaridade na formação farmacêutica: uma abordagem à luz da fenomenologia
Tese	2014	CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos	Interdisciplinaridade ou puzzle disciplinar? Uma investigação em um curso de letras/inglês
Dissertação	2016	JÁCOME, Maria de Fátima Torres	Integração e interdisciplinaridade no processo ensino/aprendizagem de projeto: o curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Potiguar de Mossoró-RN
Dissertação	2016	BASTOS, Alberto Messias Rodrigues	A percepção da interdisciplinaridade por professores de perícia contábil em cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo.

Fonte: Autora (2018).

A seguir apresenta-se o conteúdo das pesquisas, com ênfase nos objetivos, método adotado e resultados alcançados.

A pesquisa de autoria de Guimarães (2013) teve como objetivo apreender as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do Curso de Administração da UNAMA, após a institucionalização na matriz curricular, do componente curricular Projetos Interdisciplinares.

Em 2009, a UNAMA elaborou uma nova proposta curricular inserindo no Projeto Pedagógico do Curso de Administração os componentes curriculares denominados de Projeto Interdisciplinar (I, II, III, IV, V, VI e VII), que constituem o projeto integrador de cada semestre, por meio do qual desenvolve-se a busca de diálogo entre as disciplinas, docentes, discentes, sociedade e empresas.

A autora desenvolveu um estudo fenomenológico, de abordagem qualitativa, caracterizado como um estudo de caso. Foram sujeitos da pesquisa oito docentes que atuaram no Curso de Administração no ano de 2012, o pró-reitor de ensino e a coordenadora do curso. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados através do método de análise de conteúdo.

Inicialmente a autora buscou compreender o significado da interdisciplinaridade para os docentes, dentre os significados atribuídos o mais recorrente foi o de que se trata de uma forma de interação entre disciplinas, sendo atribuídos ainda outros significados como: encontro de saberes; produção de conhecimento novo e interdisciplinar. Quanto à percepção em relação às mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas, com exceção apenas de um docente, os demais reconheceram que houve mudanças. As mudanças mencionadas se referem à busca por articulação com outras disciplinas e com outros professores; a construção de um olhar mais abrangente, mais interdisciplinar; rompimento do isolamento dos docentes, necessidade de ler mais, pesquisar mais, preparar avaliações que abarquem a relação da disciplina com as demais. Quanto aos obstáculos à interdisciplinaridade os docentes ressaltaram: falta de apoio institucional, falta de estrutura, professores horistas, falta de tempo e carga horária para planejamento, falta de comprometimento e engajamento por parte de alguns professores, necessidade de criação de uma cultura interdisciplinar, bem como de preparo técnico e pedagógico dos docentes. No que se refere às competências e habilidades requeridas para uma prática interdisciplinar os dados coletados nas entrevistas apontaram: habilidades para trabalho em grupo, de relacionamento interpessoal, bem como competências didático-pedagógicas relacionadas ao exercício interdisciplinar.

Por fim, em relação às estratégias necessárias ao favorecimento da interdisciplinaridade no curso, os docentes sugeriram a qualificação dos mesmos em relação às questões didático – pedagógicas voltadas à interdisciplinaridade, bem como o aprofundamento do debate acerca do tema e o maior investimento institucional, provendo estrutura de apoio e incentivo ao projeto.

Dentre as considerações finais da pesquisa, destaca-se que a institucionalização da interdisciplinaridade no Projeto Pedagógico do Curso de Administração, por meio dos Projetos Interdisciplinares, contribui timidamente para que ocorram mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes, evidenciando a necessidade de análise, discussão e compreensão das práticas interdisciplinares

pelos docentes, mediante apoio institucional à proposta e formação pedagógica permanente do corpo docente.

A tese de Cezarino (2013) também se dedicou ao estudo da interdisciplinaridade no Curso de Administração, propondo um modelo de mensuração da interdisciplinaridade no ensino desenvolvido nos Cursos de Administração no Brasil. Inicialmente foi realizada uma pesquisa qualitativa, envolvendo especialistas e coordenações de curso para identificação das variáveis que iriam constituir o modelo de mensuração. Após, a partir dos dados qualitativos foram definidas dezessete variáveis, organizadas a partir de três fatores, a saber:

1. Estrutura Curricular

- Atualizações na grade curricular;
- Disciplinas na grade curricular com a finalidade de tornar interdisciplinar seu conteúdo;

- Iniciativa de projeto extraclasses de interdisciplinaridade ao longo da grade curricular;

- Importância no planejamento da grade curricular;
- Importância no planejamento do projeto pedagógico.

2. Organização

- Estudo periódico dos pontos de sobreposição de conteúdo das disciplinas;
- Planejamento da interdisciplinaridade;
- Iniciativa do curso para relacionar linhas de pesquisa dos docentes com o conteúdo ensinado;

- Iniciativa do curso para integrar o conhecimento produzido em pesquisa pelos docentes;

- Monitoramento dos resultados da interdisciplinaridade.

3. Didática

- PBL – *Problem Based Learning*;
- Simulação empresarial;
- Estudos de caso;
- Avaliação única do aluno para atribuição de nota em mais de uma disciplina;
- Projeto/ trabalho interdisciplinar;
- Compartilhamento de disciplina entre docentes, com integração de conteúdos ensinados.

Posteriormente, foi realizado um levantamento eletrônico junto a trezentos e oitenta e nove cursos de Administração, cujos dados foram tratados por meio da análise fatorial e da análise de conglomerados. Os dados do levantamento apontaram que a interdisciplinaridade se faz pouco presente na amostra de cursos investigados. Os cursos foram divididos em grupos: os sequenciados (204); regulares (71), potenciais (91) e os interdisciplinares articulados (22), sendo os primeiros aqueles que apresentam os menores índices de interdisciplinaridade e o último grupo, o dos cursos articulados, os maiores índices.

Por fim, a autora destaca que o modelo proposto se mostrou capaz de mensurar a interdisciplinaridade nos cursos, podendo ser uma referência em estudos futuros acerca do tema.

A pesquisa desenvolvida por Guimarães (2014) em sua dissertação de mestrado intitulada “O processo interdisciplinar orientado (PIO): um estudo no curso de Ciências Contábeis da UNESC”, objetivou compreender a percepção dos docentes coordenadores do Processo Interdisciplinar Orientado (PIO) e dos formandos do Curso de Ciências Contábeis da UNESC acerca das experiências vivenciadas no processo interdisciplinar, no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes previstas no perfil do egresso do curso. Para tanto, foi desenvolvido um estudo de abordagem quali – quantitativa, que teve como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os docentes e a aplicação de questionários com os discentes.

O PIO perpassa toda a formação proporcionada pelo curso, sendo realizado em todas as nove fases do mesmo. É organizado pelos docentes que ministram os componentes curriculares da referida fase. Nele são propostas ações e atividades que contemplem assuntos, eixos, temas, de modo interdisciplinar voltadas ao desenvolvimento do perfil profissiográfico definido no Projeto Pedagógico do Curso, abrangendo conhecimentos, habilidades e atitudes. As atividades são desenvolvidas em dois momentos de cada fase, tendo cada um deles a duração de uma semana.

Os resultados da investigação apontaram a percepção dos formandos e dos docentes acerca do PIO e das contribuições para o desenvolvimento das competências profissionais. Para melhor compreender a percepção dos formandos, a autora agrupou as competências previstas no PPC em quatro grupos: competências técnicas e científicas, competências de postura organizacional, competências empreendedoras e competências sociais e culturais.

Para os formandos, o PIO contribuiu de forma mais efetiva para o desenvolvimento ou ampliação

[...] do domínio da ciência e das boas práticas contábeis (técnicas e científicas); relacionamento com outros grupos e saber ordenar e delegar tarefas (postura organizacional); enfrentar desafios (empreendedoras) e agir com ética e responsabilidade social e conduta com respeito à ética e cidadania (sociais e culturais) (GUIMARÃES, 2014, p. 207).

As atividades desenvolvidas no PIO que mais contribuíram para o desenvolvimento das competências, na visão dos formandos, foram os seminários interdisciplinares, os trabalhos realizados em equipe e os desafios apresentados aos alunos em cada PIO. Por fim, quanto à interdisciplinaridade, os formandos compreendem que há uma inter-relação entre as disciplinas do Curso ou parte delas, proporcionando aos alunos um olhar global e integrador sobre um mesmo objeto.

Os docentes coordenadores do PIO demonstraram preocupação em definir um tema que integre todas as disciplinas da fase e permita abordar diferentes conhecimentos nos seminários interdisciplinares. Quanto às habilidades desenvolvidas pelo PIO, na opinião dos docentes “[...] as mais citadas foram: capacidade de pesquisar, trabalhar em equipe e falar em público, ao passo que as atitudes envolvem liderança, inovação e criatividade.” (GUIMARÃES, 2014, p. 207).

Quanto à percepção dos docentes acerca da interdisciplinaridade a autora destacou que as mesmas estão relacionadas à colaboração entre disciplinas, o que pressupõe o diálogo entre os professores, sem negar as dificuldades desta prática. Os resultados apontaram, ainda, que os docentes consideram a experiência válida, estando dispostos ao trabalho em equipe e ao diálogo, evidenciando também que o PIO além de contribuir para o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, corroborou para a maior integração entre os professores e entre os diferentes saberes da formação. Por fim, em relação ao PIO, a autora destaca que “[...] como o próprio nome já revela, é um PROCESSO, e como tal tem muito a aprender.” (GUIMARÃES, 2014, p. 211).

A pesquisa de Borges também datada de 2014, sob o título: “Representações sociais de práticas pedagógicas em projetos interdisciplinares: um estudo de caso no curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE” teve por objetivo identificar as representações sociais construídas por alunos do curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE, sobre as práticas pedagógicas vivenciadas por eles na realização dos Projetos Interdisciplinares, durante a formação acadêmica. A coleta dos dados se deu

por meio da utilização de um questionário com alunos do curso que participam ou já participaram dos projetos interdisciplinares e entrevistas com egressos do curso.

Cabe esclarecer que o Projeto Pedagógico do Curso de Publicidade e Propaganda da Uniube, a partir do sexto período, reúne seis disciplinas que se voltam ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, em cada um dos semestres, os quais apresentam crescente aumento no grau de dificuldade. Os projetos interdisciplinares propõem “A simulação de situações de mercado com que o aluno de publicidade e propaganda terá que lidar profissionalmente e o contato com as diversas áreas de atuação da profissão são a essência desses trabalhos interdisciplinares.” (BORGES, 2014, p. 79).

A investigação revelou que os alunos do Curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE consideram os Projetos Interdisciplinares complexos e os mesmos representam para eles um desafio, o que demonstra que ao mesmo tempo em que os projetos apresentam um certo grau de dificuldade aos estudantes, por serem complexos, motivam os mesmos a buscar soluções, uma vez que representam um desafio a ser enfrentado, que lhes oportuniza uma visão prática do mercado de trabalho, proporcionando que vençam os medos e enfrentem a realidade. Os alunos afirmam, ainda, que aprenderam a trabalhar em equipe, a respeitar a opinião dos colegas, a lidar com a opinião dos outros e a ter tolerância.

Por fim, a visão dos egressos aponta que a vivência dos Projetos Interdisciplinares traz contribuições ao processo de inserção dos profissionais no mercado de trabalho, especialmente por meio do conhecimento e da interação com as diversas áreas da publicidade, o que proporciona uma visão mais ampliada da profissão e a possibilidade de escolha dentre as diferentes frentes de atuação.

Dando sequência à análise das pesquisas desse grupo, a dissertação de Miranda (2014), que recebeu o título: “A interdisciplinaridade no ensino superior: um estudo de caso do projeto interdisciplinar da Faculdade Batista Brasileira, especificamente no curso de Administração de Empresas” teve como objetivo apresentar, descrever e analisar os componentes curriculares do Curso de Administração de Empresas da Faculdade Batista Brasileira e sua metodologia de projeto interdisciplinar, com ênfase nos aspectos norteadores da interdisciplinaridade. Para tanto, desenvolveu um estudo de caso, por meio de pesquisa bibliográfica exploratória e estudo documental.

O Curso de Administração de Empresas da Faculdade Batista Brasileira, desde 2004 inseriu projetos interdisciplinares em seu curso, em cada um dos semestres, por meio de propostas de trabalho que integram as disciplinas de cada um dos semestres, bem como requerem a busca de conhecimentos de semestres anteriores.

Segundo Miranda (2014, p.107) “O projeto acaba por fazer com que o aluno adquira uma visão plena do Curso de Administração de Empresas, entendendo as interações entre as disciplinas e a aplicabilidade das mesmas no mercado de trabalho formal.”. O estudo aponta uma sequência de encadeamento do conhecimento ao longo dos projetos interdisciplinares, propostos em cada um dos semestres. Por fim, o autor destaca uma busca pela inserção de valores éticos e cristãos no processo de desenvolvimento do conhecimento, relacionado ao caráter confessional da instituição de ensino, especialmente em projetos que articulam aspectos da atuação profissional com ações de cunho social e assistencial.

A tese de Sousa (2014) sob o título “A interdisciplinaridade na formação farmacêutica: uma abordagem à luz da fenomenologia” teve como objetivo compreender a interdisciplinaridade no currículo e na formação do farmacêutico para atuação no Sistema Único de Saúde (SUS), a partir da experiência de coordenadores de curso de Farmácia da região Centro-Oeste do Brasil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se caracteriza como um estudo fenomenológico. A coleta de dados se deu por meio do depoimento de dezesseis coordenadores de curso.

A análise dos dados, que buscou encontrar convergências e divergências entre os depoimentos, deu origem aos resultados da investigação, os quais revelam que a interdisciplinaridade é compreendida pelos coordenadores de curso como a justaposição de disciplinas, o que se aproxima mais de uma constituição multidisciplinar. Da mesma forma, reconhecem que a interdisciplinaridade não se concretiza na prática, embora seja reconhecida sua importância para a formação do farmacêutico. Em relação ao SUS, os depoimentos revelaram que o papel do farmacêutico nesse contexto não é bem compreendido pelos gestores dos cursos e, assim, a interdisciplinaridade na formação voltada à atuação no SUS não é uma realidade. Os dados revelam a necessidade de um olhar sobre a atual formação do profissional de farmácia, a fim de aproximá-la mais da realidade, além de outras mudanças sinalizadas como necessárias: integração ensino – pesquisa – serviço; utilização de metodologias de ensino inovadoras; qualificação docente; formação integral dos estudantes; previsão de elementos facilitadores para o trabalho

interdisciplinar tanto na universidade quanto nas unidades de saúde e o investimento na qualificação dos docentes.

Por fim, a autora salienta as contribuições do estudo para o desencadeamento de um processo reflexivo acerca da interdisciplinaridade e suas contribuições para uma formação de farmacêuticos organizada sob uma nova perspectiva, capaz de formar “[...] um profissional mais comprometido, livre, ativo, qualificado, preparado para atuar como cidadão crítico e reflexivo do sistema de saúde.” (SOUSA, 2014, p.162).

O estudo de Carvalho (2014), desenvolvido por meio da tese “Interdisciplinaridade ou puzzle disciplinar? Uma investigação em um curso de letras/inglês” objetivou investigar a aplicabilidade de ações interdisciplinares no contexto universitário, a partir das concepções propostas no projeto de curso, bem como confrontar conceitos de interdisciplinaridade dos professores com as concepções interdisciplinares apresentadas no projeto do curso.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou como método a hermenêutica. Foi realizada em uma universidade no interior da Bahia com sete professores do Curso de Letras/ Inglês, cuja principal característica é ter estabelecido a interdisciplinaridade em seus programas de ensino, além do estudo da Língua inglesa desde o início do curso. O currículo do curso em estudo conta em cada um dos semestres com um Núcleo de Estudos Interdisciplinares – NEI. Os dados foram coletados por meio de questionário com os docentes do curso e de uma entrevista com o professor que ministra o componente que é o núcleo articulador. Foram realizadas, ainda, algumas observações em aulas e reuniões.

A análise e interpretação dos dados coletados por meio do questionário apontaram que, de forma geral, os docentes têm conhecimento acerca da abordagem interdisciplinar e do projeto pedagógico do curso, desenvolvem algumas ações isoladas, apenas dois docentes afirmaram planejar em conjunto com outros docentes. Com relação aos dados coletados na entrevista, destaca-se entre os resultados, a falta de ações do colegiado para proporcionar o encontro e o planejamento conjunto entre os professores, o que prejudica o trabalho que fica nas mãos dos alunos. A autora percebeu incoerência entre as respostas do questionário, da entrevista e das observações de aula realizadas, concluindo que a natureza das ações ainda é bastante fragmentada, no entanto, determinadas ações vêm sendo realizadas para que não se perca o que preconiza o projeto do curso. Por fim, Carvalho (2016, p. 134)

ressalta “[...] é preciso, antes de qualquer coisa, ensinar/aprender que interdisciplinaridade não é apenas abordar o mesmo tema em disciplinas diferentes e ao mesmo tempo. É essa ação que caracteriza o *puzzle*.”.

A dissertação de Jácome (2016) sob o título “Integração e interdisciplinaridade no processo ensino/aprendizagem de projeto: o curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Potiguar de Mossoró-RN” propôs uma reflexão sobre o papel da integração e da interdisciplinaridade no ensino de projeto arquitetônico. Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa, que utilizou como instrumento de coleta de dados a observação não participativa nas aulas de projeto; análise dos produtos finais chamados de trabalhos interdisciplinares e questionários com os professores que participam do projeto.

Dentre os resultados alcançados na pesquisa destaca-se que a experiência de trabalho interdisciplinar vivenciada no curso apresenta fragilidade, sem uma definição clara no PPC do que se entende por interdisciplinaridade. O documento menciona os termos integração e interdisciplinaridade sem esclarecer as diferenças entre ambos.

Não há encontros sistemáticos entre os docentes para o planejamento da proposta projetual e os poucos encontros que ocorreram não contaram com a participação de todos os envolvidos, evidenciado a falta de adesão dos docentes à proposta. Os professores também não foram capacitados para a realização de um trabalho interdisciplinar. Já quanto à percepção dos mesmos em relação ao trabalho interdisciplinar a investigação observou como principal lacuna a falta de comunicação entre os envolvidos na proposta, apesar do reconhecimento pelos professores da importância do trabalho interdisciplinar para a formação em Arquitetura e Urbanismo.

Por fim, Jácome (2016) aponta a necessidade de maior envolvimento e reflexão do corpo docente e discente e a necessidade de compreensão dos termos integração e interdisciplinaridade, visto que o trabalho realizado se aproxima mais de uma proposta de integração. Aponta, ainda, como fundamental a discussão e revisão constantes para que o trabalho interdisciplinar se efetive, bem como o provimento das condições necessárias na universidade para que isso ocorra.

A dissertação intitulada: “A percepção da interdisciplinaridade por professores de perícia contábil em cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo” de autoria de Bastos (2016) teve como objetivo conhecer, analisar e descrever a percepção de professores de Perícia Contábil em cursos de Ciências Contábeis em instituições de ensino superior na cidade de São Paulo, sobre a interdisciplinaridade e sua importância na formação dos contadores. Inicialmente o autor realizou um estudo exploratório por meio da pesquisa bibliográfica e documental, abrangendo decretos, resoluções, pareceres e projetos pedagógicos de cursos. O estudo foi complementado com a realização de entrevista semiestruturada com professores de Perícia Contábil de quatro instituições de Educação Superior de São Paulo.

Os resultados alcançados por meio da pesquisa bibliográfica e documental realizada por Bastos (2016) referendam a importância da interdisciplinaridade na formação dos contadores, sendo evidenciada em diferentes documentos legais, inclusive nos PPC de Ciências Contábeis. Já os resultados obtidos por meio das entrevistas evidenciaram o baixo índice de atividades interdisciplinares, ressaltando apenas a realização de uma semana de palestras no semestre e o fato de que não são promovidos encontros entre os docentes para discussões dessa natureza.

Os docentes de Perícia Contábil manifestaram conhecer o Projeto Pedagógico do Curso, informaram nunca terem participado de projetos interdisciplinares durante a sua formação acadêmica, associam o termo interdisciplinaridade à relação entre duas ou mais disciplinas, entendem que os conteúdos da disciplina de Perícia Contábil permitem a integração com outras disciplinas, ressaltam que a falta de tempo e de interesse dos professores constituem obstáculos à concretização da interdisciplinaridade na formação, reconhecem que as Ciências Contábeis estabelecem relações com outras ciências.

Por fim, o autor em suas considerações finais destaca que, apesar da confirmação da importância da interdisciplinaridade na formação, em acordo com resultado de outras pesquisas já realizadas sobre o tema, a não ocorrência da interdisciplinaridade na formação em ciências contábeis pode estar associada ao fato dos professores não terem vivenciado uma formação desse caráter aliada ao fato de atuarem profissionalmente em mais de uma atividade, o que limita o tempo para o planejamento da prática pedagógica e para discussão com os colegas.

5.2.1 Considerações acerca das pesquisas do Grupo II

A análise das pesquisas que compuseram o segundo grupo, evidenciou que as experiências interdisciplinares empreendidas no ensino de graduação, em grande parte, são iniciativas restritas a alguns cursos de graduação específicos. Os resultados das investigações demonstraram que tais iniciativas, em sua maioria, concentram-se na inserção de projetos interdisciplinares na matriz curricular dos cursos, os quais objetivam integrar os conhecimentos abordados pelas diferentes disciplinas previstas em cada um dos semestres/ fases do curso.

As investigações das experiências desenvolvidas no âmbito desses projetos integradores ou interdisciplinares, evidenciaram a necessidade de maior clareza acerca do conceito de interdisciplinaridade, o qual, nesse contexto, também se mostra, por vezes, confundido com o conceito de multidisciplinaridade, bem como a necessidade de formação pedagógica dos docentes para atuação numa perspectiva mais interdisciplinar. Embora os docentes reconheçam a importância dos projetos interdisciplinares na formação superior, são sinalizados outros obstáculos pelas investigações para sua plena concretização, como a falta de comunicação entre os docentes, o desenvolvimento de práticas isoladas por parte de alguns professores, a falta de engajamento de outros às propostas dos projetos, bem como a necessidade de maior apoio institucional.

Apesar da fragilidade das propostas desenvolvidas, em geral, os discentes valorizam as experiências proporcionadas pelos projetos interdisciplinares, destacando suas contribuições para o desenvolvimento do trabalho em equipe, a busca pela resolução de problemas e o conhecimento da complexidade do mercado de trabalho e suas diferentes frentes de atuação profissional. Assim, percebe-se na análise dessas investigações aspectos recorrentes em relação às pesquisas que compuseram o primeiro grupo, as quais apontam a necessidade de um olhar mais acurado acerca do tema.

5.3 GRUPO III - ESTUDO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As pesquisas do terceiro grupo apresentam como característica comum o foco na interdisciplinaridade em cursos de formação inicial de professores, sendo composto por quatro dissertações e uma tese, conforme Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Teses e Dissertações do Grupo III

Tipo	Ano	Autor	Título
Dissertação	2014	SILVA, Marcelo.	Arte e interdisciplinaridade nos projetos político-pedagógicos de cursos de licenciatura-EaD da Universidade de Uberaba
Dissertação	2014	SARAIVA, Karla Beatriz Gomes.	A interdisciplinaridade nas licenciaturas das áreas constituintes das ciências naturais: um estudo de caso na Universidade Federal do ABC
Dissertação	2014	NEVES, Adriana Parravano	A importância do estágio na formação inicial do professor como eixo norteador para práticas interdisciplinares
Dissertação	2014	NASCIMENTO, Eliane Cristina da Silva	A interdisciplinaridade e a licenciatura em matemática na UFABC: discursos de um projeto de formação interdisciplinar
Tese	2016	PRAZERES, Valdenice de Araujo	Licenciaturas interdisciplinares em ciências naturais na UFMA: análise crítica de um modelo de formação docente no contexto de reestruturação da universidade brasileira

Fonte: Autora (2018).

A dissertação de mestrado de Saraiva (2014) sob o título “A interdisciplinaridade nas licenciaturas das áreas constituintes das ciências naturais: um estudo de caso na Universidade Federal do ABC - UFABC” teve como objetivo geral compreender a importância da interdisciplinaridade na formação de professores na área das ciências naturais, desenvolvendo, para tanto, um estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por meio da análise do Projeto Político Pedagógico das licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Química da UFABC, bem como entrevista semiestruturada com três professores que participaram da elaboração dos referidos projetos.

A análise dos dados revelou que os entrevistados demonstraram grande comprometimento com o projeto, abertura ao novo, ao conhecimento interdisciplinar e à comunicação com diferentes especialistas. Os projetos pedagógicos da UFABC abrangem a abordagem interdisciplinar em todos os cursos, a utilização da resolução de problemas e a adoção da prática da pesquisa como ferramentas no processo ensino - aprendizagem. Saraiva (2014) salienta, no entanto, que a UFABC deveria pensar em formas de acolher aos professores novos e capacitá-los para atuação em uma instituição que tem a interdisciplinaridade como princípio de suas práticas. Além disso, destaca a necessidade “[...] de uma estrutura organizacional propícia, uma visão global do mundo por parte dos principais envolvidos no processo educacional da instituição: reitor da universidade; diretores dos centros; coordenadores pedagógicos e professores, etc.” (SARAIVA, 2014, p. 73).

A autora destaca, ainda, como uma das conclusões da pesquisa que a formação interdisciplinar nas licenciaturas, pautada no diálogo e na discussão permanente entre diferentes visões, é essencial para que o futuro professor compreenda como acontece a interação entre os diferentes campos científicos e saiba desenvolver essa competência em seus alunos.

Neves (2014) também voltou seu olhar à formação de professores ao desenvolver sua dissertação de mestrado intitulada: “A importância do estágio na formação inicial do professor como eixo norteador para práticas interdisciplinares”. A pesquisa teve como objetivo “investigar se nos cursos de formação de professores, o estágio é visto como eixo norteador para uma prática interdisciplinar, ou seja, se nesse momento do curso, as disciplinas do próprio aparecem para compreender o cotidiano escolar.” (NEVES, 2014, p. 9).

Para tanto, a pesquisadora desenvolveu um estudo de caso, cuja coleta de dados se deu por meio da sua inserção durante um semestre nas aulas de estágio do Curso de Pedagogia em uma universidade particular de São Paulo, momento em que realizou as observações, fazendo uso do registro de campo, dialogou com o professor e os estudantes, além de aplicar um questionário com os alunos e da análise do Projeto Político Pedagógico da universidade.

A análise dos dados revelou que o currículo do curso é fragmentado e desarticulado e durante as aulas de estágio os conhecimentos teóricos trabalhados anteriormente no curso não foram resgatados e articulados às experiências vivenciadas no estágio.

Considerando o exposto no Projeto Político Pedagógico do curso e o observado nas aulas, a autora aponta que o curso em questão não trata o estágio em sua relação com os outros campos do saber. Salienta que, para que se inicie uma transformação nessa direção é necessário partir da base, ou seja, do docente formador.

Por fim, Neves (2014) salienta a importância de relacionar interdisciplinaridade, formação docente e estágio para que esse passe a ser considerado um importante processo de reflexão sobre a prática. Assim, será muito mais provável que o novo perfil de docente a ser formado se engaje mais em uma nova proposta de ensino – aprendizagem.

A dissertação de mestrado de Silva (2014) que recebeu o título: “Arte e interdisciplinaridade nos projetos político-pedagógicos de cursos de licenciatura-EaD da Universidade de Uberaba” teve como objetivo geral analisar como a interdisciplinaridade e a Arte são propostas nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, História, Letras Português-Inglês e Letras-Português Espanhol, na modalidade a distância.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada por meio de estudos bibliográficos, levantamento dos projetos pedagógicos da universidade e dos cursos de licenciatura selecionados, o apontamento das menções procuradas e a organização e interpretação dos temas em foco.

As análises realizadas por Silva (2014) revelaram que os projetos dos cursos de Licenciatura apresentam componentes curriculares comuns voltados à formação pedagógica, organizados em eixos temáticos e disciplinas específicas focadas na formação de cada curso. Todos os cursos dispõem de um Ambiente Virtual de Aprendizagem e de livros didáticos elaborados especificamente para os cursos. O acompanhamento aos alunos é realizado por gestores, professores-tutores e preceptores. Há, nos projetos menções à Arte e à interdisciplinaridade, de forma restrita, nas concepções, perfis e algumas ementas dos projetos, de modo mais significativo na formação pedagógica comum entre os cursos, no entanto, sem indicação de como a prática pedagógica pode concretizar os estudos interdisciplinares ou como a Arte se integra na formação do aluno. Os cursos, embora sejam oferecidos na modalidade a distância, têm sua origem em cursos presenciais, propostos em um Instituto de Formação de Educadores, dos quais muitas concepções permaneceram.

A interdisciplinaridade é mencionada nos projetos inúmeras vezes, no entanto são poucas as ementas que a incluem como forma de construção do conhecimento. A interdisciplinaridade se mostrou mais presente nas concepções de ensino e nos objetivos dos cursos, sendo evidenciada uma carência de atividades práticas, que inserem a interdisciplinaridade no processo de aprendizagem.

A dissertação de Nascimento (2014) também voltou seu olhar à interdisciplinaridade na formação de professores para a Educação Básica, recebendo o título: “A interdisciplinaridade e a licenciatura em matemática na UFABC: discursos de um projeto de formação interdisciplinar”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve por objetivos conhecer elementos do contexto sócio-histórico de criação da UFABC e da Licenciatura em Matemática; identificar vestígios dos sentidos

atribuídos à interdisciplinaridade e à matemática e interpretar como os discursos sobre interdisciplinaridade estão relacionados à ideia de uma nova universidade e de uma proposta diferenciada de um curso de licenciatura em matemática, por meio do referencial da análise de discurso.

A coleta dos dados ocorreu em três tipos de textos: (1) os textos referentes à UFABC representados pelo Projeto Pedagógico da Universidade e pelas entrevistas com dois professores que fizeram parte da comissão de elaboração do seu projeto acadêmico; (2) os textos referentes ao curso de Licenciatura em Matemática representados pelo Projeto Pedagógico do curso e pelas entrevistas com dois professores que participaram das discussões iniciais sobre a proposta de criação deste curso e, (3) os textos oficiais, representados pelas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica e para os cursos de matemática.

Da análise discursiva, Nascimento (2014) ressalta os seguintes resultados: a existência de diversos discursos acerca da matemática e da interdisciplinaridade que lhes atribuem diferentes significados que convivem no mesmo espaço e que, embora não sejam unívocos, contribuem com a reflexão sobre o ensino superior e, em especial, sobre a formação de professores “[...] na medida em que promove a resistência a um saber parcelado e a um olhar limitado sobre a realidade e busca os valores da convergência na pluralidade.” (NASCIMENTO, 2014, p.126).

No contexto da formação de professores de matemática, na UFABC, a autora destaca avanços no estabelecimento de uma identidade para o curso, no entanto ressalta, ainda, sua forte aproximação a uma formação voltada ao bacharelado que precisa ser superada. O caráter interdisciplinar é visível no momento em que o currículo promove o encontro e o confronto de várias áreas do conhecimento, no entanto, questões significativas à formação do professor de Matemática ainda aparecem em segundo plano.

Nascimento (2014) em suas conclusões ressalta que a formação do professor em uma perspectiva interdisciplinar deveria aproximá-lo da realidade mais ampla em que ele vai se inserir, a qual é marcada por uma série de relações que irá estabelecer com alunos, colegas e com o conhecimento. Sem descuidar da profundidade do conhecimento específico da área é necessário compreender a complexidade do trabalho educativo na atualidade.

Por fim, a autora conclui dizendo que pensar um projeto de formação interdisciplinar requer: ampliar o currículo quanto à abrangência de áreas e temáticas; garantir o conhecimento disciplinar, reconhecendo sua dinamicidade, incompletude e parte de uma totalidade; promoção de experiências interdisciplinares concretas e ativas; aproximação do aluno à realidade social também por meio de atividades de pesquisa; organização acadêmica da universidade de forma a garantir a mobilidade, a flexibilidade e a liberdade para que os alunos busquem a sua formação.

A última pesquisa que integra esse grupo de trabalhos é a tese de autoria de Prazeres (2016) que tem como título: “Licenciaturas interdisciplinares em ciências naturais na UFMA: análise crítica de um modelo de formação docente no contexto de reestruturação da universidade brasileira”, a qual teve como objetivo investigar e analisar os pressupostos e fundamentos que apoiaram a implementação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais, em sua versão original, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Cabe destacar que a criação dessa licenciatura foi apoiada pelo Programa REUNI.

No que concerne aos aspectos metodológicos adotados na pesquisa, destaca-se que a mesma realizou a análise dos principais documentos nacionais sobre a reestruturação das universidades brasileiras e daqueles relativos ao contexto da criação das novas licenciaturas até a primeira fase de implantação do curso na UFMA. Além disso, foram entrevistados professores que participaram desse processo, desde o seu início, a fim de conhecer suas opiniões e avaliações acerca do projeto e suas condições de implementação.

A análise dos dados coletados evidenciou que a expansão da UFMA mostrou-se alinhada às tendências que têm estruturado as reformas neoliberais, no que se refere à Educação Superior, a começar pelo redimensionamento da concepção de universidade sustentada no tripé que prevê a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A oferta das licenciaturas interdisciplinares somente no câmpus do interior do Estado e como única opção de graduação, sem apoio da pesquisa, evidencia a opção por modelos mais econômicos em termos de tempo, investimento financeiro e intelectual. Assim, concentra-se em uma pequena parcela da população, econômica e culturalmente mais favorecida, localizada na capital, os cursos com maior prestígio social.

Mais especificamente ao curso, o formato proposto para a licenciatura interdisciplinar em Ciências Naturais, tem limitadas possibilidades de contribuir para a superação das fragmentações presentes na história da formação de professores em ciências, destacando-se aspectos como a dicotomia entre teoria e prática, a desarticulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos e a falta de interlocução entre a formação acadêmica e o contexto da Educação Básica.

A autora destaca, ainda, que constitui um retorno à proposta das Licenciaturas Curtas voltadas a uma formação polivalente em tempo reduzido. A adoção de uma pedagogia das competências, que busca privilegiar a ação do aluno, colocando o professor no papel de orientador, acaba atribuindo uma conotação negativa ao ensino. Assim, acaba secundarizando a teoria ao privilegiar a prática que o futuro professor encontrará na sala de aula, o que, segundo a autora, concorre para o esvaziamento dos estudos das ciências da educação, bem como da área científica específica.

Por fim, a autora ressalta que o modelo voltado às especificidades do trabalho docente na Educação Básica, a partir da reflexão sobre a prática, pode contribuir para redução da distância entre a formação universitária e os desafios do cotidiano escolar, no qual o futuro professor irá atuar.

Das entrevistas com os docentes que atuam no curso de licenciatura interdisciplinar no câmpus do interior do Estado, Prazeres (2016) destaca: o reconhecimento da relevância social da inserção de um câmpus da UFMA no interior, possibilitando o acesso de trabalhadores, bem como a contribuição do curso para suprir a falta de professores na área das ciências naturais e, ainda, a organização e fortalecimentos dos docentes no enfrentamento das problemáticas decorrentes da implantação de um projeto novo.

5.3.1 Considerações acerca das pesquisas do Grupo III

Ao concluir a análise das pesquisas do terceiro agrupamento, que trata da interdisciplinaridade na formação inicial de professores para a Educação Básica, é possível destacar entre os resultados das mesmas: a importância da oferta de uma formação de cunho interdisciplinar, a fim de que os futuros professores possam desenvolver essa competência em seus alunos; a predominância de propostas curriculares disciplinares que abordam o conhecimento de forma fragmentada; a previsão da interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos dos cursos e, em contrapartida, a inexistência de ações que efetivem a mesma no percurso formativo;

a necessidade de formação dos professores, nas instituições que tomam a interdisciplinaridade como princípio pedagógico, a fim de que esses estejam melhor preparados para concretizar na prática tal proposta; a oferta de licenciaturas interdisciplinares que promovem uma formação polivalente em menor tempo, aproximando-se do que propunham as antigas licenciaturas curtas, sem conseguir superar as fragmentações históricas do conhecimento presentes nos cursos de licenciatura que dicotomizam teoria e prática, conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos.

Por fim, cabe mencionar que as pesquisas reconhecem a necessidade da continuidade dos estudos acerca da interdisciplinaridade com o objetivo de aprofundar as análises iniciais por elas realizadas, considerando a importância de propostas de ensino dessa natureza, especialmente em cursos de formação de professores para a Educação Básica.

5.4 GRUPO IV - ESTUDO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ÁREA DA SAÚDE

As pesquisas do quarto agrupamento tem como foco comum o estudo da interdisciplinaridade na formação superior na área da saúde. Tal grupo congrega duas dissertações de mestrado dos anos de 2015 e 2016, conforme descrição no Quadro 5 que segue.

Quadro 5 – Dissertações do Grupo IV

Tipo	Ano	Autor	Título
Dissertação	2015	SILVA, Carlos Gustavo Lopes da.	Docência universitária em saúde: tecnologias educacionais e interdisciplinaridade
Dissertação	2016	FERIGOLLO, Juliana Prestes.	Interdisciplinaridade: da formação a prática profissional em reabilitação em saúde

Fonte: Autora (2018).

A dissertação de SILVA (2015) intitulada “Docência universitária em saúde: tecnologias educacionais e interdisciplinaridade” teve como objetivo analisar como a “Plataforma Planos de Aula” poderá auxiliar os docentes da área da saúde no planejamento de forma interdisciplinar e colaborativa. Assim, o estudo de Silva (2015) aliou o uso de um *software* ao movimento pela interdisciplinaridade no ensino em saúde.

Para tanto, o autor optou pela realização de uma pesquisa-ação envolvendo os docentes do Departamento de Saúde da Comunidade do Centro de Ciências da Saúde da UFSM que passaram a fazer uso do software para o planejamento de aulas de forma colaborativa. Os registros foram sendo realizados em um portfólio e ao final do processo foi realizada entrevista com os docentes. Os dados coletados foram analisados por meio do método de análise de conteúdo.

Dentre os resultados da investigação realizada por Silva (2015) cabe destacar que todos os docentes reconhecem a importância da interdisciplinaridade no ensino em saúde, o que fez com que repensassem suas práticas e inovassem a partir da troca com os colegas e da reflexão acerca das mesmas. Da mesma forma, o posicionamento dos docentes quanto à importância das tecnologias no ensino em saúde foi ponto de concordância entre todos. Especificamente em relação à Plataforma Planos de Aula, a mesma mostrou ter potencial para apoiar o desenvolvimento de ações interdisciplinares e colaborativas entre os professores de diferentes disciplinas, embora os docentes reconheçam que ainda há muitas dificuldades a serem enfrentadas para que o ensino de fato ocorra de forma interdisciplinar.

Por fim, o autor destaca como um dos importantes resultados da pesquisa-ação, a formação de um grupo de pesquisa acerca da interdisciplinaridade no ensino em saúde, fruto das discussões coletivas entre os docentes nos diferentes momentos de encontro proporcionados pela mesma.

A pesquisa de FERIGOLLO (2016) que também se voltou ao estudo da interdisciplinaridade na saúde, objetivou identificar no campo da formação e na percepção de profissionais de reabilitação da região sul do Brasil, como se desenvolve o tema da interdisciplinaridade no cuidado em saúde. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza exploratório – descritiva. A coleta de dados se deu por meio de questionários com questões abertas e fechadas, realizado com coordenadores de cursos de graduação, bem como com profissionais de reabilitação, além da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional do sul do Brasil, disponíveis online.

Os resultados da pesquisa revelaram que a formação acadêmica proporciona poucas ações de natureza interdisciplinar, da mesma forma que a prática profissional, muitas vezes, ainda não ocorre de forma interdisciplinar. Na graduação as ações interdisciplinares muitas vezes estão vinculadas aos projetos de extensão ou outras

atividades eletivas que não atingem a todos os alunos, o que evidencia que a interdisciplinaridade não constitui um eixo estruturante da formação. Tais dados apontam a necessidade de readequação dos cursos, visto que as diretrizes curriculares nacionais já apontam a necessidade de uma formação pautada na interdisciplinaridade, assim como alguns projetos pedagógicos dos cursos, o que proporcionará o desenvolvimento de uma atuação profissional mais interdisciplinar e integral, por meio do trabalho em rede.

5.4.1 Considerações acerca das pesquisas do Grupo IV

O conjunto dos resultados apresentados pelas pesquisas desse grupo nos leva a aferir que, da mesma forma que nas pesquisas analisadas nos grupos anteriores, a importância da interdisciplinaridade na formação superior é reconhecida pelos professores, bem como, nesse caso, pelos profissionais da saúde, assim como o papel desempenhado pelas tecnologias nesse contexto. No entanto, as práticas ainda se mostram muito reduzidas e isoladas, tanto no ensino em saúde, quanto na prática profissional na área.

As dificuldades mencionadas à concretização da interdisciplinaridade nas demais pesquisas também se repetem no olhar que se volta especificamente à área da saúde, como a falta de tempo e a necessidade de formação dos docentes. Por fim, as pesquisas sinalizam a necessidade de revisão dos currículos dos cursos, visto que a interdisciplinaridade está prevista nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos da saúde, assim como há necessidade de atuação dos futuros profissionais em equipes multiprofissionais e interdisciplinares nos diferentes níveis de atenção à saúde.

5.5 GRUPO V - ESTUDO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA UNIVERSIDADE

O quinto e último grupo é composto por quatro dissertações de mestrado que voltam seu olhar à interdisciplinaridade na universidade, não se atendo a apenas um curso ou área específica. No entanto, foi possível proceder a análise de apenas três delas, visto que o acesso ao texto integral da pesquisa de Xavier (2014) não foi disponibilizado. O Quadro 6 que segue apresenta a relação de pesquisas consideradas nesse grupo.

Quadro 6 – Teses e dissertações do Grupo V

Tipo	Ano	Autor	Título
Dissertação	2013	GALVÃO, Sarah Fantin de Oliveira Leite	A parceria na interdisciplinaridade: formação de uma nova consciência coletiva: estudos a partir das vivências em ensino superior
Dissertação	2013	SANTOS, Adriana Pinheiro dos	A interdisciplinaridade na práxis pedagógica universitária: um estudo de caso em uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos
Dissertação	2014	FERREIRA, Ícaro Argolo	O REUNI e o sentido de interdisciplinaridade na universidade: formação e seleção docente
Dissertação	2014	XAVIER, Amanda Rezende Costa.	Universidade nova: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar

Fonte: Autora (2018).

Galvão (2013) em sua dissertação “A parceria na interdisciplinaridade: formação de uma nova consciência coletiva: estudos a partir das vivências em ensino superior” teve como objetivo investigar o papel da parceria na formação de uma equipe interdisciplinar no espaço educacional, bem como as influências da interdisciplinaridade para uma educação mais transformadora.

Trata-se de um estudo qualitativo do tipo análise documental de depoimentos coletados de alunos durante a prática docente da pesquisadora acerca do que dizem sobre a parceria entre docentes e discentes para que ocorra a formação de valores no ensino superior. Além disso foram realizados estudos bibliográficos acerca das características da juventude atual, bem como das contribuições da interdisciplinaridade nesse contexto.

Os resultados da pesquisa revelaram que a parceria exige do homem senso de respeito, de honestidade, de compromisso e de companheirismo e reconhecimento de si no outro. A interdisciplinaridade é reconhecida como uma ciência humana de experiência que por meio da parceria promove trocas, contribuindo para aliviar o sentimento de solidão e para a formação integral das pessoas. As contribuições da educação interdisciplinar, por meio do estabelecimento de parcerias, evidenciaram-se também na formação de uma consciência coletiva, uma vez que pode formar valores sociais necessários à transformação da sociedade contemporânea e para as próximas gerações.

Santos (2013) em sua dissertação de mestrado, sob o título “A interdisciplinaridade na práxis pedagógica universitária: um estudo de caso em uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos” teve como objetivo compreender como os conceitos de inter e transdisciplinaridade se situam na práxis

pedagógica universitária, no curso de Pedagogia, no contexto de uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos e que significados produzem aos docentes e discentes.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se caracteriza como um estudo de caso realizado na Faculdade Montessoriana de Salvador, a qual tem como proposta promover o acesso à Educação Superior por segmentos sociais historicamente excluídos, sendo a maioria dos seus estudantes trabalhadores de baixa renda, negros/afro-brasileiros, moradores de bairros da periferia de Salvador, oriundos da escola pública e que estiveram há pelo menos seis anos fora da escola ao ingressar na Faculdade. A Faculdade traz em sua proposta curricular a interdisciplinaridade como alicerce da formação. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a análise documental, entrevistas coletivas e aplicação de questionário aberto.

A análise dos dados, sem ser conclusiva, apontou que entre os estudantes não há nas falas um conceito delimitado e fundamentado teoricamente, mas formas próprias e apropriadas de compreender a interdisciplinaridade que algumas vezes se confundem com o próprio trabalho interdisciplinar realizado no curso. Assim, o conceito se constitui e assume significado na prática. “O fazer e o conceito do que se faz aparecem intuitivamente imbricados e de difícil separação.” (SANTOS, 2013, p. 83).

O autor destaca, ainda, na concepção dos estudantes, um esforço que busca ultrapassar as fronteiras das disciplinas, para estabelecer um diálogo e uma interação entre elas, na busca por inteirar (tornar inteiro).

Entre os docentes os conceitos de multi, pluri, inter e transdisciplinaridade são mencionados de forma neutra e desimplicada, além disso estão relacionados diretamente às abordagens pedagógicas, restringindo-os à dimensão das práticas de ensino, sem estabelecer uma relação crítica com concepções epistemológicas e da ciência. Quanto às orientações dos docentes no desenvolvimento do trabalho interdisciplinar previsto no curso, tanto nas falas dos docentes quanto dos discentes evidencia-se que não há um padrão de comportamento e de condução do trabalho.

Por fim, o autor destaca que “O Interdisciplinar está definitivamente impregnado na cultura acadêmica da IES, mas comporta múltiplos significados e significantes, comporta a contradição e os antagonismos, as razões ponderadas e as alucinações, visto que são todos complementares.” (SANTOS, 2013, p. 141).

A pesquisa de Ferreira (2014) teve como objetivo central apontar a relação entre a estrutura legal dos processos de seleção de professores pela universidade, na atualidade, com o afastamento da interdisciplinaridade no perfil do docente. Para tanto, optou pela pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e de caráter exploratório – descritivo.

A investigação contextualiza o papel do REUNI na Educação Superior brasileira o qual teve como finalidades expandir e reestruturar as universidades federais “[...] com o intuito de criar condições para ampliação do acesso e da permanência dos estudantes de graduação e para melhoria do aproveitamento da estrutura física e recursos humanos das universidades.” (FERREIRA, 2014, p. 61). Para tanto, apoiou as instituições no desenvolvimento de projetos voltados à ampliação da oferta, promoção de renovações curriculares e pedagógicas, dentre outros, como a adoção da interdisciplinaridade como princípio.

Nesse contexto, o autor problematiza a seleção e a formação do corpo docente, salientando que a proposição de currículos interdisciplinares implica em uma profunda transformação nas concepções metodológicas dos docentes, nas atividades, nas atitudes e nas relações entre alunos e professores. Dessa forma, a preparação inicial e permanente do professor deve considerá-lo como agente chave para materializar as mudanças na prática, dando-lhe subsídios, que permitam instrumentalizá-lo, através de fundamentos teóricos e práticos.

Na discussão acerca dos dados Ferreira (2014) destaca o papel social da instituição universitária e das políticas nacionais de educação, nos dias atuais, de formar sujeitos ativos e autônomos em suas relações, salientando que, para tanto, também precisam contar com participação e autonomia.

No entanto, ressalta que, à medida em que a universidade mantém a estrutura clássica de seleção sem ater-se aos aspectos atitudinais do docente e sem voltar-se para o desenvolvimento curricular embasado na interdisciplinaridade, acaba por afastar o alcance de uma devida reforma curricular que valorize e desenvolva os bacharelados interdisciplinares.

Observa que é possível identificar um padrão de organização nos concursos para docência na universidade que se baseiam na pontuação de títulos e mais um ou dois exames. Modelo que segundo o autor, se revela insuficiente para a conjuntura do ensino superior, onde a interdisciplinaridade toma a pauta como elemento de avanço do conhecimento contemporâneo. Nesse sentido Ferreira (2014) sinaliza que é

necessário encontrar uma formatação para a seleção de docentes compatível com o contexto da estrutura curricular e o momento atual da Universidade, que considere a flexibilização interdisciplinar no processo de construção do conhecimento.

5.5.1 Considerações acerca das pesquisas do Grupo V

A análise das pesquisas desse último grupo, salientam novamente a necessidade de atentar para o corpo docente, a quem cabe grande parcela do processo de concretização de um projeto que se intitule interdisciplinar, abrangendo desde a seleção de novos docentes até a compreensão do próprio conceito em âmbito teórico e prático.

5.6 SINTETIZANDO OS PRINCIPAIS ACHADOS DA PRODUÇÃO NA ÁREA

Com a presente revisão sistemática de conteúdo tomou-se conhecimento das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, acerca da interdisciplinaridade no ensino superior, no período de 2013 a 2016. O levantamento inicial evidenciou que a maioria das pesquisas que tomam a interdisciplinaridade como objeto investigativo, estabelecem como foco as experiências realizadas na Educação Básica.

No contexto universitário, embora os documentos legais apontem a adoção de princípios e práticas interdisciplinares no ensino de graduação, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, as experiências ainda se mostram tímidas, em fase inicial ou isoladas, concentrando-se, em sua maioria, na estruturação e oferta de bacharelados e licenciaturas interdisciplinares em algumas universidades federais, concebidas no âmbito do programa REUNI, bem como na implantação de projetos integradores ou interdisciplinares em cursos de graduação específicos.

Dos resultados das pesquisas analisadas, nas cinco categorias aqui apresentadas, é relevante destacar alguns pontos recorrentes e que podem ser considerados cruciais para o sucesso ou insucesso de propostas interdisciplinares no âmbito do ensino de graduação, os quais são merecedores de maior atenção:

- a clareza do conceito de interdisciplinaridade por parte dos docentes, discentes e gestores universitários;

- o papel crucial a ser exercido pelo corpo docente, na implantação e execução de uma proposta de ensino interdisciplinar, o qual carece de formação pedagógica para tal;
- o engajamento e comprometimento dos professores com as propostas interdisciplinares e inovadoras, que requerem o trabalho em equipe;
- as barreiras estruturais existentes na universidade para a execução de uma proposta de ensino inovadora que adote a interdisciplinaridade como princípio;
- o reconhecimento por parte de docentes, discentes e egressos acerca da relevância das propostas interdisciplinares realizadas e das contribuições que o ensino dessa natureza pode proporcionar à formação acadêmica e profissional, apesar de todos os percalços identificados;
- a sinalização dos autores das pesquisas da necessidade de aprofundamento dos estudos acerca da temática, o que mostra-se extremamente necessário para o avanço da Educação Superior brasileira.

O exposto até então, aliado aos referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores, vem corroborar com o delineamento e a fundamentação da investigação realizada, ao reforçar a relevância acadêmica da pesquisa, com a qual espera-se contribuir para o avanço dos estudos e das experiências na área, por meio da proposição de alternativas para a implementação de um ensino mais interdisciplinar, em nível de graduação, que permita ir além do diagnóstico da situação atual e da afirmação da necessidade da interdisciplinaridade na formação superior.

6. PERCURSO INVESTIGATIVO

6.1 PESQUISA AÇÃO: A OPÇÃO METODOLÓGICA

No presente capítulo, apresenta-se a opção metodológica realizada que orientou o percurso investigativo traçado no desenvolvimento da pesquisa e os procedimentos utilizados, considerando o campo científico no qual a mesma se inscreve, a natureza do objeto de investigação e os objetivos propostos. Segundo Gil (2008, p. 8) “Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.”.

A presente pesquisa se inscreve no campo educacional. Para Bourdieu (2004) o campo representa um espaço relativamente autônomo, um microcosmo dotado de leis próprias. Trata-se do universo onde estão inseridos as instituições e os agentes que produzem, reproduzem e divulgam o conhecimento de uma área específica. Especificamente em relação ao campo educacional, Charlot (2006, p. 9) destaca que “[...] é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos.”.

Ao situar-se no campo educacional adotou a abordagem qualitativa, a qual melhor adequou-se ao estudo proposto, permitindo uma maior aproximação ao fenômeno estudado.

Alves (1991), ao tratar das pesquisas de abordagem qualitativa, ressalta que essas atuam em contraposição aos pressupostos do positivismo, considerando as especificidades dos fenômenos sociais que assim requerem diferentes abordagens e métodos de pesquisa. Em relação a essa questão, a autora destaca:

Assim, se para o positivismo existe uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente, e cujos fenômenos podem ser fragmentados e explicados através de relações de causa e efeito amplamente generalizáveis, para os “qualitativos” a realidade é uma construção social da qual o investigador participa, e portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações do tipo estatístico. (ALVES, 1991, p. 55).

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam cinco características das investigações de cunho qualitativo, as quais nem sempre se apresentam em todas as pesquisas dessa natureza e nem com a mesma eloquência. A primeira característica das investigações qualitativas apresentada pelos autores é a de que “[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Ou seja, o investigador insere-se no local onde o fenômeno que vai ser investigado ocorre. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observados no seu ambiente habitual de ocorrência.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

A segunda característica apresentada pelos autores é a de que a investigação qualitativa é descritiva. “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Ao fazer a descrição dos dados o investigador realiza uma análise minuciosa, considerando que dados aparentemente triviais podem ser importantes, o material é rico em transcrições e citações.

A terceira característica é a de que pesquisas qualitativas tem maior interesse pelo processo do que pelo produto. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os investigadores interessam-se em saber como os fatos ocorrem, as influências que os afetam e os impactos no resultado. Já a quarta característica, refere-se ao modo indutivo com que os pesquisadores tendem a analisar os dados. “Não se trata de montar um quebra cabeças cuja forma final conhecemos de antemão.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). O pesquisador não busca com os dados confirmar ou não hipóteses iniciais, a investigação vai sendo construída à medida que esse vai se apropriando dos dados, estabelecendo relações e agrupamentos entres os mesmos e o referencial teórico, ou seja, a pesquisa vai tomando forma, à medida que a análise dos dados se torna mais refinada e aprofundada.

Por fim, a quinta e última característica das pesquisas de abordagem qualitativa apresentada pelos autores refere-se à importância vital do significado que os sujeitos dão às coisas e aos fatos. “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Nesse sentido, dá-se valor à escuta dos sujeitos da investigação a fim de compreender a forma como esses veem o fenômeno investigado, o modo como

compreendem e interpretam determinadas situações, ou seja, o significado que atribuem.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados pela pesquisa, os mesmos foram inspirados nos pressupostos da pesquisa-ação, apresentados por Thiollent (1997, 2009). Para o referido autor:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

O autor segue esclarecendo que para que uma pesquisa seja qualificada como pesquisa-ação deve haver de fato uma ação a ser desenvolvida por parte das pessoas ou grupos implicados no problema em observação, ressaltando, ainda, que deve tratar-se de uma ação não trivial, ou seja, que esteja imbricada em uma problemática merecedora da atenção que uma investigação pode lhe dar. Para Franco (2005, p.496)

O que importa deixar delimitado é que a pesquisa-ação sugere sempre a concomitância entre pesquisa e ação e ação e pesquisa, considerando-se até que deveria ser expressa em forma de dupla flecha, ao invés de hífen: pesquisa↔ação, de modo a caracterizar a concomitância, a intercomunicação e a interfecundidade.

Com relação ao papel dos pesquisadores neste tipo de pesquisa, Thiollent (2011, p. 22) destaca que “Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.”.

Importante também ressaltar, que a principal diferença entre uma pesquisa-ação e uma pesquisa convencional reside no fato de que nessa última “[...] não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada. Além disso sempre há uma grande distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões ou ações decorrentes.” (THIOLLENT, 2011, p. 25). Ainda em relação a essas diferenças, cabe salientar que os sujeitos investigados que em uma pesquisa convencional são objeto de observação, compreensão e interpretação, em uma pesquisa-ação “[...] tornam-se sujeitos e parte integrante da pesquisa, de sua concepção, de seu desenrolar, de sua redação e de seu acompanhamento.” (THIOLLENT, 1997, p. 36).

Para tanto, Franco (2012, p. 210) ressalta que pesquisador e práticos precisam desacomodar-se “[...] sair do conforto das respectivas rotinas e aceitar o desafio de

se fazerem grupo, enfrentando as dificuldades, disponibilizando tempo e coragem para mudar.”, o que resultará em muitos ganhos tanto para o pesquisador quanto para os pesquisados e o espaço institucional onde se desenvolve a pesquisa.

Coutinho (2009) destaca as principais características da pesquisa-ação, quais sejam:

- Participativa e colaborativa: Todos os participantes estão implicados no processo e são co-executores na pesquisa. O investigador não é alguém externo que realiza investigação, mas um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.
- Prática e interventiva: abrange sempre uma ação deliberada com vistas à mudança, não se limitando ao campo teórico ou à descrição de uma realidade.
- Cíclica: a investigação assemelha-se a uma espiral de ciclos, pois as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas antes de iniciar o ciclo seguinte, num entrelaçar entre teoria e prática.
- Crítica: os participantes não procuram apenas aprimorar práticas no seu trabalho, atuando também como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições existentes no processo. Assim, mudam o seu ambiente e são transformadas no processo.
- Autoavaliativa: as ações e mudanças são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Isso posto, inspirada nesses pressupostos, a pesquisa assumiu um duplo desafio: pesquisar e agir, ou seja, pesquisar a própria ação, com vistas à transformação reflexiva da realidade, de forma participativa e colaborativa. Assim, desenvolveu-se, em meio ao projeto de reestruturação acadêmica da universidade que constituiu o *locus* da pesquisa. Especialmente por se tratar de uma investigação realizada em uma instituição de Educação Superior junto a um grupo de gestores e professores, desejou-se que essa tomasse uma dimensão formativa, a partir do movimento constante de ação-reflexão, desencadeado junto ao grupo de participantes, ao longo de todo o processo.

Em relação a esse aspecto cabe observar o que aponta Franco (2012) quando ressalta que se faz necessário dar um tempo para a reflexão ser interiorizada e compreendida coletivamente. A incorporação da reflexão no coletivo trata-se de um

processo lento e progressivo, que deve fluir gradativamente durante toda a pesquisa-ação, respeitando o tempo de cada um.

Silva e Nörnberg (2013) ao relatarem o processo de pesquisa-ação, desenvolvido junto a um grupo de docentes da Educação Básica e, ao apostarem em práticas formativas que garantissem o protagonismo dos professores, salientaram que a discussão sistemática acerca da prática pedagógica contribui com o processo de formação continuada, especialmente quando desencadeado na perspectiva de uma pesquisa-ação colaborativa. Os mesmos autores destacaram, ainda, que

[...] as práticas colaborativas de formação docente aliam a busca pelo aperfeiçoamento do profissional da educação à análise crítica do seu fazer pedagógico. Tal tendência toma como uma de suas referências o exercício da capacidade reflexiva do educador sobre seu próprio fazer educativo e propõe que o aperfeiçoamento do profissional da educação seja concebido como um ato permanente. Entendemos ser preciso olhar para o que o professor faz no cotidiano escolar a partir do conhecimento que é por ele produzido, tomando como base suas crenças e valores, certezas e incertezas, conflitos e possibilidades de ação. (SILVA; NÖRNBERG, 2014, p. 190).

Considerando o exposto até então, a pesquisa encontrou inspiração nos pressupostos que orientam o método da pesquisa-ação, uma vez que a partir de um trabalho que tomou como princípios a participação ativa e a colaboração entre os participantes se articularam investigação, ação e formação com vistas à transformação da realidade. Nessa direção, cabe ressaltar ainda o que afirma Coutinho et.al. (2009, p. 356) ao dizer que:

[...] sempre que em uma investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder mudanças, de alterar um determinado status quo, em suma de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção.

6.2 CAMPO EMPÍRICO: UMA UNIVERSIDADE

A pesquisa foi realizada em uma universidade comunitária. Tal categoria administrativa segue os termos estabelecidos na Lei nº 12881, de 12 de novembro de 2013, a qual dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, explicitando que se tratam de organizações da sociedade civil brasileira, constituídas na forma de associação ou

fundação, com personalidade jurídica de direito privado, cujo patrimônio é pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público e que não possuem fins lucrativos.

Fossatti e Danesi (2018, p. 118) nos auxiliam a compreender as especificidades das universidades comunitárias esclarecendo que elas “[...] están marcadas por fuerte vínculo com sus comunidades. Sin fines de lucro, com gestión democrática y participativa; son auténticas instituciones públicas no estatales.”.

A instituição, localizada no Rio Grande do Sul, iniciou suas atividades em 1970 como uma federação de estabelecimentos de ensino superior. Em 1999, foi credenciada como centro universitário e transformou-se em universidade no ano de 2010. Ao longo de sua trajetória de 48 anos “[...] construiu sua identidade como uma Instituição comunitária, regional e inovadora, profundamente comprometida com o desenvolvimento regional sustentável, buscando a melhoria da qualidade de vida, a preservação do ambiente e a redução das desigualdades e das injustiças sociais.” (PPI, 2016, p.10)².

Ser de natureza comunitária e regional é confirmar uma identidade social com base no reconhecimento da sociedade. A ideia do “comum” enseja um projeto comum e a ideia de “região”. Para que exista de fato, tem que ser construída socialmente a partir de laços comuns, de traços de identidade, que se expressam no âmbito do cultural, do econômico e do político, que permitam vislumbrar desafios comuns à comunidade envolvida. (PPI, 2016, p.43).

Caracterizava-se também como uma universidade regional, cuja atuação voltava-se ao desenvolvimento da sua região de abrangência, uma vez que era lá que esta Instituição estava enraizada, identificada e comprometida prioritariamente. “A regionalidade de atuação e o compromisso com o desenvolvimento da região [...] é inerente ao propósito dos fundadores, marca da história desta Instituição[...]” (PPI, 2016, p. 35).

Da mesma forma, a inovação era uma característica institucional, a qual foi incorporada gradativamente “[...] como um diferencial em seu processo acadêmico e em sua política de gestão.” (PPI, 2016, p. 35).

² Não consta das referências da tese, considerando a necessidade de preservação do anonimato da universidade onde foi realizada a pesquisa.

Diferentemente da perspectiva empresarial e mercadológica, [...] concebe a inovação e se coloca nela a partir de três premissas transparentes: a) [...] está integrada aos processos avançados de produção de ciência e tecnologia na perspectiva da qualidade de vida e da redução das desigualdades a partir do foco regional; b) a inovação [...] é produzir e disseminar democraticamente a produção científica e tecnológica voltada para o interesse público, para o bem da sociedade como um todo, sem submeter-se à lógica do “segredo industrial”; c) através desses processos, a inovação propõe-se a impactar os processos culturais, desenvolvendo subjetividades, capazes de enfrentar o dinamismo das relações sociais e produtivas, com a criatividade necessária e com o compromisso com a preponderância do interesse comum sobre o particular.

A Universidade tinha como compromisso social a “Produção, desenvolvimento e difusão do conhecimento”, assume como missão institucional “Promover a produção do conhecimento, a formação integral das pessoas e a democratização do saber, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade” e estabelecia como visão a ser atingida até 2020 “Ser reconhecida pela excelência acadêmica e produção do conhecimento inovador e empreendedor”. (PPI, 2016, p. 38).

Para tanto, sua atuação pautava-se nos seguintes princípios: Autonomia, Comunitária e Filantrópica, Diversidade, Empreendedorismo, Excelência, Flexibilidade, Inovação, Integralidade, Sustentabilidade e Transparência. O perfil institucional da universidade ancorava-se em quatro grandes categorias estratégicas: Integralidade e qualidade na formação; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Internacionalização e Inovação e empreendedorismo.

A Universidade organizava-se, em termos de gestão por meio de uma reitoria e três pró-reitorias, a saber: Pró-reitoria de Ensino; Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão e Pró-reitoria de Inovação. Contava, ainda, com uma estrutura acadêmica distribuída em quatro Institutos Acadêmicos, por área de conhecimento, quais sejam: Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas – ICET, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICESA, Instituto de Ciências da Saúde – ICS e Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes - ICHLA.

Na graduação, a universidade atendia, no 2º semestre de 2017, quando deu-se início à pesquisa, cerca de 14.000 alunos matriculados, distribuídos em cinquenta cursos com possibilidade de ingresso, sendo treze cursos superiores de tecnologia, vinte e nove bacharelados e seis licenciaturas. Os cursos de Pós-Graduação *lato sensu* eram oferecidos desde 1975, promovendo o aprimoramento educacional e profissional da comunidade. Na extensão, em 2017, totalizavam 14 programas e 35 projetos sociais, envolvendo 87 professores extensionistas e 54 acadêmicos bolsistas,

161 voluntários e 35 acadêmicos não remunerados. Além disso, a instituição oferecia inúmeros cursos de extensão, visando à atualização e ao aprimoramento profissional, bem como eventos diversos como seminários, congressos, fóruns nas diferentes áreas do conhecimento.

A pesquisa na universidade investigada, em 2017, era desenvolvida a partir de 53 linhas, por 29 grupos de pesquisa, que abrangiam 155 projetos de pesquisa em andamento. Tais projetos contavam com a dedicação de 136 professores pesquisadores e 316 alunos envolvidos com iniciação científica, entre bolsistas e voluntários do Ensino Médio, graduação e pós-graduação. Na pós-graduação *stricto sensu*, a universidade *locus* da pesquisa contava com aproximadamente 300 alunos em sete mestrados e três doutorados, sendo que desses quatro mestrados e os três doutorados constituem propostas interdisciplinares.

O quadro docente da instituição, no 2º semestre de 2017, foi composto por 559 professores e seu quadro técnico por 907 técnicos administrativos.

A referida universidade foi escolhida como campo de pesquisa por ser o espaço onde atuava profissionalmente e por ter sido convidada à época pela gestão a construir, junto ao grupo de diretores e coordenadores, a Escola Piloto que tinha como premissa, dentre outros pressupostos, o desenvolvimento de um projeto pedagógico que tomasse a interdisciplinaridade como um princípio da formação.

6.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Para Duarte (2002) a definição dos sujeitos que participam da pesquisa não acontece de forma aleatória, sendo primordial a definição de critérios para a seleção daqueles que irão compor o universo da investigação, “[...] pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.” (DUARTE, 2002, p. 141).

Considerando o exposto, participaram da pesquisa, dois grupos distintos:

Grupo I: constituído pela coordenadora pedagógica da pró-reitoria de ensino e pelos quatro diretores dos institutos acadêmicos, conforme descrição a seguir:

- Coordenadora Pedagógica da Pró-reitoria de Ensino: graduada em Pedagogia, especialista em Educação Psicomotora e em Psicopedagogia, mestre em Educação, tinha dezenove anos de experiência na docência no ensino superior e

atuava no cargo desde 2015, já tendo exercido o cargo de assessora pedagógica na mesma pró-reitoria, desde o ano de 2002.

- Diretor do Instituto de Ciências da Saúde: graduado em Fisioterapia, especialista em Psicomotricidade e em Ativação de Professores, mestre em Biologia Celular e Molecular, atuava no ensino superior há dezessete anos e passou a ocupar o cargo de diretor no ano de 2011.

- Diretor do Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas: graduado em Desenho Industrial, mestre em Qualidade Ambiental, atuava no ensino superior há dezesseis anos e passou a ocupar o cargo de diretor no ano de 2009.

- Diretora do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas: graduada em Ciências Contábeis, especialista em Controladoria, mestre em Economia, possuía doze anos de experiência no ensino superior e ocupava o cargo de diretora desde 2015.

- Diretora do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes: graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, mestre em Educação, possuía 13 anos de experiência na docência no ensino superior e passou a ocupar o cargo no ano de 2017.

Grupo II: constituído pela diretora do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, pela coordenadora pedagógica da Pró-reitoria de Ensino, já apresentadas anteriormente, e pelos coordenadores dos cursos de graduação que integrariam a Escola de Educação e Humanidades, a saber:

Cursos de licenciatura:

- Coordenador do Curso de Artes Visuais: graduado em Artes Visuais e mestre em Artes Visuais, possuía 17 anos de experiência na docência no ensino superior, atuava na instituição investigada desde 2002 e no cargo de coordenador do Curso de Artes Visuais – licenciatura desde janeiro de 2017.

- Coordenador do Curso de Ciências Biológicas: graduado em Biologia, especialista em Zoologia Sistemática, Mestre em Biociência e doutor em Qualidade Ambiental, possuía 16 anos de experiência na docência no ensino superior, atuava na instituição desde 2002 e no cargo de coordenador do curso de Ciências Biológicas – licenciatura desde 2012.

- Coordenador do Curso de Educação Física: graduado em Educação Física – licenciatura, especialista em Ciência da Atividade Física, mestre em Inclusão Social, possuía 11 anos de experiência na docência no ensino superior, atuava na

universidade investigada desde o ano de 2002 e assumiu o cargo de coordenador do Curso de Educação Física – licenciatura em julho de 2017.

- Coordenadora do Curso de História: graduada em História e mestre em História, possuía 16 anos de experiência na docência no ensino superior, atuava na universidade pesquisada desde 2001 e no cargo de coordenadora do Curso de História – licenciatura desde 2010.

- Coordenadora do Curso de Letras: graduada em Comunicação Social e em Letras, especialista em Comunicação Social, mestre em Letras, possuía 16 anos de experiência na docência no ensino superior, atuava na universidade pesquisada desde 2002 e no cargo de coordenadora do Curso de Letras – licenciatura desde 2012.

- Coordenadora do Curso de Pedagogia: graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e mestre em Educação, possuía 6 anos de experiência no ensino superior, atuava na universidade como docente desde 2012 e no cargo de coordenadora do Curso de Pedagogia desde 2015.

Cursos de bacharelado

- Coordenador do Curso de Psicologia: graduado em Psicologia, mestre e doutor em Ciências do Movimento Humano, tinha 5 anos de experiência na docência no ensino superior, atuava na universidade desde o ano de 2013 e no cargo de coordenador do Curso de Psicologia desde 2016.

- Coordenador do Curso de Direito: graduado em Ciências Jurídicas e Sociais, especialista em Direito Civil e Processo Civil, mestre em Direito, tinha 16 anos de experiência na docência no ensino superior, atuava na universidade investigada desde 2001 e no cargo de coordenador do Curso de Direito desde janeiro de 2017.

6.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados por meio dos instrumentos utilizados nas diferentes etapas da pesquisa-ação: a análise dos documentos institucionais, dos questionários com os sujeitos participantes, dos diários de campo resultantes dos seminários e dos demais materiais elaborados pelos grupos, foram analisados a partir do método de análise de conteúdo, seguindo-se para tanto os pressupostos estabelecidos por Bardin (2011) para quem a análise de conteúdo pode ser designada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Isso posto, segundo a mesma autora, caracterizam-se como análise de conteúdo, as iniciativas que, utilizando-se de um conjunto de técnicas parciais e complementares, buscam sistematizar, compreender e explicitar o conteúdo de mensagens e a expressão desse conteúdo. Para tanto, “O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver.”. (BARDIN, 2011, p. 48).

Ainda buscando deixar mais clara a definição acerca do método de análise de conteúdo utilizado, cabe destacar o que aponta Moraes (1999, p.9)

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Segundo o mesmo autor, pode ser submetido à análise de conteúdo qualquer material que tenha como origem a comunicação verbal ou não-verbal, tais como: cartas, jornais, filmes, entrevistas, relatos autobiográficos, vídeos e outros, os quais chegam ao pesquisador em estado bruto, necessitando passar por um processamento que permita sua compreensão, interpretação e inferência, ações aspiradas pelo método de análise de conteúdo.

O método de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011) deve seguir três fases distintas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase – pré-análise destina-se à organização propriamente dita dos materiais coletados e que serão analisados, tendo por objetivo sistematizar as ideias iniciais. Assim, os materiais foram preparados: realizou-se a tabulação das respostas dos questionários, a organização dos documentos que seriam analisados (diários de campo dos seminários, materiais elaborados nos seminários, PPI e iniciativa estratégica de reestruturação da universidade). Posteriormente, deu-se início à primeira leitura do material chamada pela autora de “leitura flutuante”, na qual foi realizado o primeiro contato com o material, deixando-se invadir pelas primeiras impressões e interpretações.

Na segunda fase – exploração do material, mencionada anteriormente, a mais longa e exaustiva, o analista dedica-se às operações de codificação e decomposição do texto, considerando-se a problemática de pesquisa, os seus objetivos e os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa e guiam o pesquisador. Cabe mencionar o que ressalta Bardin (2011) quanto às análises qualitativas que, diferente das análises quantitativas, não se fundamentam na frequência da aparição de um determinado índice (tema, palavra etc) que compõem a análise, mas sim na sua presença. Além disso, ressalta a importância de se considerar o contexto em que o conteúdo é manifesto, ou seja, o contexto em que a mensagem é enunciada: Quem é que fala a quem? Em que circunstâncias e condições? A partir de que lugar?

Assim, após a leitura e releitura do material, foram definidas as unidades de análise, as quais foram codificadas para melhor identificação. Posteriormente as mensagens passaram por um processo de categorização que levou em consideração os objetivos da pesquisa. Nesse processo Moraes (1999) recomenda que se proceda ao isolamento de cada uma das unidades de análise, através da reescrita das mesmas de modo que possam ser compreendidas fora do texto original. Posteriormente esses elementos são classificados nas categorias, processo que “[...] impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros.” (BARDIN, 2011, p. 148).

Moraes (1999) atenta para a necessidade das categorias atenderem a um conjunto de critérios, quais sejam: 1) validade: as categorias devem ser adequadas e pertinentes aos objetivos e questões que se busca responder com a pesquisa; 2) exaustividade: devem possibilitar a categorização de todo conteúdo significativo, de acordo com os objetivos da análise; 3) homogeneidade: a organização de categorias deve estar fundamentada em um único princípio ou critério de classificação; 4) exclusividade: o pesquisador deve assegurar que cada elemento seja classificado em apenas uma categoria. Assim, identificadas e devidamente codificadas, as unidades de análise foram classificadas em categorias.

Por fim, na terceira fase se procedeu a interpretação dos dados, ou seja, a análise propriamente dita. Para cada uma das categorias de análise foi redigido um texto no qual fez-se o uso intensivo de citações diretas dos dados originais, momento em que foram expressos os significados captados nas mensagens analisadas. Por fim, a interpretação, de modo a compreender o conteúdo, relacionou os dados oriundos das diferentes fontes de coleta de dados com o referencial teórico que fundamentou a pesquisa.

Assim, seguindo os passos do método de análise de conteúdo, inicialmente, foram organizados os materiais que constituíram as fontes de dados: documentos, questionários e materiais elaborados pelos grupos I e II e resultados da ação desenvolvida, posteriormente procedeu-se a exploração dos mesmos e, por fim sua análise e interpretação, com a qual buscou-se identificar os aspectos mais significativos, recorrentes, convergentes e divergentes que, de alguma forma, contribuíram para responder ao problema de pesquisa, bem como aos objetivos que deram origem às categorias de análise.

Cabe salientar que, para análise das questões objetivas contidas no questionário aplicado a todos os participantes, na fase exploratória da pesquisa, fez-se uso da estatística descritiva.

6.5 ETAPAS DA PESQUISA

Conforme já mencionado, a presente pesquisa inspirou-se nos pressupostos da pesquisa-ação e, assim, organizou-se em algumas etapas, necessárias ao seu desenvolvimento. Cabe destacar, no entanto, que conforme aponta Thiollent (2011, p. 55) “O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas.”. A dinamicidade da ação requer um movimento constante de retomada do planejamento junto aos participantes da pesquisa, frente às problemáticas que envolvem a situação.

Assim, a pesquisa desenvolveu-se a partir das seguintes etapas:

6.5.1 Etapa I - Exploratoria

Nesta etapa foi realizado um estudo exploratório, por meio da coleta de dados considerados importantes para a composição de um diagnóstico da situação inicial e das expectativas dos participantes do estudo em relação à ação a ser desenvolvida.

Para tanto, inicialmente, realizou-se a análise do Projeto Pedagógico Institucional da Universidade, considerado chave nesta investigação, no qual buscou-se identificar de que forma a interdisciplinaridade é abordada no documento. Nesse processo, foram extraídos excertos desse documento, nos quais, de alguma forma, mesmo que sem o uso específico do termo, tenha sido feita referência à interdisciplinaridade, tanto como concepção ou pressuposto

epistemológico/pedagógico (dimensão teórica) quanto como metodologia ou proposta concreta de trabalho (dimensão prática).

Segundo Ludke e André (1986) a análise documental pode mostrar-se uma técnica valiosa de coleta de dados qualitativos, tanto na complementação de informações obtidas por outros meios, como no desvelamento de aspectos novos que podem se somar ao estudo. Nesse sentido é relevante, ainda, ressaltar em relação à análise documental que como técnica exploratória, a mesma pode indicar problemas ou aspectos que merecem ser explorados com mais ênfase através de outros métodos complementares e que permitam maior aproximação e aprofundamento.

Além da análise do PPI, a etapa exploratória foi complementada com a aplicação de um questionário junto aos sujeitos participantes da pesquisa, tanto do Grupo I quanto do Grupo II, com o qual objetivou-se identificar a perspectiva dos mesmos em relação à estrutura acadêmica da universidade e às práticas interdisciplinares desenvolvidas, bem como suas expectativas com relação ao trabalho que seria desenvolvido.

Nos primeiros encontros, buscou-se também estabelecer relações de parceria entre os integrantes do grupo que daria origem à Escola Piloto, uma vez que esse foi composto de cursos de graduação que hoje integram três diferentes Institutos Acadêmicos, o que fez com que alguns coordenadores de curso ainda não tivessem trabalhado em conjunto com todos os colegas.

Concluído o levantamento dos dados, os mesmos foram sistematizados e analisados³ de modo que orientassem o desenvolvimento das ações na fase seguinte. Foi realizada devolutiva do questionário aos grupos de participantes, momento em foram oportunizadas a discussão e a problematização acerca das preocupações e expectativas dos mesmos em relação ao trabalho que seria desenvolvido.

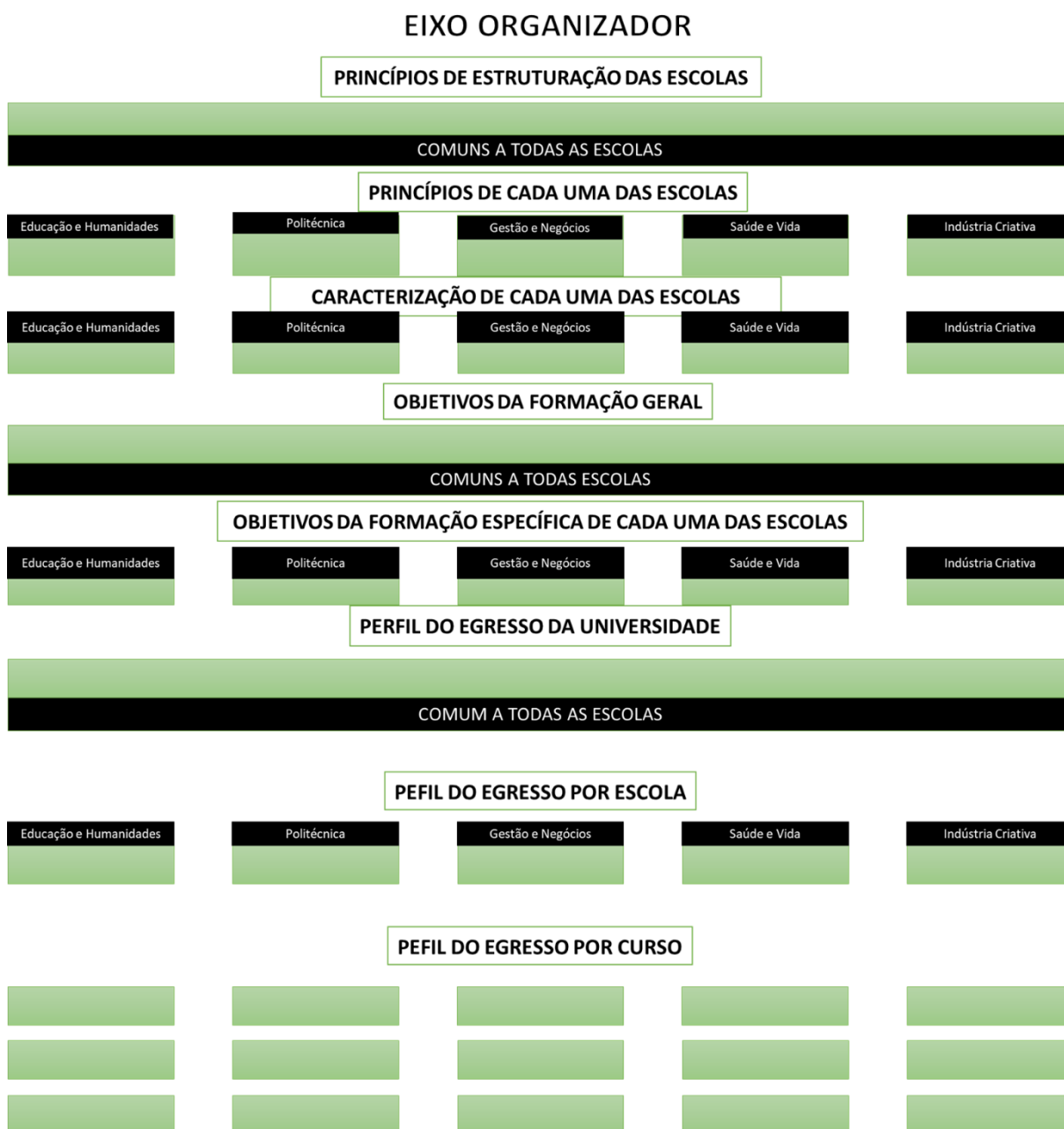
6.5.2 Etapa II – Apresentação do problema e dos objetivos da ação a ser desenvolvida pelos grupos

Nesta segunda etapa foram apresentados e discutidos os objetivos da ação que seria desenvolvida. Ressalta-se que a pesquisa se desenvolveu a partir de uma demanda institucional, bem como de diretrizes gerais e iniciais delineadas pelo grupo gestor da universidade, as quais apresentaram-se abertas à discussão e foram objeto

³ A sistematização dos dados e a análise dos mesmos encontra-se no capítulo 7.

de análise e problematização nos grupos I e II. As figuras 5 – Eixo organizador para estruturação da Escola de Educação e Humanidades e 6 – Eixos de organização curricular, apresentadas a seguir, representam tais diretrizes as quais foram discutidas, nesta etapa da pesquisa, junto aos grupos de participantes para que, posteriormente, as ações futuras pudessem ser planejadas e executadas, sendo previstas, para tanto, reuniões distintas com os Grupos I e II.

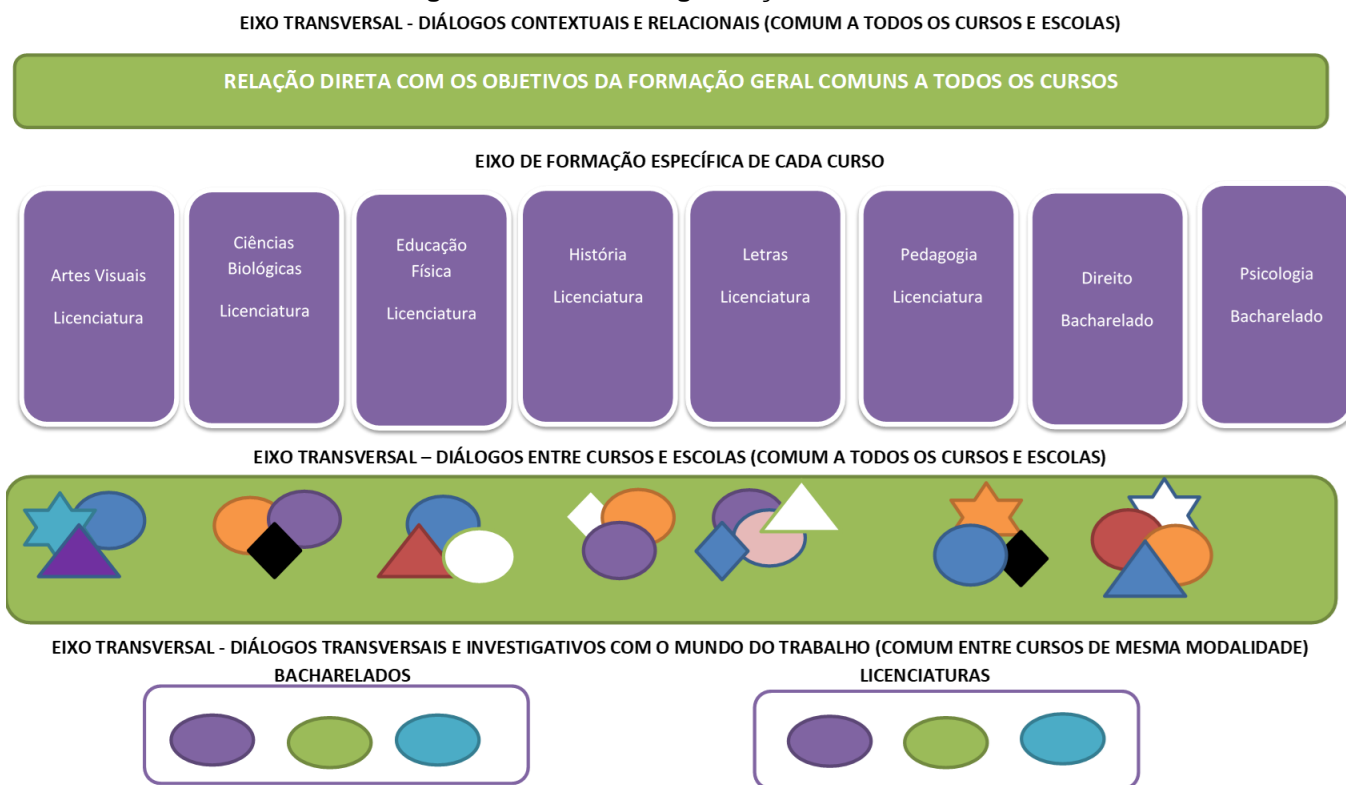
Figura 5 – Eixo organizador de estruturação da Escola de Educação e Humanidades



Fonte: Autora (2018).

Podemos observar na Figura 5 os primeiros elementos que foram discutidos junto aos grupos I e II, os quais constituíram a base de estruturação do projeto de construção da escola piloto, bem como o encadeamento existente entre os mesmos.

Figura 6 – Eixos de organização curricular



Fonte: Autora (2018).

A Figura 6 apresenta as diretrizes iniciais para composição dos currículos dos cursos, por meio de eixos. O eixo de formação específica, foi representado pelos oito cursos que integrarão a Escola de Educação e Humanidades, uma vez que se refere ao que é próprio a cada um deles. O primeiro eixo transversal estaria relacionado diretamente ao atingimento dos objetivos da formação geral, comuns a todos os cursos. O eixo transversal “Diálogos entre cursos e escolas” está representado por meio de diferentes cores e formas, que buscam caracterizar a proposição de projetos e/ou atividades interdisciplinares, cada forma e cor representaria um curso e/ou uma disciplina diferente. Por fim, o último eixo “Diálogos transversais e investigativos com o mundo do trabalho” se refere às atividades práticas, estágios e ao trabalho de conclusão do curso e, na Figura 6, está dividido entre bacharelados e licenciaturas, uma vez que poderiam ser previstas atividades comuns entre cursos de mesma modalidade. Tais diretrizes foram objeto de discussão nos grupos I e II e deram origem

à proposta que foi construída coletivamente, a qual consta no capítulo 10 da presente pesquisa.

6.5.3 Etapa III – Desenvolvimento

Na terceira etapa se deu o desenvolvimento da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação que a integrariam, o que foi realizado por meio de seminários, ou seja, reuniões de trabalho realizadas tanto com o grupo de participantes I quanto com o grupo II, por meio dos quais desenvolveu-se a investigação-ação, de modo participativo e colaborativo.

Segundo Thiollent (2011, p. 67)

A partir do momento em que os pesquisadores e os interessados na pesquisa estão de acordo sobre os objetivos e os problemas a serem examinados, começa a constituição dos grupos que irão conduzir a investigação e o conjunto do processo. A técnica principal, ao redor da qual as outras gravitam, é a do “seminário”.

Assim, constituíram-se dois seminários, um agregando o Grupo I, denominado de Seminário Inter Escolas, composto pela coordenadora pedagógica e os diretores dos Institutos Acadêmicos que dariam origem às novas Escolas e outro que agregou o Grupo II, denominado Seminário Escola Piloto, composto pela coordenadora pedagógica, pela diretora do ICHLA e pelos coordenadores dos oito cursos de graduação que integrariam a Escola de Educação e Humanidades.

Conforme Thiollent (2011) o papel do seminário é centralizar as informações e discutir as interpretações. Nos seminários do Grupo I (Inter Escolas) foram discutidas questões que envolviam diretrizes comuns a todas as escolas, incluindo a Escola Piloto e as demais que seriam implantadas posteriormente na universidade. Assim, desse grupo, vinham as diretrizes gerais do trabalho a ser desenvolvido pelo Grupo II (Escola Piloto).

No Seminário Escola Piloto, tais diretrizes foram discutidas e interpretadas, dando origem às ações e materiais elaborados pelo grupo, no que se refere às questões intra-escola, ou seja, específicas ao seu campo de conhecimento e atuação. Essas definições, por sua vez, desdobraram-se nos demais grupos de trabalho, a saber: 1) grupo II ampliado: contou com o acréscimo de até três docentes de cada um dos oito cursos de graduação que integrariam a Escola de Educação e Humanidades, ficando tanto a definição do número de docentes, quanto a escolha dos mesmos a

critério do coordenador de cada curso, considerando os temas que seriam discutidos nos seminários e 2) colegiados dos cursos, conforme retrata a figura 7, apresentada a seguir.

Tais desdobramentos voltaram a ser discutidos no Grupo II, o qual teve a função de acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas nesses grupos, em um processo crítico e cíclico de ação – reflexão – ação, momento em que coletivamente era retomado o planejamento do trabalho e feitos os redimensionamentos que o grupo julgava necessários.

Os seminários eram preparados antecipadamente por mim, em parceria com a coordenadora pedagógica que participava dos dois grupos. Inicialmente apresentava-se a pauta do encontro, era feita a apresentação e discussão da atividade a ser desenvolvida pelo grupo, bem como do material de suporte, disponibilizado por meio de textos impressos ou de apresentação multimídia. Em alguns momentos as atividades eram realizadas pelo grupo em conjunto e em outros inicialmente a discussão era feita em pequenos grupos e socializada com todos posteriormente. Os registros das discussões e definições decorrentes das mesmas eram realizados durante o seminário e retomadas no seminário seguinte para validação do grupo.

Foram utilizados como materiais de apoio e estudo:

- Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998).
- Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 (UNESCO, 2009).
- Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação.
- Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação.
- Projeto Pedagógico Institucional.
- Textos para fundamentação teórica do grupo: Perrenoud (1999, 2001); Savater (2012); Ribeiro (2001); Hernández e Ventura (1998); Bernheim e Chauí (2008); Japiassu (1976); Faria (2015).

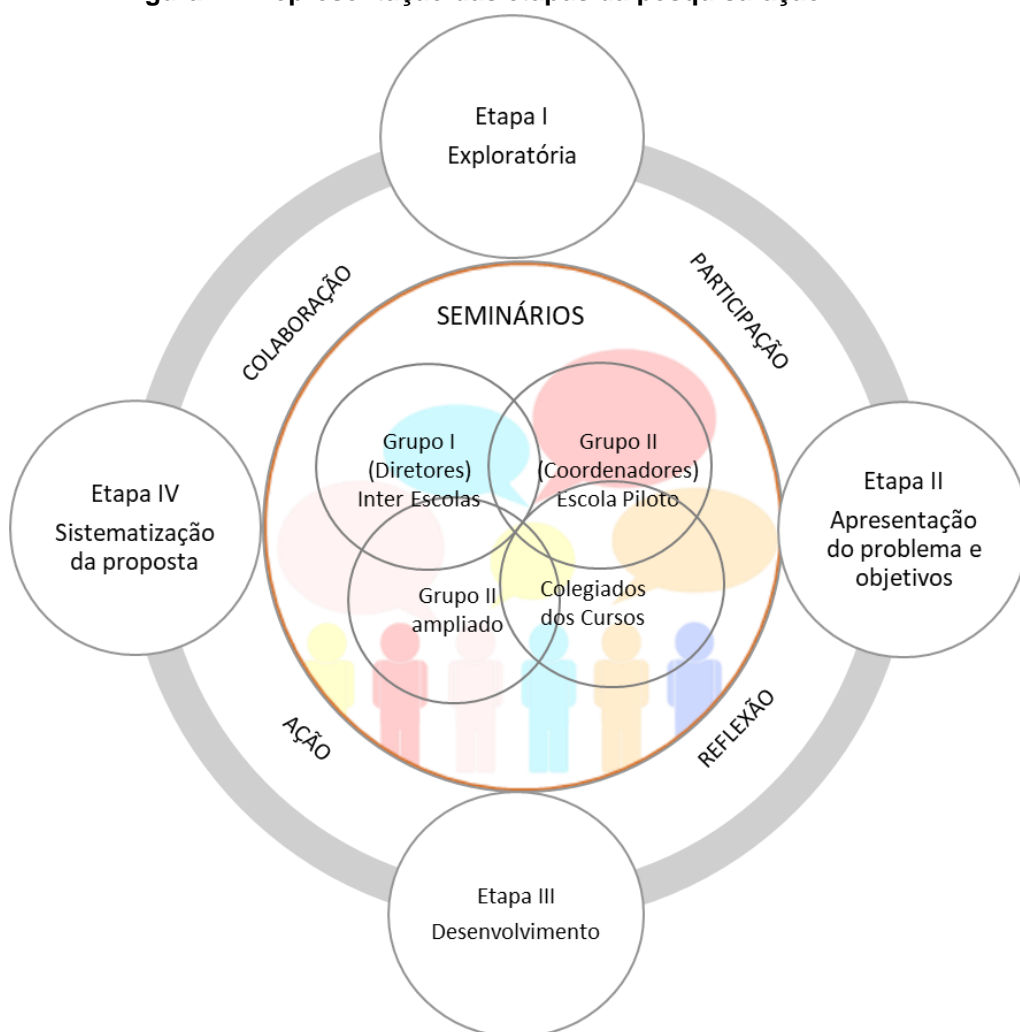
Pretendeu-se, ainda, que as discussões e produções desenvolvidas nos seminários assumissem caráter formativo, ao permitirem que os integrantes dos grupos expressassem suas interpretações acerca dos temas em questão, suas dúvidas, preocupações e experiências e que, a partir das mesmas, se pudesse desencadear um movimento de busca por respostas, de estudo e de construção coletiva. Nessa perspectiva, os seminários constituíram espaços para o exercício da escuta e do diálogo, essenciais em um trabalho participativo e colaborativo.

Todos os seminários foram registrados por meio do diário de campo, sendo feito uso de um roteiro específico para o registro dos mesmos (Apêndice IV).

6.5.4 Etapa IV – Sistematização da proposta

As discussões realizadas nos seminários e as produções coletivas foram sistematizadas, resultando no Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades e nos Projetos Pedagógicos dos seus cursos de graduação. Assim, a etapa final consistiu na sistematização dos documentos, o que foi realizado ao longo do trabalho. A Figura 7, apresentada a seguir, representa as etapas desenvolvidas ao longo do processo de investigação-ação.

Figura 7 – Representação das etapas da pesquisa-ação



Fonte: Autora (2018).

Isso posto, os próximos três capítulos, apresentam os estudos realizados com base nas três primeiras etapas que compuseram a pesquisa, nos quais é feita a discussão, análise e interpretação dos dados decorrentes, centrando-se nas vivências

práticas dos grupos participantes I e II e no modo como os pressupostos dessa metodologia de pesquisa foram se desencadeando ao longo do processo.

Para além disso, em meio a essas vivências apontam-se aspectos que se destacaram no que se refere à interdisciplinaridade, considerada um dos pilares nos quais a ação desenvolvida pelos grupos deveria sustentar-se.

Assim, os referidos estudos centram-se nos seguintes objetivos específicos estabelecidos na pesquisa:

- Dinamizar o processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação a ela vinculados, com inspiração nos pressupostos da metodologia de pesquisa-ação.
- Fomentar o diálogo entre os pesquisados e desses com o pesquisador, bem como a escuta dos mesmos, essenciais ao trabalho coletivo.
- Analisar o desenvolvimento das etapas do processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação junto a cada um dos grupos participantes, com ênfase nos aspectos relevantes e concernentes à promoção da interdisciplinaridade na formação e à vivência dos princípios que orientam a prática da pesquisa-ação.

7. ESTUDO I – A ETAPA EXPLORATÓRIA DA PESQUISA-AÇÃO

A fase exploratória da pesquisa- ação, segundo Thiollent (2011, p. 56) “[...] consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações.”.

Nesta etapa foi realizado um estudo exploratório, por meio da coleta de dados considerados relevantes para a composição do diagnóstico da situação inicial e das expectativas dos participantes do estudo em relação à ação que foi posteriormente desenvolvida. O diagnóstico contemplou a análise documental do Projeto Pedagógico Institucional – PPI da universidade investigada e a realização de um questionário com os dois grupos participantes do estudo.

7.1 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ELEMENTO QUE TRANSVERSALIZA O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

A partir da análise documental do PPI (2016) da universidade investigada, buscou-se evidenciar de que forma a interdisciplinaridade transversalizava o texto e era abordada pela instituição. Com esse propósito, foi dada ênfase aos pontos do referido projeto em que foi feita menção à perspectiva de um trabalho de caráter interdisciplinar.

A universidade que constituiu o campo empírico da presente pesquisa tinha seu PPI, fortemente orientado pelas suas principais características, quais sejam: ser uma universidade comunitária com foco no âmbito regional. Assim, as políticas institucionais em todas as suas dimensões, ou seja, no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão, induziam ações que levavam as mesmas em consideração. Seu perfil comunitário fez com que assumisse um compromisso social com a região.

Ser de natureza comunitária e regional é confirmar uma identidade social com base no reconhecimento da sociedade. A ideia do “comum” enseja um projeto comum e a ideia de “região” para que exista de fato, tem que ser construída socialmente a partir de laços comuns, de traços de identidade, que se expressam no âmbito do cultural, do econômico e do político, que permitam vislumbrar desafios comuns à comunidade envolvida. (PPI, 2016, p. 43)

Assim, o foco regional foi estabelecido como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho universitário, em suas interconexões com o contexto nacional e

internacional. Entrelaçada ao atendimento às demandas regionais estava a interdisciplinaridade como característica que seria assumida pelos programas, projetos e ações da Universidade:

Fazer tal opção epistemológica implica, por um lado, assumir desafios e dificuldades de grande envergadura, como as dificuldades teórico-metodológicas da interdisciplinaridade, por ter-se não somente dificuldades de interface comunicativa entre disciplinas-atividades, mas, principalmente, por ter-se que enfrentar os obstáculos da construção de um instrumental metodológico que assegure a diferença, a diversidade, a pluralidade de objetos de estudo e que garanta resultados de pesquisa comparáveis entre si e, ainda, que produza conhecimentos utilizáveis pelos planejadores e gestores do desenvolvimento setorial-regional. (PPI, 2016, p. 51)

Japiassu (1976, p. 99) fez referência a vários obstáculos à interdisciplinaridade existentes nas universidades, dentre eles, “[...] a própria estrutura universitária: [...] compartimentação das disciplinas a serem ensinadas, solidez das cadeiras, organização dos diplomas, fronteiras rígidas das disciplinas [...]”. O que para o autor corresponde a uma “[...] concepção por demais ‘cientificista’ e até mesmo ‘tecnocrática’ da atividade científica.”. Reconhecendo também esses obstáculos a universidade parecia estar consciente de que esse não era um caminho fácil, mas possível e desejável.

Frente a essa concepção acerca do fazer universitário, fortemente comprometido com as práticas sociais e, mesmo diante do reconhecimento das dificuldades de ordem teórica e metodológica intrínsecas ao fazer interdisciplinar, a Universidade estabeleceu dentre as suas estratégias:

[...] a garantia, em seus programas de pesquisa, ensino e extensão, do caráter inovador de suas ações e do caráter inter e transdisciplinar de suas abordagens; [...] o desenvolvimento de programas inter e transdisciplinares que atendam às demandas regionais relativas à produção de conhecimentos e à formação de quadros capazes de atuar no sentido da erradicação da pobreza, da intolerância, do analfabetismo, da fome, da degradação do meio ambiente e de todas as demais formas de violência individual e social. (PPI, 2016, p. 66)

De acordo com o documento institucional, a Universidade assumiu, ainda, nesse contexto, como um desafio, a formação integral e a excelência acadêmica, compreendendo que tinha como função garantir aos estudantes formação técnica, científica e humana de qualidade, abrangendo a formação moral e ética como partes constituintes da mesma e de extrema importância.

Considerando o exposto até então, a Universidade definiu sua concepção de ensino, a qual atentou para as mudanças que vinham ocorrendo nos processos

sociais e produtivos. Nesse sentido, a graduação por ela oferecida não se restringia à perspectiva de uma profissionalização especializada, concentrando esforços no desenvolvimento de competências que abrangiam a capacidade de análise; o domínio e a utilização de diferentes códigos e linguagens, buscando proporcionar “[...] uma qualificação intelectual capaz de propiciar uma base de conhecimentos gerais e específicos, que possibilitem a criação e a recriação permanente da ação profissional competente.” (PPI, 2016, p.74)

Dessa forma, percebe-se no documento que, embora a universidade reconhecesse as dificuldades de colocar a interdisciplinaridade em prática, afirmava garantir a realização de ações dessa natureza. No entanto, no que tange ao ensino de graduação ainda predominavam os currículos organizados na lógica tradicional disciplinar, evidenciando-se, assim, que para que de fato a proposta fosse colocada em prática seria preciso empreender mais esforços nessa direção, os quais precisariam ser contínuos, envolvendo todos os atores e voltados à transposição dos obstáculos existentes, considerando que: “Neste domínio é ilusório pensarmos que a criação de leis ou de um conjunto de medidas administrativas possa colocar fim a hábitos arraigados, a rotinas e estruturas adquiridas.” (JAPIASSU, 1976, p. 100). Para Japiassu (1976) a prática interdisciplinar precisa fundar-se na adesão profunda de alguns e sobre experiências que atuem como núcleos catalisadores na universidade.

A extensão, no PPI (2016), foi definida como uma prática pedagógica com papel singular: “[...] integrar os processos e resultados de pesquisa através de uma prática pedagógica interdisciplinar que ocorre no interior das relações sociais.” (p.91)

O ponto de partida da extensão eram as relações sociais, no entanto, busca traçar um percurso inverso, pois partia do senso comum, das necessidades sociais, por meio do contato direto de professores e alunos com o real, assumindo assim a finalidade de “[...] produzir conhecimentos e ensinar no movimento das relações sociais, nos seus tempos, nos seus limites e na sua dimensão transdisciplinar”. (PPI, 2016, p.94)

Dentre as políticas de extensão destacava-se:

Possibilitar meios e processos de produção, inovação e difusão de conhecimentos, a partir de práticas e experiências pedagógicas, da articulação teoria-prática e da interdisciplinaridade vivenciadas no cotidiano dos programas e projetos sociais. (PPI, 2016, p.98)

O PPI (2016) seguiu explicando que os Programas e Projetos Sociais desenvolvidos pela Universidade, em sua maioria, possuíam caráter interdisciplinar e

transversal, contribuindo tanto para a redução dos problemas sociais quanto para a formação integral dos discentes. Os programas de extensão agregavam diferentes ações orientadas por uma mesma diretriz, sendo voltadas a um objetivo comum: “[...] privilegiar as ações interdisciplinares e intersetoriais, contribuindo para a formação integral de acadêmicos e para a autonomia das comunidades de inserção.” (p.393). Nesse sentido, o texto seguia explicitando que:

As demandas que emergem da sociedade, dada a sua característica plural, geralmente, possuem uma complexidade que só pode ser atendida sob a perspectiva da multi e da interdisciplinaridade. Essa perspectiva é viabilizada, pois, a partir da participação conjunta de docentes e discentes dos diferentes cursos e Institutos Acadêmicos. (PPI, 2016, p.393)

Considerando o exposto, percebeu-se que nos projetos e atividades de extensão, os quais vinculavam-se ao real, a interdisciplinaridade parecia encontrar mais espaço, sendo atribuído a ela um significado maior. “Como os problemas atuais são complexos e estão além das explicações redutoras de disciplinas isoladas, exige-se o conhecimento interdisciplinar para explicá-los.”. (FREIRE; TOSTA; PACHECO, 2015, p.276)

Cabe esclarecer, ainda, que a universidade se estruturava academicamente em quatro Institutos Acadêmicos definidos por área de conhecimento, onde estavam agrupados os diferentes cursos de graduação e seus respectivos docentes. A Universidade em questão compreendia que era da graduação que emanava a definição dos temas a serem abordados nas demais dimensões que compõem a universidade: a pesquisa e a extensão, por meio das linhas de formação, conforme explicitava o PPI (2016, p. 17):

O ponto de partida para a indissociabilidade, [...] são os cursos de graduação, que foram sendo criados ao longo de sua história para atender às demandas regionais. Esses cursos explicitam suas relações com a comunidade por meio das linhas de formação, que fundamentam a elaboração do currículo e que orientam a definição das atividades disciplinares e interdisciplinares, incluindo os estágios, as práticas e os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). As linhas de formação, que conferem organicidade aos cursos, diferenciando-os dos demais oferecidos na região, também têm a função de promover a indissociabilidade com a pesquisa e a extensão, que, amadurecidas, dão origem a cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*.

Dentre as políticas dos Institutos Acadêmicos, estabelecidas no PPI (2016), as quais orientavam a atuação dos mesmos, destacava-se: “Promover a inter e a transdisciplinaridade institucional, visando à formação integral e de excelência.” (p. 132). Cada Instituto Acadêmico contava com um diretor a quem competia dentre

outras atribuições “[...] articular-se com os demais Institutos Acadêmicos, através de propostas interdisciplinares, nos âmbitos acadêmico e administrativo [...]”. (PPI, 2016, p.414)

Como pode ser observado, o PPI (2016) já apontava o desenvolvimento de atividades interdisciplinares por parte dos institutos acadêmicos, não sendo, portanto, essa uma prerrogativa inédita e exclusiva prevista para as escolas – nova unidade acadêmica que seria implantada. Por outro lado, a iniciativa de implantação desta nova unidade acadêmica denotava a busca por novos caminhos que viabilizassem o desenvolvimento de ações interdisciplinares de modo mais efetivo. Masetto (2015) ao abordar o Projeto Pedagógico Institucional faz referência à necessidade de realizar a gestão pedagógica do mesmo, a qual é responsável por realizar a mediação entre aquilo que se planejou e o que se concretiza na prática. Nesse sentido o autor ressalta: “É essencial abrir espaços para que prossigam as reflexões e discussões coletivas que dão sustentabilidade ao processo de implantação do projeto, ou seja, mudar o que precisa ser mudado e manter o que precisa ser mantido.”. (MASETTO, 2015, p. 73)

Além disso, a interdisciplinaridade e/ou a transversalidade foram citadas como meio de assegurar a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação das relações étnico raciais, o ensino de história e cultura afro brasileira, africana e indígena no ensino de graduação, em articulação com as atividades de pesquisa e extensão.

Considerando que os docentes são os responsáveis pela execução de grande parte do PPI, a Universidade estabeleceu o perfil esperado do corpo docente, no qual também estavam presentes, dentre outras questões a interdisciplinaridade: “Visão interdisciplinar de sua área de conhecimento, podendo estabelecer relações entre as disciplinas do curso [...]”. (PPI, 2016, p 146)

Tal definição demonstra que havia por parte da universidade a compreensão de que a efetivação de práticas interdisciplinares dependia, em grande parte, da ação dos docentes, da vontade e da capacidade de articulação e trabalho em equipe. Tal constatação também foi evidenciada de modo recorrente entre as pesquisas que analisaram experiências voltadas à interdisciplinaridade no ensino de graduação, no período de 2013 e 2016.

O projeto explicitou, ainda, que o novo paradigma de ensino universitário deveria fomentar a capacidade intelectual dos estudantes, por meio da qualificação

das relações inter e transdisciplinares dos estudos e das pesquisas. “Dessa forma, o diálogo interdisciplinar no interior do curso de graduação e entre os cursos da Instituição, [...], contribui para a formação de um perfil profissional mais competente e flexível.”. (PPI, 2016, p.146)

Para além do corpo docente o currículo é elemento extremamente importante e responsável pela formação universitária. No PPI da Universidade investigada o currículo foi definido como expressão do:

[...] projeto de cultura, de sociedade e de profissionalização do ensino superior, realizado através dos projetos pedagógicos dos cursos, dos diferentes projetos de ensino da instituição, dos conhecimentos culturais, intelectuais e formativos socializados e das práticas pedagógicas adotadas. (PPI, 2016, p. 149)

Partindo dessa compreensão, o PPI em questão primava pela abordagem inter e transdisciplinar do currículo, por meio da qual deveria privilegiar:

[...] não só os aspectos técnicos da formação profissional, mas ser a expressão dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanísticos necessários à formação de um profissional-cidadão, comprometido eticamente com o crescimento e a transformação da sociedade. (PPI, 2016, p.149)

Na apresentação de sua concepção de currículo, o documento institucional (PPI, 2016), seguiu ressaltando que na Educação Superior a (re) construção do conhecimento teórico-prático, implica uma abordagem inter e transdisciplinar, bem como a visão acerca do professor e do aluno como os principais atores desse processo. Nesse sentido, ressalta a autonomia, a autoria de pensamento e a produção de novos conhecimentos como pontos chave na formação de profissionais-cidadãos.

Ainda segundo o PPI (2016, p. 156)

A partir das novas diretrizes curriculares, as instituições de ensino superior foram incitadas a superar a fragmentação de suas estruturas e seus currículos taylorizados, em busca de formas mais leves, enxutas e ágeis de organização e gestão, e de currículos de natureza transdisciplinar.

O documento ressaltou, ainda, que os cursos, transcendendo a lógica da formação disciplinar, deveriam, ao organizar seus currículos, prever a abordagem de temáticas contemporâneas, de forma transdisciplinar, perpassando os diversos componentes curriculares. (PPI, 2016).

Nos princípios metodológicos expressos no PPI (2016), a orientação em relação à prática de caráter interdisciplinar também se fez presente, ao definir que os conteúdos que compõem cada percurso formativo deveriam ser organizados de modo

a integrar as dimensões disciplinar e interdisciplinar. Para tanto, os princípios ressaltavam a composição de novos arranjos entre diversas áreas do conhecimento, as quais poderiam ser articuladas, considerando o contexto social e as peculiaridades de cada processo produtivo na formação profissional.

Nessa mesma direção, sinalizava a flexibilização curricular como uma possibilidade, a qual permitiria a escolha por parte dos estudantes de componentes curriculares que ampliassem e conferissem certa originalidade a sua formação, de acordo com seus interesses.

A análise do PPI da universidade permitiu assim perceber que os princípios orientadores à estruturação das escolas e dos novos projetos pedagógicos dos cursos, dentre eles a interdisciplinaridade e a flexibilidade, voltados à formação integral dos estudantes já estavam entre as premissas institucionais que orientavam suas ações pedagógicas tanto no ensino, na pesquisa e na extensão. Tal documento institucional se remonta, no que se refere à interdisciplinaridade, em alguns momentos de forma indireta, aos princípios considerados orientadores ao desenvolvimento de propostas dessa natureza, apontados na presente tese⁴, a partir do aporte teórico utilizado.

7.2 A PERCEPÇÃO INICIAL DOS GRUPOS PARTICIPANTES: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

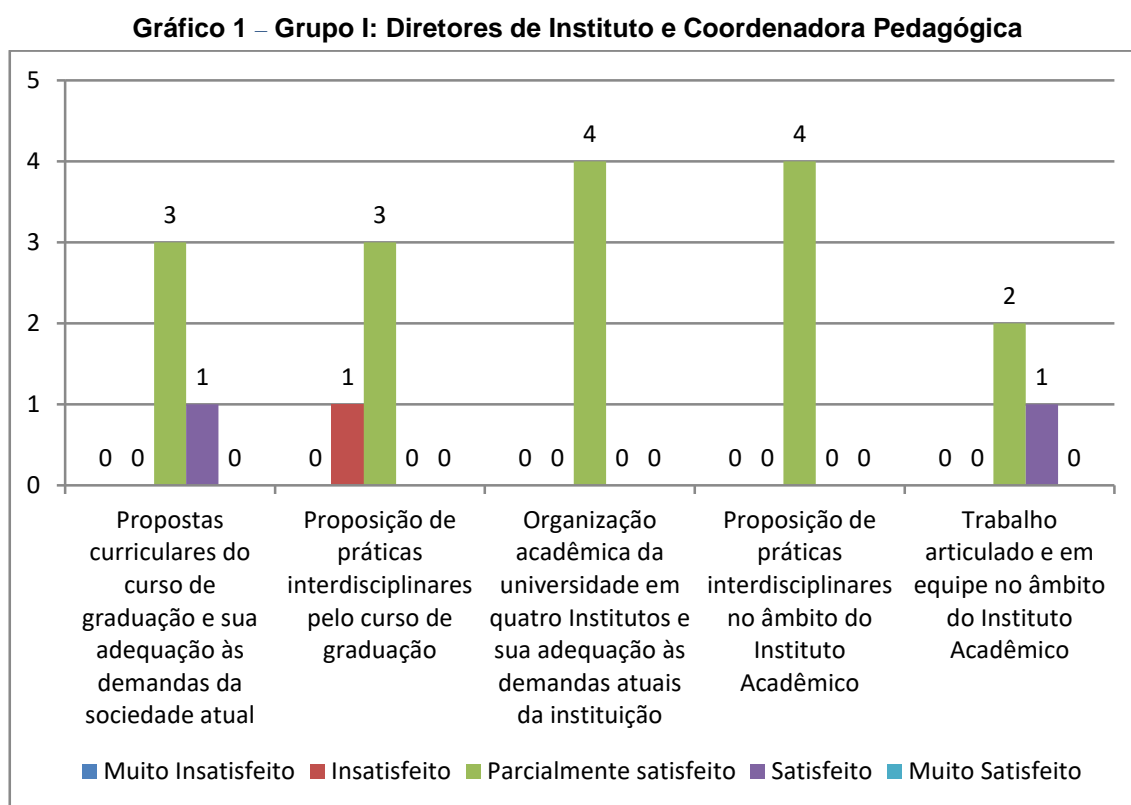
A etapa exploratória contou também com a aplicação de um questionário junto aos sujeitos participantes da pesquisa, tanto do Grupo I quanto do Grupo II, a fim de identificar os principais problemas que envolviam a situação inicial afeta à pesquisa, as expectativas dos grupos com relação ao trabalho, bem como sua visão acerca da estrutura acadêmica dos cursos e da universidade, dentre outros aspectos relevantes para a elaboração de um diagnóstico.

Após a aplicação dos questionários, os dados foram sistematizados e analisados de modo a orientar o desenvolvimento das ações na fase seguinte. Realizou-se devolutiva das respostas do questionário aos participantes, momento em que foi oportunizada a discussão e a problematização acerca das preocupações e expectativas dos mesmos.

⁴ Os referidos princípios foram apresentados no capítulo 5.

O questionário contou com questões abertas, as quais foram respondidas de forma descritiva e questões objetivas, do tipo fechadas, de múltipla escolha, totalizando dez questões.

Inicialmente, buscou-se saber qual a visão dos participantes acerca da formação oferecida pelos cursos de graduação, especialmente no que se referia à interdisciplinaridade, bem como frente à estrutura acadêmica – administrativa em vigor na universidade, organizada em institutos acadêmicos. Para tanto, optou-se por uma questão na qual pudessem expressar seu grau de satisfação em relação a alguns indicadores. Os gráficos 1 e 2 a seguir apresentam as respostas em cada um dos grupos participantes da pesquisa.

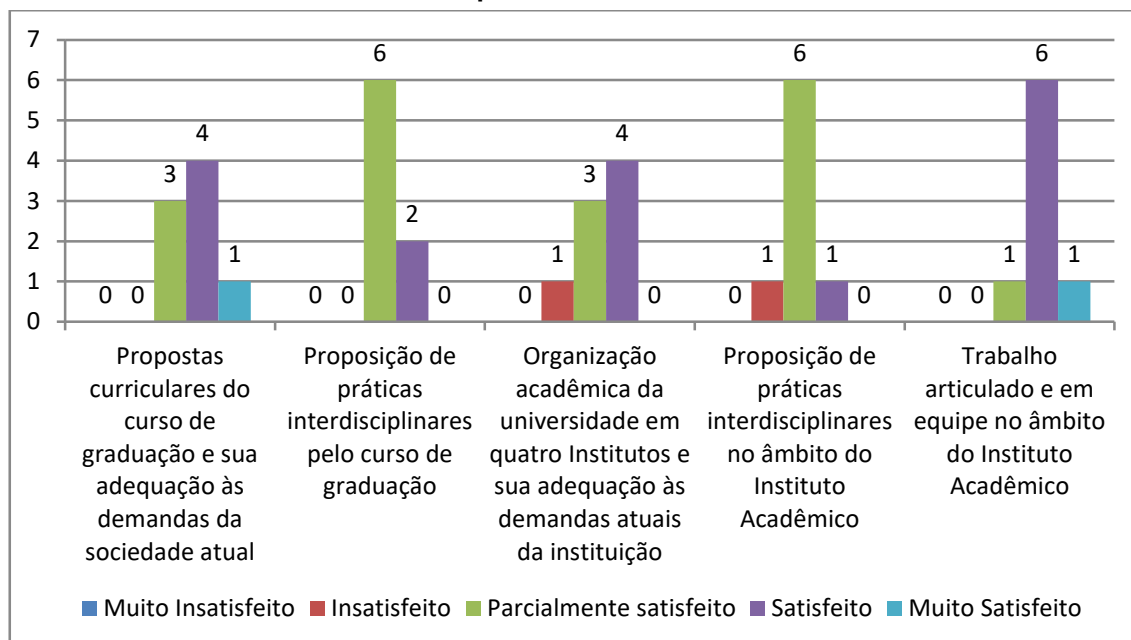


Fonte: Autora (2018).

Observou-se no Grupo I, que a maioria dos respondentes estava parcialmente satisfeita tanto com a organização curricular dos cursos de graduação, quanto com a estrutura acadêmico-administrativa da universidade. Com relação à proposição de práticas interdisciplinares tanto pelos cursos quanto pelos institutos, a maioria também se manifestou parcialmente satisfeita, diferindo dessa resposta apenas um respondente que informou estar insatisfeito com as ações dos cursos. Cabe esclarecer que o atributo “Trabalho articulado e em equipe no âmbito do Instituto

Acadêmico” recebeu apenas três respostas, visto que não constava no questionário da coordenadora pedagógica, já que esta não atuava diretamente em um instituto acadêmico, mas na Pró-reitoria de Ensino.

Gráfico 2 – Grupo II: Coordenadores de Curso



Fonte: Autora (2018).

Entre os coordenadores de curso, o maior grau de insatisfação foi registrado nas questões relacionadas à proposição de práticas interdisciplinares tanto no âmbito dos cursos de graduação quanto dos Institutos Acadêmicos, ou seja, tanto no que se refere às ações interdisciplinares verticais, entre as disciplinas de um mesmo curso, quanto em ações horizontais, envolvendo diferentes cursos de um mesmo instituto. Tal resultado vai ao encontro dos achados resultantes da busca realizada entre as produções recentes que abordam a interdisciplinaridade no ensino de graduação⁵, que revelaram que ainda são poucas as iniciativas interdisciplinares existentes nesse nível de ensino, as quais nem sempre atingem sucesso.

Ao mesmo tempo, observa-se que a maioria se manifestou satisfeita em relação ao trabalho articulado e em equipe no âmbito do instituto, respostas que podem ter sido fundamentadas no trabalho articulado entre os coordenadores dos cursos de um mesmo instituto, uma vez que trabalham em salas compartilhadas, ambiente que favorece a interação e as trocas entre os mesmos e a constituição de

⁵ Tais achados foram apresentados no capítulo 5 da presente pesquisa.

um bom clima de trabalho. No entanto, embora esse seja um requisito importante para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, não é suficiente. Para que a interdisciplinaridade aconteça, o trabalho articulado e em equipe, no âmbito do instituto, não pode ficar restrito aos coordenadores de curso, devendo atingir os docentes dos diferentes cursos, os quais serão capazes de, de fato, desenvolverem ações interdisciplinares.

Dentre os achados revelados pelas recentes pesquisas acerca da interdisciplinaridade no ensino de graduação, o não envolvimento dos docentes em projetos dessa natureza foi um dos entraves para o sucesso dos mesmos. Masetto (2015, p. 74) reforça a importância do trabalho do professor, quando afirma que os docentes precisam sentir-se responsáveis pela formação dos estudantes e não apenas por ministrar sua disciplina e, para isso, precisam: “[...] repensar sua participação e presença naquela instituição, buscando meios de continuar trazendo suas colaborações e pensando como planejar sua disciplina de modo que se integre com as demais e com outras atividades do curso [...]”.

Quanto à organização acadêmica-administrativa da universidade, distribuída em institutos acadêmicos, o grupo II dividiu-se entre aqueles que se manifestaram parcialmente satisfeitos e aqueles que estavam satisfeitos com essa forma de organização. Mais especificamente em relação à organização curricular dos cursos de graduação os participantes foram solicitados a indicar três características que, na sua opinião, melhor a definissem. As respostas constam na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Três características dos cursos de graduação - Geral

Característica	Freq. Grupo I	Freq. Grupo II	Total
Disciplinar	3	6	9
Coerente com o perfil pretendido para o egresso	0	6	6
Tradicional	3	3	6
Focada em conteúdos	4	2	6
Focada no desenvolvimento de habilidades e competências	0	3	3
Flexível	1	2	3
Híbrida com o currículo do bacharelado	0	1	1

Fonte: Autora (2018).

Ao analisarmos as respostas dos dois grupos é possível observar que “disciplinar” é a característica com maior número de citações em ambos, confirmando que a estrutura curricular dos cursos da universidade investigada, assim como a maioria das instituições de Educação Superior brasileiras, ainda adota o modelo

organizado por meio de uma lista de disciplinas, o que também é ratificado por Santomé (1998, p.103) quando aponta que “[...] sem dúvida, a forma mais clássica de organização do conteúdo, ainda predominante atualmente é o modelo linear disciplinar.”.

Outro aspecto relevante a ser considerado nesta mesma questão é o fato de que ao passo que todos os integrantes do Grupo I consideraram a organização curricular dos cursos “focada em conteúdo”, uma das características entre as três mais citadas pelos coordenadores foi “focada no desenvolvimento de habilidades e competências”, focos que denotam duas propostas que diferem em termos de concepção pedagógica. Tais divergências apontaram a necessidade de discussão das diferenças existentes entre tais propostas que parecem não estar bem claras entre os participantes. Para Zabala e Arnau (2010, p. 14) “Não existe uma metodologia própria para o ensino de competências, mas condições gerais sobre como devem ser as estratégias metodológicas [...]”.

Outro ponto de destaque foi o fato de que a maioria dos coordenadores consideraram o currículo dos cursos coerente com o perfil desejado para o egresso, enquanto que o grupo I optou pela característica “tradicional”, reiterando a organização clássica em disciplinas item que também foi um dos três mais citados no referido grupo.

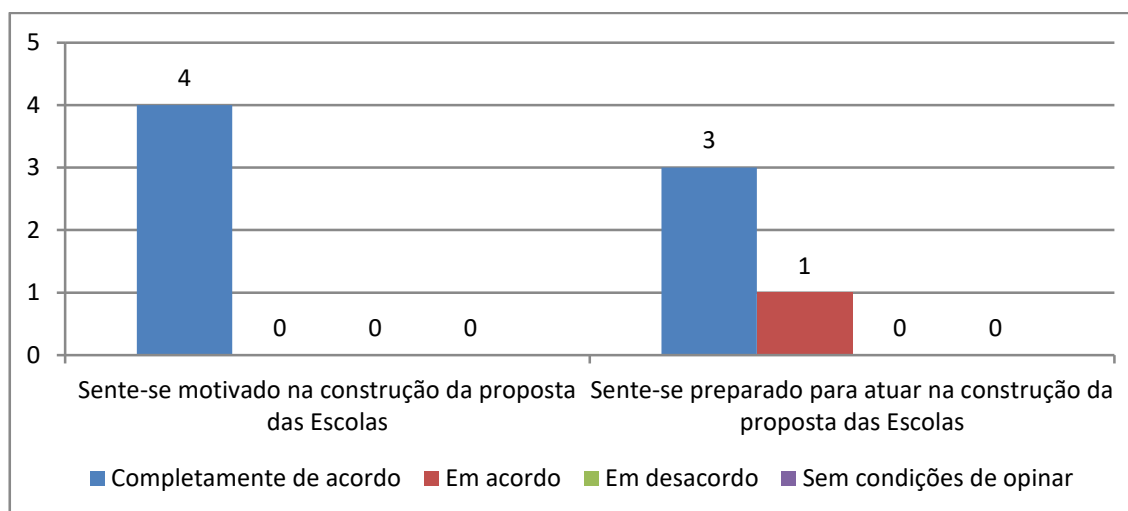
Da mesma forma, os participantes indicaram, as três características que, na opinião deles, melhor definiam a estrutura acadêmico-administrativa da universidade, organizada em quatro Institutos Acadêmicos. Nessa questão duas características foram as mais citadas nos dois grupos, ficando entre as três primeiras, quais sejam: “sobrecarregada”, mencionada por todos os integrantes do Grupo I e pela maioria dos integrantes do grupo II (62,5%) e “multidisciplinar” citada pela metade do grupo I e pela maioria do grupo II (62,5%). O Grupo I, cita ainda “fechada” com 3 citações e “aberta” com 1 citação. Já a terceira característica com maior número de citações no Grupo II foi inadequada, como pode ser observado na tabela que segue:

Tabela 2 – Características que melhor definem os Institutos Acadêmicos - Geral

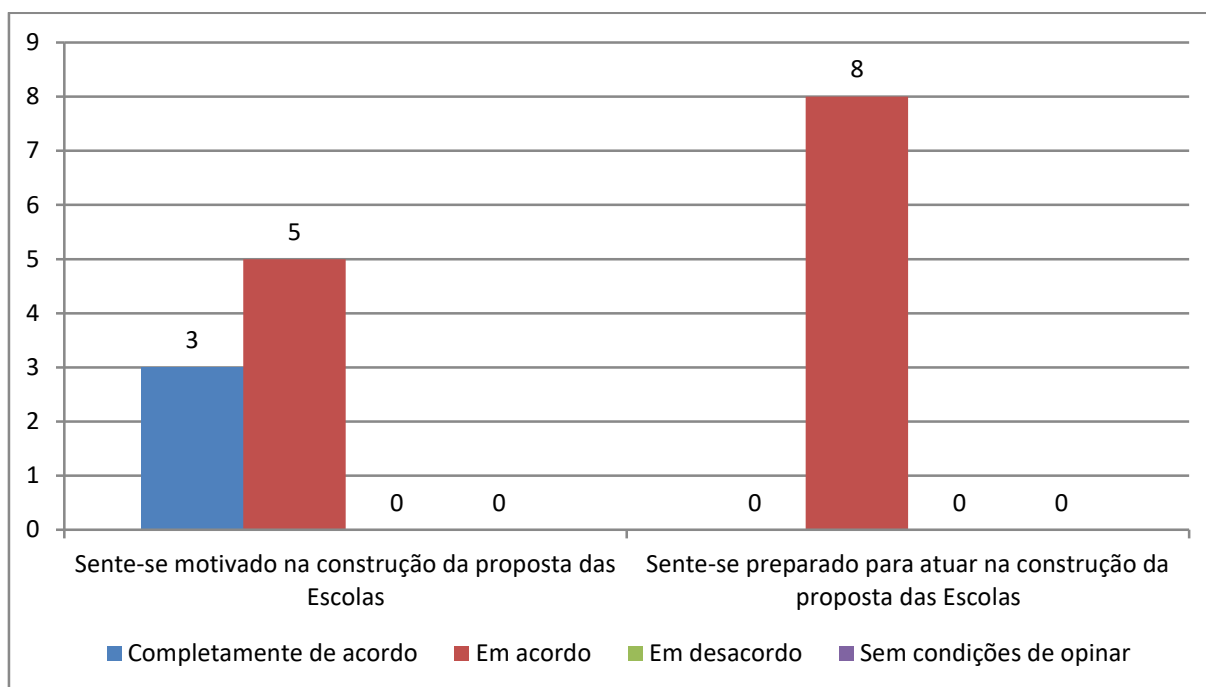
Característica	Freq. Grupo I	Freq. Grupo II	Total
Sobrecarregada	4	5	9
Multidisciplinar	2	5	7
Fechada	3	2	5
Inadequada	0	3	3
Adequada	0	2	2
Articulada	0	2	2
Aberta	1	0	1
Disciplinar	1	0	1

Fonte: Autora (2018)

Ao serem questionados acerca de sua motivação para participarem da construção da proposta da Escola de Educação e Humanidades, bem como em relação a sua preparação para tal, apresentaram as respostas que podem ser visualizadas nos gráficos 3 e 4 a seguir.

Gráfico 3 – Grupo I :Diretores de Instituto e Coordenadora Pedagógica

Fonte: Autora (2018).

Gráfico 4 – Grupo II: Coordenadores de Curso

Fonte: Autora (2018).

Em comparação com o grupo II, os diretores de instituto e a coordenadora pedagógica mostraram-se mais motivados ao trabalho e mais preparados do que os coordenadores de curso, o que pode estar diretamente relacionado ao fato de os primeiros já terem sido envolvidos em etapas anteriores a essa afetas ao desenvolvimento desse projeto, realizadas pelo grupo de gestão estratégica da instituição, do qual faziam parte. Além disso, cabe considerar que se tratavam das pessoas que estariam à frente do trabalho de construção das próximas escolas, após a implantação da Escola Piloto, o que também poderia ser um fator influenciador.

No grupo de coordenadores de curso, evidenciou-se que, embora todos se sentissem motivados e preparados para o desenvolvimento do projeto, três coordenadores sentiam-se mais motivados em relação aos demais.

Ainda em relação às expectativas no que se refere à proposta de trabalho, os participantes foram solicitados a enumerar dentre uma lista prévia, os três itens que, na opinião deles, representavam os maiores desafios a serem enfrentados na ação que seria desenvolvida. Na tabela a seguir podemos observar que a interdisciplinaridade se destacou, especialmente no grupo de coordenadores de curso, não tendo sido citada apenas pelo coordenador do curso de Direito. Já o atendimento às demandas dos estudantes; a formação dos professores da universidade; a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e os

processos de gestão tiveram, cada um, três citações entre os coordenadores de curso, compondo os cinco aspectos considerados por eles os maiores desafios. Já no Grupo I destacaram-se questões que historicamente vem sendo foco de debates no ensino superior, ou seja, o seu tripé ensino, pesquisa e extensão e a autonomia do estudante como os maiores desafios a serem enfrentados.

Tabela 3 – Desafios para o desenvolvimento da ação

Característica	Freq. Grupo I	Freq. Grupo II	Total
Interdisciplinaridade	2	7	9
Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	3	3	6
Processos de gestão	2	3	5
Autonomia do estudante	3	1	4
Formação dos professores da universidade	1	3	4
Atendimento às demandas dos estudantes	0	3	3
Flexibilidade	0	2	2
Carga horária dos cursos	0	1	1
Sustentabilidade financeira	0	1	1
Ensino a distância	1	0	1

Fonte: Autora (2018)

O fato de “interdisciplinaridade” ter sido considerado o maior desafio, atingindo o elevado número de citações, aliado às respostas de questões anteriores acerca da motivação para o trabalho que seria realizado, denota um misto de vontade de mudar e de receio frente ao novo. Ao mesmo tempo, evidencia o reconhecimento por parte dos respondentes da necessidade de romper com alguns paradigmas fortemente enraizados na universidade para desenvolver um projeto interdisciplinar. Fazenda (2013) ao tratar das possibilidades e desafios de um projeto dessa natureza, ressalta, dentre outros aspectos que “Num projeto interdisciplinar, comumente, encontramos com múltiplas barreiras: de ordem material, pessoal, institucional e gnosiológica. Entretanto, tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além.” (p.21)

Os participantes foram solicitados, ainda, a indicar os três itens considerados essenciais na metodologia de trabalho que seria adotada pelo grupo. As tabelas 4 e 5 apresentam as respostas.

Tabela 4 – Itens essenciais ao trabalho: Grupo I – Diretores de Instituto e Coordenadora Pedagógica

Característica	Freq.
Participação	3
Colaboração	2
Comprometimento	2
Planejamento	2
Continuidade	1
Organização	1
Clareza	1
Total Geral	12

Fonte: Autora (2018).

Tabela 5 – Itens essenciais ao trabalho: Grupo II – Coordenadores de Curso

Característica	Freq.
Clareza	6
Colaboração	4
Organização	4
Planejamento	4
Comprometimento	2
Participação	2
Continuidade	1
Tempo	1
Total Geral	24

Fonte: Autora (2018).

As respostas dos coordenadores de curso, evidenciaram a preocupação do grupo com relação à clareza do trabalho a ser desenvolvido em primeiro lugar, com seis citações de um total de oito respostas e, em segundo lugar, com quatro citações cada: colaboração, organização e planejamento.

Relevante destacar que dentre os oito itens disponíveis para enumeração apenas “coordenação pela gestão” não recebeu nenhum voto, tendo sido acrescentado apenas um novo item à relação inicial: “tempo”, com uma citação. Ao analisar as respostas percebe-se a necessidade do grupo em conhecer as expectativas da universidade em relação ao trabalho que seria realizado por eles, no momento em que “clareza” foi o item mais citado como essencial ao trabalho, o que também pode estar relacionado ao fato de que os coordenadores dos cursos de licenciatura já haviam iniciado um trabalho de reestruturação curricular, sob a coordenação da Pró-reitoria de Ensino, por conta da necessidade de adequação às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores

da Educação Básica, que acabou sendo interrompido, fato ao qual também podem ser associados os itens planejamento e organização ambos com citação da metade do grupo. Por outro lado, destacam-se aspectos que corroboram com a metodologia da pesquisa-ação, visto que colaboração esteve entre os itens mais citados e coordenação pela gestão não recebeu nenhum voto, o que aponta para um trabalho de fato coletivo, embora também possa ser associado ao fato de que eu exercia ao mesmo tempo os papéis de pesquisadora e gestora do grupo.

Em contrapartida, no Grupo I, clareza não foi um item mencionado, visto que para esse grupo o trabalho já se apresentava de forma mais clara considerando seu envolvimento em etapas anteriores, que culminaram na decisão de transformar os institutos acadêmicos em escolas. A preocupação maior do grupo I centrou-se na necessidade de adesão dos coordenadores de curso, professores e demais segmentos da universidade a essa proposta, visto que se destacaram, com maior número de citações: participação, colaboração e comprometimento.

As respostas do grupo I também se direcionaram ao desenvolvimento de um trabalho coletivo, compreendido como uma condição ao sucesso da proposta, a qual ancora-se no entendimento de que “[...] não funcionam as ‘mudanças por decreto’, nem aquelas que se pretende realizar de uma forma rápida, sem dar tempo para que as mentalidades mudem.”. (ZABALZA, 2004, p. 101). Tal perspectiva assume ainda maior significado ao se tratar da construção de um novo projeto pedagógico “[...] entendido como a própria organização do trabalho pedagógico.”. (VEIGA, 1995, p. 11).

Nas últimas questões, os participantes foram solicitados a indicar três características que consideravam imprescindíveis a uma universidade nos tempos atuais. Tratava-se de uma questão aberta, para a qual não haviam alternativas previamente definidas, cujas respostas foram sistematizadas na tabela a seguir:

Tabela 6 – Características de uma universidade atual: Grupo I – Diretores de Instituto e Coordenadora Pedagógica

Característica	Freq. Grupo I
Alinhada com demandas sociais	1
Foco no contexto social, suas problemáticas e desenvolvimento	1
Voltada para os reais problemas da sociedade de forma a articular conhecimento cotidiano com científico	1
Articulação entre áreas	1
Interdisciplinar	1
Propostas curriculares integradas	1
Atenta ao desenvolvimento tecnológico	1
Colaboração	1
Formação humana e voltada para o trabalho (prático)	1
Aberta para novas propostas de aprendizagem e ensinagem	1
Inovadora na proposta e ações	1
Visão sistêmica	1

Fonte: Autora (2018).

Observa-se nas respostas apresentadas pelo Grupo I que cada uma apresentou apenas uma citação. No entanto, os três primeiros itens da Tabela 6: “alinhada com demandas sociais”; “foco no contexto social, suas problemáticas e desenvolvimento”; “voltada para os reais problemas da sociedade de forma a articular conhecimento cotidiano com científico”, possuem forte aproximação, referindo-se todos eles à necessária relação da universidade com a sociedade. Da mesma forma, na sequência os próximos três itens: “articulação entre áreas”; “interdisciplinaridade”; “propostas curriculares integradas”, também, apesar da redação diversa, fizeram, de certa forma, referência à interdisciplinaridade. Já na tabela que apresenta as respostas do Grupo II podemos perceber outros elementos significativos.

Tabela 7 – Características de uma universidade atual: Grupo II - Coordenadores de Curso

Característica	Freq.
Interdisciplinar	5
Flexível	4
Inovadora	4
Atualizada	1
Competitiva financeiramente	1
Conectada com o mundo	1
Dinâmica	1
Ênfase nas habilidades e competências	1
Gestão voltada a excelência acadêmica	1
Globalização	1
Internacional	1
Produzir conhecimento	1
Relacionada com necessidades do mercado	1
Sensibilidade e capacidade de perceber, refletir e atuar sobre as demandas socioeconômicas e tecnológicas visando o desenvolvimento regional	1
Total Geral	24

Fonte: Autora (2018).

A visão dos coordenadores de curso pareceu estar mais alinhada, visto que houve um número significativo de citações para os mesmos itens, mesmo em se tratando de uma questão aberta. Assim, interdisciplinaridade destacou-se, tendo recebido a maioria das citações e que associada às referências indiretas feitas pelo grupo I, pode ser considerada pelos participantes como um dos pontos mais necessários à universidade atual. Na sequência destacaram-se entre os coordenadores a flexibilidade e a inovação com citação de 50% do grupo. Os demais itens receberam apenas uma citação, sendo assim diversos entre si.

Os participantes foram convidados também a se manifestar quanto aos resultados esperados após a implantação das escolas, de forma descritiva. Ao analisarmos as respostas podemos organizá-las em três categorias, sendo interdisciplinaridade a mais representativa, por ter apresentado o maior número de referências.

Assim, sobre as expectativas em relação à implantação da nova unidade acadêmica, o diretor do ICS apontou como resultados esperados a “efetivação da interdisciplinaridade e qualificação do processo formativo” assim como ressaltou a diretora do ICSA “formação inovadora, integrada, interdisciplinar, voltada para a prática.”. Da mesma forma, as respostas de cinco dos oito coordenadores de curso

também mencionaram a interdisciplinaridade entre os resultados esperados. “Espero uma maior relação entre os cursos” mencionou o coordenador do Curso de Artes Visuais. “Espero uma maior articulação entre os cursos e uma maior clareza na identidade da escola/instituto” destacou o coordenador do Curso de Psicologia, assim como afirmou o coordenador do Curso de Direito: “Melhoraria nas relações interdisciplinares entre os diversos cursos que formam as escolas”. Também fazendo referência à interdisciplinaridade a coordenadora do Curso de História explicou: “A expectativa é de um diálogo maior, a possibilidade de uma formação que atenda esse novo momento que vivemos em que ser/exercitar a interdisciplinaridade é imprescindível.” Na mesma direção a coordenadora do Curso de Pedagogia respondeu que espera: “[...] evoluir no que se refere à interdisciplinaridade e que isso possa refletir no aprimoramento do processo ensino aprendizagem e na construção de novos conhecimentos.”.

Percebe-se que houve convergência das respostas para a promoção de um ensino mais integrado e de uma formação integral, bem como o desejo de construção de uma universidade menos fragmentada. Pareceu, assim, haver um certo consenso entre os respondentes frente ao fato de que se fazia necessário promover mudanças no ensino de graduação que vão ao encontro do que sinaliza Masetto (2001, p. 85) ao afirmar que a sala de aula no ensino superior não pode mais ser vista “[...] como um espaço físico e um tempo determinado no qual o professor transmite conhecimentos e experiências aos seus alunos [...] cabendo ao aluno atividades como ‘copiar a matéria’, ouvir as preleções [...]”.

Neste mesmo sentido, algumas respostas, sem mencionar diretamente a interdisciplinaridade, apontaram como resultados esperados a qualificação da formação oferecida pelos cursos de graduação e seus reflexos no perfil do egresso. Tais aspectos puderam ser observados na resposta da diretora do ICSA, quando afirmou: “Formação voltada às questões sociais, econômicas e ambientais, com egressos mais engajados, críticos e participativos.”. O coordenador do curso de Ciências Biológicas também mencionou como resultado esperado “Uma formação mais ampla de nossos egressos com uma formação cultural mais sólida.”, assim como o coordenador do Curso de Educação Física: “Qualificação do perfil do egresso e do processo de formação.”.

Por sua vez, a coordenadora do Curso de Letras ao se referir à formação proporcionada pelos cursos, fez uma ressalva em contrapartida à interdisciplinaridade,

ao dizer: “Que na busca por um novo desenho acadêmico, não percamos o conhecimento necessário/essencial de cada área específica.”.

Percebeu-se, assim, nesse momento inicial do trabalho, a presença de um misto de medo e ousadia em meio às manifestações, que evidenciaram o desejo de inovar com uma certa cautela, o que pode revelar o comprometimento dos grupos com a construção de uma nova proposta que para eles

[...] não se trata de modismos ou de mudar por mudar, para ser diferente. Trata-se de buscar atividades pedagógicas que sejam mais eficientes e mais eficazes para colaborar com a aprendizagem de nossos alunos e melhorar a qualidade de nossos cursos de graduação. (MASETTO, 2015, p.86)

Em meio às respostas, o registro da coordenadora do Curso de Letras ao apontar a preocupação em não deixar que se perca o específico de cada curso revela um certo receio frente ao desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar que pode ser associado às dúvidas destacadas por Japiassu (1976, p.42) que comumente podem surgir frente a um empreendimento que tome a interdisciplinaridade como um princípio:

[...] seria um empreendimento realmente sério? Afinal, não podemos conhecer tudo! Desconfiemos do enciclopedismo! Não podemos encorajar o diletantismo, os conhecimentos superficiais ou as ilusões do saber! Como surge a interdisciplinaridade? Para que serve?

Por fim, duas respostas fizeram menção à universidade como um todo, dentre os resultados esperados e não apenas à formação proporcionada pelos cursos de graduação. Assim, afirmou a coordenadora pedagógica que espera “Uma universidade que busca [...] assumir sua missão como forma efetiva.”. Referindo-se também à universidade o diretor do ICET mencionou como resultado esperado a construção de um “novo conceito, visão e forma de trabalho que levarão a universidade a outro patamar [...]”.

A abordagem mais direta do tema interdisciplinaridade no questionário, se deu por meio da seguinte questão aberta: “O que é necessário para desenvolver práticas interdisciplinares no ensino de graduação?”

Ao analisarmos as respostas podemos encontrar requisitos importantes ao desenvolvimento de um ensino interdisciplinar. Dentre as manifestações dos doze respondentes encontramos cinco referências ao papel central dos docentes nesse processo, contemplando a compreensão dos mesmos acerca do tema, a formação e o desejo de atuar de forma diferente. A resposta da coordenadora pedagógica se

referiu aos professores, quando afirmou que é preciso: “Levar em conta que os docentes podem não estar apropriados e necessitam compreender a concepção epistemológica que a embasa.” Nessa mesma direção, a coordenadora do Curso de História destacou: “O ponto inicial é a formação dos professores [...]”, o que foi reforçado na fala do coordenador do Curso de Direito que apontou ser necessário: “Colaboração/participação efetiva dos professores; comunicação entre os professores.”. No grupo de diretores, a referência aos docentes também esteve presente na resposta do diretor do ICET, quando mencionou: “Pré-disposição dos colegiados” e indiretamente do diretor do ICS, quando destaca a necessidade de “elaboração conjunta dos projetos pedagógicos dos cursos”, o que pressupõe a participação docente.

Tais respostas encontram eco nos achados das produções recentes acerca da interdisciplinaridade no ensino de graduação⁶, que elencaram dentre os pontos cruciais para o sucesso das propostas, o envolvimento e comprometimento do corpo docente, o que também é sublinhado por Fazenda (2011; 2013), Zabalza (2004) e Waldman e Dalpian (2017).

Algumas respostas destacaram a visão pessoal de cada um, ou seja, o quanto é preciso que eles mesmos se disponham ao novo, ao trabalho em equipe, às trocas, enfim, a uma nova forma de ensinar e aprender que difere da que estão acostumados. Tais respostas também podem ser associadas ao corpo docente, pois os professores precisam estar dispostos a atuar de forma diferente. Nesse sentido, a coordenadora do Curso de Pedagogia apontou: “É necessário estar aberto ao novo, conhecer e interagir com outras áreas do conhecimento, a fim de proporcionar outras possibilidades de ensino-aprendizagem, de construção de conhecimento e de metodologias.”. Nessa mesma direção, a coordenadora do Curso de Letras ressaltou o quão árduo pode ser fazer diferente: “Acredito que o mais difícil é se desprender das crenças que temos e abdicar da própria história acadêmica que nos constrói desde a graduação.”.

Frente a essas questões, Waldman e Dalpian (2017) fazem uma advertência, sinalizando que para a implantação de um projeto interdisciplinar será preciso fazer com que os docentes saiam de sua zona de conforto:

⁶ Tais achados foram apresentados no capítulo 5 da presente pesquisa.

Um dos maiores desafios da construção de uma estrutura focada na interdisciplinaridade reside no fato de que a grande maioria dos atuais professores e cientistas são formados em um contexto estritamente disciplinar. Por isso, a tendência é de que a atuação da maioria destes pesquisadores continue replicando a forma como foram treinados no passado. (p.97)

Outro elemento necessário à implantação de um ensino interdisciplinar na graduação, que se destacou entre as respostas, está afeto à instituição, ou seja, à universidade como um todo, o que ficou evidenciado em algumas respostas como: “Estrutura institucional direcionada para atender estas propostas interdisciplinares”, apresentada pelo diretor do ICET. Nessa mesma direção, o coordenador do curso de Educação Física ressaltou a necessidade de: “Suporte e estrutura acadêmica adequada”. A coordenadora do curso de História destacou mais alguns aspectos ligados à estrutura institucional, a saber: “[...] clareza do que a Universidade entende como interdisciplinaridade.”. E, ainda, que não aconteçam “[...] apenas caminhadas individuais e, sim, institucional.”.

Por fim, algumas respostas, nos dois grupos, se remeteram a aspectos estruturais do próprio currículo e das práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos. Dentre eles a abordagem dos conteúdos por meio de situações problema, o que pôde ser observado na resposta da diretora do ICSA:

É necessário ampliar as discussões acerca dos problemas disciplinares, promovendo uma compreensão ampla, visando à complexidade destes problemas, de forma a ampliar o entendimento e as possíveis soluções em contextos interdisciplinares (PBL, por exemplo).

Nesse mesmo sentido, o coordenador do Curso de Psicologia respondeu: “[...] para desenvolver práticas interdisciplinares é necessário que se tenha "situações problema" nas quais alunos e professores de diferentes áreas possam atuar de forma conjunta. [...] interdisciplinaridade é aprender na prática.” Ainda se referindo à organização curricular de um curso em uma perspectiva interdisciplinar, a resposta de um dos coordenadores de curso pareceu buscar um caminho por onde começar, quando afirmou que é preciso “[...] repensar o curso a partir do conhecimento que deve ser trabalhado e não mais a partir de disciplinas.”. Já o coordenador do Curso de Ciências Biológicas apontou que é necessária a presença de conteúdos interdisciplinares, o que pode nos levar a entender que seria necessário inserir novos conteúdos para além daqueles já existentes, os quais já seriam em sua origem interdisciplinares.

A última questão solicitava que os respondentes falassem sobre como estruturariam uma nova universidade, caso fossem convidados para essa missão. No grupo I percebe-se a menção à interdisciplinaridade, em todas as respostas, sendo em alguns casos de forma indireta. A coordenadora pedagógica explicou:

Oferecia espaços de aprendizagem menos "estruturados" buscaria trabalhar com os discentes e docentes a concepção de construção de conhecimento por meio do diálogo, curiosidade, sem deixar de pensar que a academia solicita que o conhecimento seja sistematizado. Não penso com isso criar "grades curriculares" mas núcleos de saberes que provocam no docente e discente o compromisso com a produção do conhecimento. Acredito que a interdisciplinariedade, bem como a indissociabilidade seriam os princípios fundantes do processo.

O diretor do ICET de forma sucinta respondeu: "Unidades acadêmicas fazendo a indissociabilidade, sem barreiras ou 'caixas'.". Da mesma forma o diretor do ICS destacou: "Integrada entre as diferentes áreas.". Por fim, a diretora do ICSA estabeleceu uma espécie de cronograma para a composição dessa nova universidade, definindo os resultados esperados, o método de trabalho para tal, o processo de transição entre o modelo vigente e o novo, a avaliação e acompanhamento e, por fim, a revisão e atualização dos processos. Dentre todas essas etapas, cabe destacar o que apresentou como resultados esperados e que pode caracterizar como seria a nova universidade que propôs: "[...] perfil do egresso; definição administrativa, econômica e pedagógica dos percursos formativos; propostas pedagógicas (metodologias, pesquisa, extensão, ensino, interdisciplinaridade); alinhamentos esperados; inclusão educacional [...]".

No Grupo II, alguns coordenadores de curso informaram não ter condições de responder, visto que não conhecem toda a legislação afeta à Educação Superior e outras estruturas institucionais, mas mesmo assim, procuraram apontar alguns elementos que consideraram importante haver em uma nova universidade, com exceção apenas do coordenador do Curso de Direito que não respondeu a questão.

Da mesma forma que no Grupo I, percebe-se, na maioria das respostas, a busca por uma maior articulação entre as diferentes áreas de conhecimento, uma abertura maior ao diálogo e as trocas, por meio de estruturas mais abertas, questões que se remetem à interdisciplinaridade tão citada nas questões anteriores. Assim, respondeu o coordenador do curso de Artes Visuais: "Estruturaria os cursos por bases de conhecimentos comuns procurando compartilhar conteúdos.". Nessa mesma direção foi a resposta do coordenador do curso de Ciências Biológicas: "Seria

estruturada por áreas de conhecimento, de afinidade entre as ciências, mas com a liberdade de trânsito dos estudantes por várias áreas.”. Da mesma forma, a articulação entre áreas de conhecimento foi mencionada pelo coordenador do Curso de Educação Física, cuja nova universidade contaria “Com uma estrutura de articulação entre as grandes áreas do conhecimento e diferentes níveis de ensino, pesquisa e extensão capaz de promover a inovação e empreendedorismo.”. A coordenadora do Curso de História e a coordenadora do Curso de Letras ressaltaram que não conhecem outras estruturas institucionais e a legislação específica e assim não se sentiam aptas a responder com propriedade a questão, no entanto ressaltaram que “[...] espaços de escuta e diálogo são sempre positivos.” (coordenadora do Curso de História) ao mesmo tempo em que “[...] se respeite os “limites” de cada campo de estudo.” (coordenadora do Curso de Letras)

Já a resposta da coordenadora do Curso de Pedagogia se direcionou ao projeto a ser implantado, mencionando a organização em escolas e a interdisciplinaridade:

Penso que ela seria estruturada de forma interdisciplinar, nesta ideia das escolas, pois acredito que esta é uma proposta inovadora e que possibilita mais interação entre as áreas do conhecimento, bem como uma formação diferenciada. Também pensaria em oportunizar possibilidades para os acadêmicos transitarem entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visto que esta experiência agrega bastante na formação.

Por fim, o coordenador do Curso de Psicologia, embora tenha registrado em sua resposta que se tratava de uma pergunta para ele muito difícil, se arriscou propondo um modelo que para ele não seria possível de ser implementado:

[...] me parece que as estruturas acadêmicas compartimentalizam a Universidade, separam as áreas de forma danosa. É provável* que isso não seja possível, mas, num modelo utópico, eu faria uma universidade horizontal, única, sem escolas/institutos. *É certo que isto não é possível.

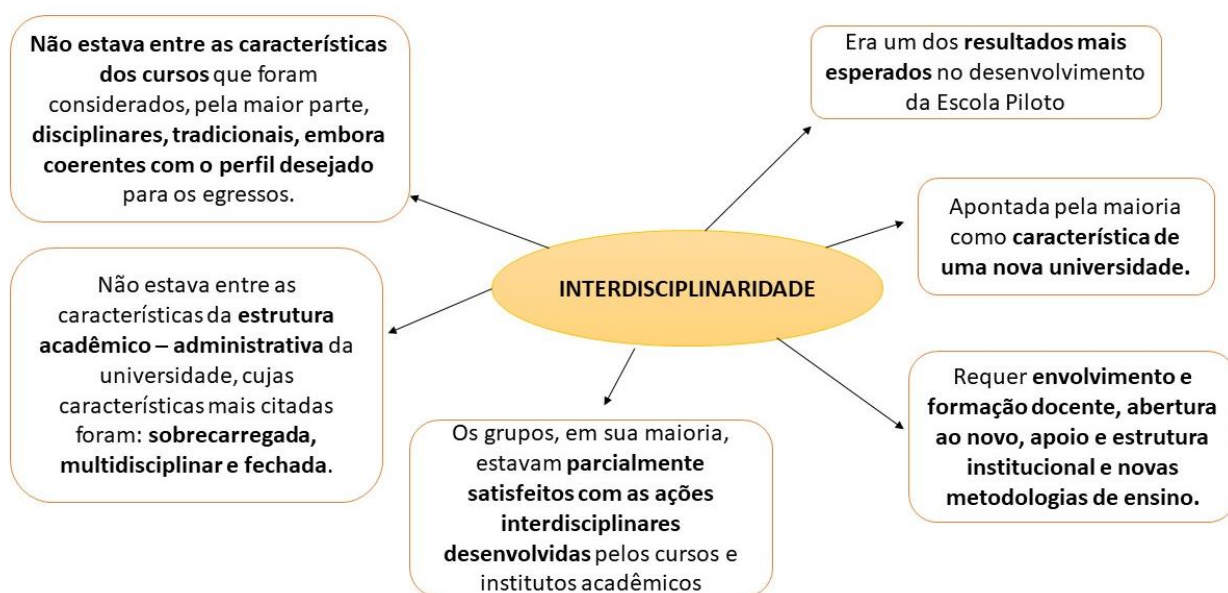
Podemos identificar nos discursos presentes nas respostas a essa última questão uma aproximação à proposta de decolonização da universidade apresentada por Castro-Gomez (2007), na qual a interdisciplinaridade pode exercer importante papel ao contribuir para o diálogo entre diferentes saberes e para o rompimento de estruturas que fragmentam a universidade. Para o autor: “Decolonizar la universidad significa, por ello, luchar contra la babelización y la departamentalización del conocimiento, firmes aliados de la lógica mercantil, a la cual se ha plegado la ciencia en el actual capitalismo cognitivo.” (p. 90)

As respostas propõem, ainda, a abertura da universidade a novas fontes de conhecimento e experiência ao fazerem referência às práticas de ensino aliadas à pesquisa e à extensão que colocam o estudante em contato direto com diferentes saberes oriundos das práticas sociais, o que poderia constituir-se uma via que possibilitaria “[...] que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario.” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 87).

Após a análise de todas as respostas do questionário, em síntese, podemos destacar alguns pontos chave na composição de um diagnóstico inicial. Os grupos em geral estão mais motivados para o desenvolvimento do trabalho do que se sentem preparados. Manifestam ser importante no desenvolvimento da investigação-ação, principalmente, a clareza em relação ao que será desenvolvido, a colaboração de todos e o planejamento das ações para que se alcancem os objetivos. O grupo I devido ao envolvimento anterior com a proposição do projeto de reestruturação acadêmico-administrativa da universidade manifestou-se mais preparado.

Observa-se também em muitas respostas a referência à interdisciplinaridade, um dos pilares na construção do projeto da escola piloto e dos projetos pedagógicos dos cursos, cuja abordagem feita pelos participantes está representada de forma sistematizada e sintética na Figura 8 apresentada a seguir:

Figura 8 – A abordagem da interdisciplinaridade nas respostas do questionário



Fonte: Autora (2018).

7.3 DEVOLUTIVA DO QUESTIONÁRIO AOS PARTICIPANTES

A devolutiva das respostas do questionário foi realizada aos dois grupos, aos quais foi apresentada a sistematização das respostas de ambos, na forma de gráficos e tabelas. Durante a apresentação das respostas, tanto no grupo I quanto no grupo II, foram realizados alguns comentários pelos participantes, aqui apresentados.

Inicialmente, ao compararem as respostas dos dois grupos em relação à motivação dos mesmos para realização do trabalho, os coordenadores de curso ressaltaram que, o fato de que os diretores (grupo I) já participaram de discussões anteriores acerca da composição das escolas e esse havia sido o primeiro contato dos coordenadores de curso com a proposta, já que o questionário foi respondido na primeira reunião do grupo, justificaria o fato de todos os integrantes do grupo I manifestarem estar muito motivados (totalmente de acordo) ao passo que a maioria dos coordenadores manifestou estar motivado (de acordo), o que também pode estar relacionado ao grau de incerteza em relação ao que seria feito, considerou a coordenadora do Curso de História.

O coordenador do curso de Psicologia chamou a atenção do grupo acerca do quanto parecia contraditório que a estrutura acadêmico-administrativa tenha sido considerada, ao mesmo tempo, multidisciplinar e fechada. A coordenadora do curso de História, no entanto, ponderou que tal questão poderia estar relacionada com o fato de que dentro do curso havia áreas diferentes que se relacionavam, mas que permaneciam fechadas no âmbito do curso, sem estabelecer relações com outros cursos, fato com o qual o grupo acabou concordando. Já na análise do grupo I, durante a devolução das respostas, chamou a atenção que “disciplinar” tenha sido a característica mais significativa da organização dos cursos e sobrecarregada dos institutos acadêmicos.

Em outras questões novamente o grupo II percebeu as visões diferentes entre os diretores e os coordenadores. Buscando justificar tais divergências, o coordenador do Curso de Ciências Biológicas estabeleceu uma metáfora dizendo que: “[...] quem está olhando de longe enxerga a floresta e olhando de perto você enxerga a árvore, os coordenadores olham para a árvore que é o curso e os diretores para a instituição: a floresta.”.

Quanto à clareza, considerada essencial na metodologia de trabalho que seria adotada, pela maioria dos coordenadores, a coordenadora do Curso de História

comentou: “A gente está olhando para o detalhe, por isso precisamos ter clareza para operacionalizar”. Considerando que essa questão não foi mencionada pelos diretores, a coordenadora pedagógica ressaltou que os diretores já participaram de discussões anteriores acerca do projeto de construção das escolas, o que já deixava para eles a proposta mais clara. Nos comentários acerca dessa questão no grupo I ficou registrado o comentário do diretor do ICET “Achei que colaboração seria o item mais alto entre os coordenadores, mas clareza aponta que urge pra eles a necessidade de ter uma informação mais clara por parte da instituição”. Nesse sentido a coordenadora pedagógica complementou: “Tem relação com, afinal de contas, o que eu tenho que fazer?”.

Durante a devolução, foi lançada a seguinte questão ao grupo II: Analisando o conjunto de respostas, o que poderíamos considerar um ponto frágil apontado pelo grupo? Diante da pergunta o coordenador do Curso de Ciências Biológicas comentou: “Eu não consigo ver um ponto frágil, o grupo vem trabalhando, se empenhando e fazendo o possível.”. Já a coordenadora do Curso de História retomou a questão acerca da clareza, questionando: “O que a instituição entende sobre a interdisciplinaridade? Pois há diversas formas de fazer. É preciso ter mais clareza sobre isso, sobre como a instituição está pensando?” se referindo à reitoria e pró-reitorias. Já o coordenador do Curso de Artes Visuais ponderou: “Pra mim uma questão fundamental é o tempo, pois se não há clareza isso podemos adquirir, mas isso precisa de tempo e isso me preocupa.” Corroborando com a discussão dessas questões, o coordenador do Curso de Psicologia comentou:

Pra mim já estava menos claro, ainda há coisas que parecem meio nubladas, mas já está mais claro. A gente já conseguiu avançar, achei que ia ser mais demorado, que a gente ia demorar mais pra pensar, claro a gente está fazendo, tá discutindo acho que a medida que a gente tá fazendo tá se apropriando dessa nova forma.

Em meio às discussões surgiu a preocupação com a gestão do novo, papel que caberia, em grande parte, ao coordenador do curso e que ao longo das reuniões, em alguns momentos, acabava vindo à tona. Nesse sentido o coordenador do Curso de Ciências Biológicas falou:

Estamos fazendo uma mudança profunda, nas bases da universidade e isso não é brincadeira. [...] uma coisa que me angustia, antes a gente era só professor, agora fomos conduzidos ao cargo de coordenador, o que me incomoda como eu vou operacionalizar isso, estou abrindo meu coração, teoricamente a gente tá trabalhando em um mundo ideal, vamos trabalhar

assim... acho que nós temos essa preparação e competência pra fazer isso, até porque vocês estão nos ajudando, todo mundo se ajuda, estamos nos apoiando em material bibliográfico, mas quando entrar na hora da operacionalização, da parte burocrática da questão, é o que me assusta para 2018, eu tenho um grupo de professores, eu tenho disciplinas, tenho conteúdos que eu vou ter que vencer, como é que eu vou? Isso me incomoda a parte do gestor, é isso que me incomoda, vou ter um projeto maravilhosamente bem feito, mas como eu vou tocar isso administrativamente?

Diante de tais preocupações juntamente com a coordenadora pedagógica, busquei tranquilizar o grupo, para que pudéssemos dar um passo de cada vez, dizendo que havia entendimento de parte da reitoria acerca de que mudanças em sistemas e processos de gestão seriam necessários e assim providenciados. A coordenadora pedagógica ressaltou que precisávamos pensar o novo modelo para então ponderar as mudanças que seriam necessárias nos sistemas e processos existentes.

As respostas que faziam referência à interdisciplinaridade, mencionando a preocupação em descaracterizar o específico de cada curso apresentadas no questionário do grupo II, chamou atenção da coordenadora pedagógica na discussão realizada junto ao grupo I. Assim, a mesma se manifestou:

Tem gente muito preocupada em perder sua identidade, isso precisa cuidar, pra não deixar o cara se sentir mal. Eu comento que isso já apareceu antes nas respostas, de não perder o específico. [...] é uma análise pra que esse sujeito seja bem amparado. Ele até pode pensar isso antes, mas ele não pode continuar pensando assim. Não é que ele não possa se sentir assim, mas é temeroso, não é agradável pra ele. Ele fica tão receoso que pode ficar impedido de pensar coisas mais interessantes. Ele tem que ter clareza de que o que é dele vai ficar.

Seguindo o comentário, o diretor do ICS ressaltou: “[...] eu prefiro uma pessoa que se expresse dessa forma [...] como o que disse que se preocupa com o específico.”. O grupo concordou com a manifestação, considerando que assim seria possível identificar e discutir essas questões no grupo para que o trabalho avançasse.

Por fim, em relação à última questão que trata da construção de uma universidade ideal, a diretora do ICSA comentou a partir da resposta de um dos coordenadores: “Ele diz que não pensou ainda sobre o tema, mas ele faz uma afirmação que é forte, que essa compartimentalização separa as áreas de forma danosa, ele tem uma visão.”. Comentando sobre o quanto a estrutura da instituição é compartimentada, o diretor do ICET complementou dizendo que as pessoas “[...] vão

se frustrar quando for implantado um novo sistema de escolas e muitas coisas continuarem do mesmo jeito, as divisões de caixa, os editais de horas, etc.”.

Os relatos realizados nesse momento de compartilhamento das respostas dos questionários junto aos grupos se mostraram carregados das experiências e vivências profissionais de cada um, de suas expectativas, apostas, receios e inseguranças. A manifestação aberta e franca de cada um no grupo, em um clima marcado pelo bom humor e pela superação dos silêncios, que a cada encontro iam se reduzindo, evidenciaram a “construção da dinâmica do coletivo” mencionada por Franco (2012).

A oportunidade dada a cada um para se manifestar nos grupos, neste momento, foi importante pois promoveu uma breve pausa reflexiva no trabalho intenso que vinha sendo realizado o que, de certa forma, serviu como um momento de avaliação do andamento do trabalho. Alguns já haviam percebido mudanças em sua própria percepção se comparada com a visão que tinham no início do trabalho, quando da realização do questionário. Tal fato, acabou por renovar as energias dos grupos para seguir em frente. Para Franco (2012) o processo de reflexão na prática coletiva deve fluir gradativamente, uma vez que se trata de um processo lento que precisa respeitar o tempo de cada um. “Há que dar um tempo para amadurecer novos olhares, sentimentos de dissonâncias, aberturas e defesas ao novo.”. (FRANCO, 2012, p. 197)

A partir da devolução das respostas do questionário, o grupo de coordenadores optou por discutir o conceito de interdisciplinaridade, a fim de ampliar a compreensão de todos acerca do tema, visto que esse seria um princípio do projeto em construção. Os grupos manifestaram suas preocupações e mostraram-se envolvidos com a proposta de forma colaborativa. Evidenciou-se, com isso, o caráter pedagógico do trabalho de investigação-ação, conforme esclarece Franco (2005, p. 489)

Quero com isso esclarecer que a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Concluída a etapa diagnóstica, deu-se início à investigação-ação propriamente dita com os grupos participantes, cujos passos são relatados e analisados nos capítulos que seguem.

8. ESTUDO II – A TRAJETÓRIA PERCORRIDA JUNTO AO GRUPO I

O grupo I, conforme mencionado anteriormente, foi composto pela coordenadora pedagógica e pelos quatro diretores dos então institutos acadêmicos, os quais também atuam como docentes na Universidade. Cabe destacar que se trata de um grupo cujos integrantes atuavam na instituição há mais de 15 anos, ocupando na maior parte desse tempo cargos de gestão na universidade. Assim, se conheciam bem, interagiam com facilidade entre si, visto que estavam acostumados a trabalharem juntos, o que abriu espaço para que o diálogo fluísse de forma tranquila e aberta.

Isso posto, neste capítulo foram descritas as etapas de trabalho desenvolvidas junto a esse grupo, discutidos e analisados os dados decorrentes, no que concerne ao desenvolvimento do método de pesquisa-ação e aos aspectos que envolvem a abordagem da interdisciplinaridade no ensino de graduação. Cabe esclarecer que a análise compreende, para além do primeiro encontro de apresentação do problema e dos objetivos da ação que seria desenvolvida no âmbito da pesquisa, os demais seminários realizados até o momento em que se deu a definição da proposta pedagógica e de organização curricular dos cursos de graduação.

8.1 ETAPA II - A APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS DA AÇÃO

Todos os integrantes do Grupo I, com exceção apenas da coordenadora pedagógica da Pró-reitoria de ensino, integravam o Grupo Gestor Estratégico da universidade e assim já vinham discutindo a iniciativa estratégica de reestruturação acadêmico - administrativa da universidade, desde o ano de 2015. Em 2017, as discussões já não estavam mais tão intensas até o momento em que a reitora, juntamente com a mantenedora da instituição, definiu por iniciar, de fato, a construção do projeto. Assim, o primeiro encontro do grupo I contou com a participação da reitora e da pró-reitora de ensino que apresentaram o esboço do projeto de construção das escolas e da escola piloto, ou seja, as diretrizes gerais iniciais do mesmo.

A proposta foi discutida, a fim de que todos pudessem compreendê-la, assim como o papel do grupo que ali estava. Em meio a alguns momentos de silêncio e alguns questionamentos acerca do tempo destinado à construção e demais questões de ordem prática, todos mostraram-se receptivos à proposta, abertos e dispostos ao

trabalho, reconhecendo o desafio que esse representava. No desenvolvimento da pesquisa-ação coube a esse grupo o papel de caracterizar a nova unidade acadêmica da universidade que se denominaria Escola e, assim, construir os elementos que viriam a ser comuns a todas as escolas e que compunham o eixo organizador do projeto, quais sejam: princípios orientadores, objetivos da formação geral, perfil do egresso da universidade.

Posteriormente à implantação da escola piloto, cada um dos diretores coordenaria o desenvolvimento do projeto de outra escola afeta ao instituto acadêmico que estava sob sua direção naquele momento, partindo dos elementos comuns a todas as escolas que seriam definidos pelo Grupo I. Nesse momento, a coordenação do trabalho de construção da escola piloto, por designação da então reitora, coube a mim, a quem recaia a direção do Instituto de Ciências Humanas Letras e Artes, na universidade *locus* da pesquisa, o qual encontrava-se mais afeto à primeira escola a ser implantada: a Escola de Educação e Humanidades. Desse modo, passei a ocupar, de certa forma, dois papéis o de pesquisadora e o de participante do estudo. No entanto, não me preocupei em separar tais papéis ao longo da investigação, ao partir do entendimento de que esse seria um trabalho colaborativo entre quem pesquisa e quem participa, uma vez que investigação e ação andam juntas, o que faz com que os participantes se experimentem pesquisadores de sua própria ação e os pesquisadores participem da construção da ação em questão.

Assim, busquei fundamentar-me no que expõe Franco (2005, p. 490) ao se referir ao pesquisador que adota essa metodologia de pesquisa: “Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa.” Nessa direção, a mesma autora, concordando com Thiollent (2011), ressalta o rompimento dos princípios da metodologia da pesquisa-ação com a perspectiva positivista da elaboração do conhecimento, “[...] uma vez que busca ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa.” (FRANCO, 2005, p. 490)

O fato de eu ocupar esses dois papéis também não causou nenhum impacto junto ao grupo, que sempre evidenciou me ver como uma colega, que naquela ocasião apenas estava coordenando o trabalho, função que se fazia necessária para a própria organização do grupo e das ações que seriam realizadas coletivamente.

Já em relação à definição do tema da pesquisa-ação, observando-se o que postula Thiollent (2011, p.60) quando afirma: “[...] deve-se deixar bem claro que o tema e as questões práticas a serem tratadas devem ser absolutamente endossadas pelos participantes, pois não poderiam participar numa pesquisa sobre temas distantes de suas preocupações.” pode-se considerar, junto ao grupo I, que embora a definição de dar início ao trabalho naquele momento e, de determinado modo, tenha se dado por parte da reitoria, a definição do tema e das questões problema se deu em conjunto com os participantes, visto que esses compunham o grupo gestor estratégico e assim já haviam participado ativamente de discussões que antecederam essa definição e que apontavam para essa necessidade, o que levou ao pronto endosso do trabalho já nesse primeiro momento.

8.2 ETAPA III - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

O processo de construção, junto ao grupo I, do eixo organizador do projeto, que continha as diretrizes comuns a todas as escolas se deu a partir de seminários que, inicialmente, foram realizados com periodicidade semanal, conforme forma de organização sugerida por Thiollent (2011). Para começar as discussões acerca das definições que couberam ao grupo, foram retomados os materiais sistematizados pelo grupo gestor, que levaram à instituição a optar pela construção das escolas, bem como as diretrizes iniciais apresentadas pela reitora na primeira reunião.

Os seminários foram realizados em uma sala de reuniões, onde o grupo se organizava sentado ao redor de uma grande mesa, havia sempre um chimarrão ou um café e um lanche oferecido por um dos colegas, o que acabava ocorrendo de forma voluntária, sem nenhuma combinação prévia e que serviu para aproximar ainda mais o grupo, tornando o clima de trabalho agradável. Cabe ressaltar que esse clima, no qual todos sentiam-se à vontade para se posicionar, favoreceu a manifestação dos participantes e o diálogo aberto acerca dos problemas e a busca por soluções ao longo da investigação-ação. Franco (2005) ao tratar das relações entre os participantes e desses com o pesquisador, faz referência ao que chama de “clima grupal”, o qual precisa ser tecido e construído entre os participantes, por meio do estabelecimento de sentimentos de parceria e colaboração. Foi esse clima grupal que permitiu também uma aproximação maior à perspectiva dos participantes acerca das questões, sem comprometer a cientificidade da pesquisa, indo ao encontro do que ressalta Thiollent (2011) acerca do método de pesquisa-ação: “A compreensão da situação, a seleção

dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos.”. (p.30)

Uma das primeiras decisões coletivas acordadas pelo grupo, foi a de que os seminários teriam periodicidade semanal, sendo decidido dia e horário adequados a todos, bem como o fato de que deveriam ocorrer mesmo mediante a ausência de um dos integrantes, considerando que se tratavam de pessoas extremamente ocupadas na instituição, devido ao cargo que exerciam e ao fato de que o adiamento de uma reunião, o que já havia ocorrido com a primeira, poderia atrasar o andamento do trabalho que contava com prazo para ser concluído e do qual dependiam as etapas seguintes que seriam desenvolvidas junto ao grupo II. Desse modo, estabeleceu-se um “contrato de trabalho coletivo”, o qual segundo Franco (2012) é indispensável, devendo abranger questões como dias, horários, locais, regras em geral, dentre outros aspectos importantes para o bom andamento do trabalho.

Os seminários foram coordenados por mim em parceria com a coordenadora pedagógica da Pró-reitoria de Ensino, conforme definição da reitoria, para tanto nos reuníamos previamente para prepará-los. As discussões eram feitas no grupo, envolvendo todos os presentes, assim como a elaboração dos textos referentes ao eixo organizador do projeto, que foi realizada coletivamente, durante as reuniões, com apoio de um computador e um projetor multimídia, que permitia a projeção do texto que ia sendo construído, a discussão do mesmo e os ajustes considerados necessários.

Ao longo dos seminários o grupo fez consulta aos documentos institucionais, especialmente ao Projeto Pedagógico Institucional – PPI e aos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs, e outros documentos orientadores como a Declaração da Conferência Mundial de Educação Superior (PARIS, 2009); o Relatório da UNESCO (DELORS, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação e outros referenciais teóricos, os quais eu disponibilizava ao grupo, bem como materiais que foram sendo trazidos também pelos demais integrantes para fundamentar as discussões e a produção, de acordo com o andamento das mesmas. Nesse caso, cabe considerar que o fato da universidade ser o *locus* da pesquisa e os participantes serem professores contribuiu com o debate das questões e a busca por referenciais de apoio.

O primeiro seminário envolvendo somente a participação dos integrantes do grupo I se destinou à discussão do conceito de escola e dos princípios orientadores da universidade expressos em seu PPI. Após discussão, o grupo acabou optando por definir, para além dos princípios institucionais, aqueles que seriam comuns a todas as escolas, ou seja, princípios que orientariam a estruturação dessa nova unidade acadêmica, os quais auxiliariam o trabalho junto ao grupo de coordenadores de curso (grupo II). Chegou-se à conclusão de que esse foi um exercício necessário para que o próprio grupo pudesse melhor compreender o conceito de escola, ao definir os princípios nos quais ela deveria se ancorar como uma nova unidade acadêmica. Tal fato, evidenciou a efetivação do caráter formativo da pesquisa-ação e a importância da discussão colaborativa para a compreensão de todos os integrantes, cumprindo-se uma das características dessa metodologia de pesquisa, apontada por FRANCO (2005, p. 494) “[...] as ações devem integrar processos de reflexão/pesquisa e formação [...]”.

Após a definição dos princípios, o grupo passou à construção do próximo item do eixo organizador do projeto: os objetivos da formação geral, os quais seriam comuns a todos os cursos de graduação e, portanto, comuns a todas as escolas. Para tanto, foram consultados materiais teóricos que apontavam os desafios da universidade no século XXI, o perfil desejado aos egressos, as características da sociedade contemporânea e as necessidades de formação de determinadas competências. A construção se deu de forma coletiva, cada um fazia suas sugestões e o texto foi sendo escrito, discutido e reescrito várias vezes. Durante a discussão alguns pontos se destacaram: um dos objetivos preconizava a formação de um profissional cidadão, no qual a diretora do ICSA sugeriu incluir os termos “socialmente engajados”, considerando que deve haver participação social por parte desse profissional para que de fato exerça sua cidadania. Ainda sobre esse objetivo o diretor do ICET ressaltou: “Os projetos de extensão contribuem para isso e há tempo fazem isso muito bem, muitos alunos se transformam quando participam de projetos como bolsistas ou voluntários, se transformam para bem, assim, vejo por alunos do ICET, de áreas mais duras.”.

A articulação do ensino com a extensão trazida à discussão e as contribuições dessa para a formação dos estudantes, que por vezes se fez presente nas reuniões do grupo, aponta a necessidade de maior articulação entre universidade e sociedade

e os benefícios que a abertura e a valorização de conhecimentos produzidos fora dos muros universitários pode trazer à formação integral dos alunos.

Na continuidade da discussão dos objetivos da formação geral, o diretor do ICS perguntou se não deveriam ser contemplados a inovação e o empreendedorismo. Nesse momento expus uma das discussões acerca do tema realizadas junto ao grupo II, cujos seminários vinham sendo realizados de forma paralela, a fim de contribuir problematizando a discussão. Relatei que no texto de caracterização da Escola de Educação e Humanidades, construído junto ao grupo II, também surgiu o questionamento se não deveriam ser contemplados a inovação e o empreendedorismo, já que são questões preconizadas pelo PPI. No entanto, o grupo II acabou por entender que tais elementos seriam parte da formação geral, comum a todos os cursos, já que não seriam pontos fortes da Escola de Educação e Humanidades, uma vez que se tratavam de elementos que estariam mais afetos às Escolas de Gestão e Negócios e Indústria Criativa. Esses, perpassariam as demais escolas por meio do eixo de formação geral, previsto na nova estrutura curricular. Nessa perspectiva, a escola de Educação e Humanidades, por sua vez, teria como ponto forte a formação humana, a abordagem dos direitos humanos, da diversidade social, cultural, dentre outras questões e transversalizaria a formação proporcionada pelas outras escolas, por meio desses conhecimentos, que estariam presentes no eixo de formação geral de todos os cursos.

Nesse momento, o diretor do ICET complementou: “Essas promoveriam a integração entre todas. Isso que vai ser a cola entre as escolas, é a expertise de cada uma que vai transversalizar.”, com o que todos concordaram. Assim, após a discussão decidiu-se incluir empreendedorismo e inovação entre os objetivos da formação geral. Desse modo, para redação do referido objetivo, o grupo optou por consultar o que definiam as linhas de formação dos cursos de graduação que integrariam a Escola de Gestão e Negócios e que assim teriam a abordagem desses aspectos de forma mais presente. Foram identificadas algumas questões apropriadas para compor o objetivo, que ficou redigido, conforme segue: Contribuir para o desenvolvimento de atitudes inovadoras e empreendedoras para resolução de problemas e tomada de decisões.

Percebe-se, nesta ocasião, que houve a compreensão por parte do grupo de que talvez os eixos que transversalizariam o currículo dos cursos, pudessem vir a ser vias de trânsito interdisciplinar, constituindo-se em uma alternativa de solução ao que discutem Raynaut e Zanoni (2011) quando problematizam a interdisciplinaridade na

formação superior, estabelecendo uma crítica à extrema especialização proporcionada já pelas formações acadêmicas iniciais.

Os físicos, os químicos, os biólogos meramente aprendem, durante seu curriculum, conteúdos que dizem respeito aos assuntos tratados pela história, a sociologia ou as disciplinas artísticas [...] Quanto às ciências humanas e as humanidades, podemos dizer que, com algumas exceções (como a geografia, a arqueologia, a história das técnicas ou alguns setores da psicologia), são ensinadas sem que os alunos devam se questionar de alguma forma sobre as dimensões materiais do universo e da existência humana. (RAYNAUT; ZANONI, 2011, p. 172)

Na sequência da discussão junto ao grupo I, a Diretora do ICSA perguntou se as questões que abrangem os programas de nivelamento disponíveis aos estudantes de graduação, especialmente em relação à língua portuguesa, não deveriam também estar entre os objetivos da formação geral. Os participantes concordaram que ler, escrever, interpretar, argumentar deveriam constar da formação de todos os cursos/profissionais, sendo então definido mais um objetivo: Desenvolver o domínio e a apreciação da leitura e da escrita e do pensamento compreensivo e interpretativo. Dessa forma, deu-se a construção coletiva dos objetivos até a sua conclusão, em um espaço de diálogo colaborativo.

Em seguida, o diretor do ICET questionou: “As pró-reitorias vão avaliar esse conteúdo, antes de irmos adiante?” Ressaltei que a proposta era ir validando o material com a reitoria, à medida que esse for sendo construído, no entanto, o grupo mostrou-se preocupado com a possibilidade de as pró-reitorias verificarem o material somente no final do processo, considerando o prazo curto para conclusão e as experiências anteriores vivenciadas por eles, nas quais algumas definições tiveram que ser alteradas mediante solicitação das pró-reitorias, desautorizando um trabalho coletivo anterior. A diretora do ICSA comenta: “Mas como se constrói o PDI, cada um faz a sua parte e não vai passando enquanto tá construindo, depois manda pra todo mundo olhar. Até porque a gente está fazendo os objetivos da formação geral, a gente tá tentando botar o mundo inteiro, mas não dá.” No entanto, os demais integrantes do grupo entenderam que, neste trabalho, todos deveriam acompanhar as produções desde o início, a fim de dar suas contribuições, visto que se tratavam de mudanças na estrutura da universidade.

Em alguns momentos como esse, a estrutura rígida e compartimentalizada da universidade foi trazida à tona nas discussões, em contraposição à dialogicidade e ao espírito coletivo que se estabeleceu no grupo e que foi essencial à implantação de um

projeto interdisciplinar como o almejado. A necessidade da universidade romper com suas estruturas compartimentalizadas e rígidas, desenvolvendo um trabalho mais integrado, mostrou-se clara entre os diretores, que a consideraram uma condição para o sucesso do projeto em construção.

A próxima etapa de trabalho do grupo foi realizar a proposição de um novo perfil do egresso da universidade. Os integrantes optaram por partir do perfil existente previsto no PPI, sendo consultados outros referenciais teóricos. Assim, foi realizada a leitura e discussão coletiva de cada um dos itens já existentes, verificando-se, ainda, a coerência dos mesmos com os objetivos da formação geral que haviam sido construídos recentemente pelo grupo e sendo feitos os ajustes na redação, coletivamente, com o auxílio do projetor multimídia.

Concluída a revisão e a nova proposta de perfil para os egressos da universidade, o diretor do ICET questiona: “Esse é o perfil de todas as escolas?” A coordenadora pedagógica explica que sim, pois esse é o perfil da universidade, vai substituir o perfil do egresso previsto no PPI. O diretor do ICET complementa: “Depois vamos fazer ainda o perfil do egresso de cada escola?” Expliquei que sim, pois o perfil do egresso das escolas vai estar relacionado com os conhecimentos específicos de cada uma delas, com o que seria previsto na caracterização das mesmas. Após a leitura final do perfil construído, o grupo entendeu que a proposta estava adequada e, assim, deu por encerrada mais uma etapa.

Concluídos os itens referentes ao eixo organizador, o próximo ponto de discussão junto ao grupo I, foi a definição da forma de construção de um dos eixos da organização curricular: o eixo de formação geral, comum a todas as escolas, uma vez que perpassaria o currículo de todos os cursos de graduação, estando diretamente relacionado ao atingimento dos objetivos da formação geral, anteriormente elaborados pelo grupo. Para tanto, a coordenadora pedagógica fez a apresentação do material construído, no ano de 2016, com um grupo de professores das disciplinas de formação humanista (Psicologia Geral, Filosofia e Sociologia Geral) bem como das disciplinas de Português e Metodologia Científica, quando das discussões iniciais acerca da nova estrutura acadêmico-administrativa na instituição, anteriores ao início do atual projeto.

Assim, a referida coordenadora explicou que a proposta, na época, foi construir módulos de conhecimentos universais, pensando em novos arranjos diferentes das disciplinas tradicionais. Dessa forma, os módulos agregavam conteúdos disciplinares a partir da definição de alguns temas. O grupo tomou conhecimento do material,

fazendo a leitura com uso do projetor, enquanto a coordenadora pedagógica fazia alguns comentários: “Não quer dizer que a carga horária do módulo vai ser toda em sala de aula, pode ser parte a distância, pode ser parte de trabalho em grupos, trabalhos práticos, relação com a pesquisa e com a extensão...”. Exemplificando:

Os alunos não têm tempo de participar de pesquisa, mas eles poderiam ter contato com os bolsistas por exemplo, para que vivenciem um momento de pesquisa [...] os professores não deveriam pensar apenas na articulação só de conteúdos, mas de metodologias, propostas de trabalho, o que prevê mais parceria.

Por fim, a coordenadora pedagógica salientou que foram feitos apenas três encontros com os professores e que depois o trabalho não foi retomado, estando inacabado, sugerindo que essa construção fosse um ponto de partida para a elaboração do eixo de formação geral.

Após a apresentação da coordenadora pedagógica, surgiram alguns questionamentos em relação à operacionalização de tal proposta, envolvendo: atendimento a requisitos legais como a abordagem dos direitos humanos, das relações étnicas raciais e educação ambiental no ensino de graduação; a sustentabilidade da proposta uma vez que os módulos possuem carga horária alta o que impactaria nas condições de pagamento dos alunos; a organização de turmas mais numerosas, dentre outras questões. Frentes às mesmas a coordenadora pedagógica ressaltou a necessidade de que novas alternativas viessem a ser projetadas, ao afirmar: “Fazer um trabalho interdisciplinar da forma como estamos hoje todos em salas de aula separados, sentados um atrás do outro, apesar das melhores intenções, fica difícil.”.

A necessidade de repensar as estruturas da universidade é também sinalizada por Etges (2011, p.93) ao sublinhar que as atuais formas de organização universitária levarão essa instituição ao esgotamento.

A departamentalização e a organização dos cursos para a formação de profissionais de uma ‘nota’ só, ou seja, de uma profissão específica, limitada definitivamente, não dá conta de uma formação adequada nem para o mundo, nem para a trajetória de vida dos indivíduos.

Na continuidade da discussão, na busca por alternativas que viabilizassem um ensino mais interdisciplinar, o grupo discutiu sobre a possibilidade de propor trabalhos que partissem de demandas reais/ sociais, por meio do desenvolvimento de práticas e projetos e do maior envolvimento dos alunos na extensão. Assim, em vários momentos,

as atividades práticas e os projetos de extensão, numa tentativa de aproximar o ensino à realidade social e profissional, são trazidos à discussão, buscando uma forma de maior inserção desses na formação do aluno, de modo a ampliá-la para além dos muros da universidade. Tais discussões pareciam direcionar-se a um dos caminhos considerados viáveis e necessários à interdisciplinaridade, na perspectiva proposta por Etges (2011), quando aponta a necessidade de deslocar o conhecimento científico disciplinar a outros contextos.

Acima de tudo, os processos interdisciplinares, no sentido do deslocamento para outros contextos, induzem a materializar o saber no mundo externo, pois a ciência é uma alma que precisa de corpo. O fenômeno escolar tão comum da cristalização do saber na memória, do saber decorado, do saber bancário fica superado pelos processos propriamente interdisciplinares. (ETGES, 2011, p.83)

Nessa mesma direção, Raynaut e Zanon (2011) ao apresentarem algumas alternativas metodológicas para uma formação superior interdisciplinar mencionam o estudo de caso como uma possibilidade, considerando que seu objetivo é:

[...] propor a experiência de se relacionar coletivamente com o real a partir do exercício metódico da reflexão, seguindo um processo que se esforça em reconhecer as múltiplas facetas de uma situação real, para depois entrelaçar, de modo inteligível, os fios dessa diversidade, valendo-se de uma convergência e de uma articulação de olhares e saberes disciplinares diferentes. (p. 174)

Na continuidade da discussão, o diretor do ICET complementou apontando o importante papel do professor nesse processo, que precisa ser considerado, visto que se trata de um dos principais atores na promoção de um ensino que se proponha mais interdisciplinar. “Vai depender do professor, e não é só comprar a ideia, dizer é pode deixar e fechar a porta e fazer o que quer.”. A fala do diretor encontra eco na afirmação de Zabalza (2004, p. 121), quando o autor afirma:

Como são praticamente inexistentes as conexões horizontais e a interação entre as distintas áreas disciplinares, cada professor restringe suas atividades dentro do marco profissional e de especialização do que lhe é próprio, resolvendo à sua maneira o compromisso formativo que lhe foi atribuído. De modo geral qualquer tentativa de ruptura dessa tendência irá se confrontar com fortes resistências e terá um prognóstico incerto.

Posteriormente, a coordenadora pedagógica relatou que ao compor os módulos de formação geral, alguns professores questionaram onde entraria o conteúdo de sua disciplina, outros relataram que não teriam condições de trabalhar com determinado

tema, o que a fez perceber que: “Começou a circular a ideia de que sobraria professor.”.

Zabalza (2004) de certa forma aborda a problemática contida nas falas do diretor e da coordenadora pedagógica, ao mencionar a necessidade de um exercício profissional mais coeso e cooperativo na universidade. Para ele, não é possível construir um projeto formativo significativo em um modelo tão dividido e em uma cultura tão individualista como a existente atualmente nessa instituição. O autor segue afirmando que a identidade dos professores costuma enfatizar o individual e vincular-se à disciplina que leciona ou à etapa que atende e, nessa linha, ser bom professor é dominar o conteúdo e saber explicá-lo.

Por isso, quando temos de sair de nossas turmas para criar um projeto conjunto (um plano de estudos de um curso), sentimo-nos perdidos, e cada um segue falando sobre o que é seu: sua matéria, seus horários, seus conteúdos, etc. Falta-nos a capacidade de dar esse salto qualitativo da visão individual para nos sentirmos membros de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação. (ZABALZA, 2004, p.127)

Quando se propõe um modelo mais interdisciplinar na formação superior o envolvimento e a compreensão dos docentes é essencial. Além da preocupação em relação ao envolvimento do corpo docente com o novo projeto, as questões de ordem operacional também se fizeram muito presentes entre os participantes do grupo I, o que foi possível observar na fala do diretor do ICS:

Vamos precisar de registro de como as coisas vão ocorrer, por exemplo, quanto vai ser a distância, quanto vai ser presencial, quanto de prática etc. Conseguimos pensar várias possibilidades, mas isso precisa ser previsto. É preciso pensar em metodologias inclusive.

Em meio às discussões surgiu, ainda, a preocupação com a adaptação dos sistemas informatizados da instituição à nova proposta. A coordenadora pedagógica nesse momento ressaltou: “Nos disseram (reitoria) que não era pra se preocupar com os sistemas, que vamos ter os sistemas que precisarmos.” No, entanto, essa permaneceu sendo uma preocupação no grupo, visto que a necessidade de melhoria de sistemas sempre foi um problema ao longo do tempo na instituição. Embora considere-se que aspectos operacionais, discutidos em uma fase tão inicial do projeto, podem restringir as possibilidades a serem vislumbradas ainda no campo da concepção epistemológica e pedagógica da proposta, uma vez que tendem a antecipar possíveis problemas, sem antes pensarmos em soluções viáveis, limitando as possibilidades, cabe considerar que a não adequação de sistemas e estruturas

operacionais da universidade foi um dos entraves no processo de implantação dos bacharelados interdisciplinares no Brasil (Andrade, 2014; Bezerra, 2015; Costa, 2014; Mota, 2014) o que acaba por legitimar a preocupação dos diretores, calcada nas experiências práticas do cotidiano da gestão universitária.

Japiassu (1976) já sinalizava dentre os obstáculos ao interdisciplinar que não devemos negligenciar as disposições administrativas que desencorajam as iniciativas interdisciplinares, fazendo menção aos obstáculos físicos, econômicos que dificultam o encontro, a circulação de ideias, o acesso às informações, aos dados, os programas rígidos, dentre outros.

O grupo discutiu também a necessidade de fazer as mudanças, dando segurança aos alunos. O diretor do ICET propôs uma disciplina introdutória ou algo semelhante de introdução na escola. A diretora do ICSA questionou se não deveria ser introdutória ao curso ao invés da escola. A coordenadora pedagógica, no entanto, contrapôs: “Teria que ver outra forma, pois primeiro conhecer sua área, suas coisinhas, pra entender o resto, é da década de 70, mas algo pra ele entender esse novo, essa nova formação, já que estão chegando, como um projeto profissional.”

Percebeu-se, em meio a essas discussões, que todos seguiam mostrando-se comprometidos com o trabalho, querendo inovar, mas com uma preocupação com a efetividade da proposta, ainda presos aos modelos vigentes. Assim, houve movimentos de idas e voltas nas discussões. Ao mesmo tempo que pensavam em algo novo, faziam o contraponto, apontando possíveis obstáculos já percebidos em experiências anteriores. Evidenciou-se assim a vivência de um processo formativo, no qual os gestores colocaram-se no lugar de aprendizes, expondo entre seus pares suas dúvidas, receios e ideias.

O grupo I teve como função também, além de definir as premissas gerais, previstas no eixo organizador do projeto, que orientaram o trabalho desenvolvido pelo grupo II, acompanhar o andamento do mesmo, visto que talvez demandasse adequações e/ou a tomada de novas decisões, no que se refere às questões gerais que atingiriam as demais escolas. Assim, a definição da função atribuída ao grupo I inspirou-se no que Thiollent denomina de “seminário central”.

O seminário central reúne os principais membros da equipe de pesquisadores e membros significativos dos grupos implicados no problema sob observação. O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação. O seminário desempenha também a função de coordenar as atividades dos grupos “satélites”[...]. (THIOLLENT, 2011, p. 67)

Isso posto, um dos seminários do grupo destinou-se ao conhecimento da produção do grupo II e à análise da coerência da mesma com os elementos comuns a todas as escolas definidos pelo grupo I. Para tanto, o conteúdo do eixo organizador foi sistematizado em um grande cartaz, inter-relacionando elementos gerais e elementos específicos da Escola de Educação e Humanidades, ou seja, as construções do grupo I e do grupo II.

Após a explanação da forma de trabalho adotada no grupo II, durante a leitura de todos os elementos que haviam sido produzidos até então, a coordenadora pedagógica relatou:

No início, todos começam querendo se enxergar na escola, mas na última reunião já ficou claro que nesse momento já não era mais a Psicologia, o Direito, mas a Escola. A preocupação inicial dos coordenadores era que seu curso fosse contemplado, mas agora já perguntam, mas isso é comum a todos ou só de um curso, se não é comum não vai no texto, nesse sentido houve uma evolução. Dá trabalho, são oito pensando coisas diferentes, mas sai.

Nesse sentido, o diretor do ICET comentou: “Esse é um processo de incubação, não estão vendo eles (os coordenadores) diferente, na próxima semana talvez já vejam diferente, esse é o processo de incubação da ideia.” Após seguiu comentando que essa escola talvez tivesse cursos mais distantes, a formação de professores de um lado e os cursos de Psicologia e Direito de outro, ao passo que as demais escolas pareciam ter um eixo mais fácil de identificar como a politécnica por exemplo: engenharias e tecnologias de informação.

Tais falas e as percepções acerca da evolução do trabalho junto ao grupo II apontam novamente o potencial auto formativo de uma pesquisa-ação, que segundo Franco (2005) requer tempo para que as apreensões individuais e coletivas amadureçam.

É preciso tempo para construir a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto e o recomeço... (FRANCO, 2005, p.493)

Em relação à composição da escola, a coordenadora pedagógica destacou que na primeira reunião os coordenadores perguntaram porque algumas escolas tinham mais cursos do que outras, salientando a importância de ficar clara a caracterização

da escola para evidenciar porque os cursos foram divididos nas mesmas. Em relação a esse aspecto o diretor do ICET comentou:

Não pode parecer que foi para equilibrar o número de cursos ou porque alguns não sabíamos onde colocar, o que de fato não foi assim, e não pode dar essa visão equivocada, por isso precisa ser bem pensada essa caracterização. Não pode passar a impressão de que alguns cursos não se encaixam, os coordenadores precisam estar bem seguros disso. [...]. Isso que é legal, identificar na caracterização qual é o cerne desta escola.

A coordenadora pedagógica acrescentou ainda, em relação ao trabalho desenvolvido até então junto ao grupo de coordenadores de curso: “Atualmente, em termos institucionais, a gente não conversa entre os cursos, existem algumas ações pedagógicas feitas em conjunto [...]” fala que nos remeteu novamente ao individualismo presente na universidade (ZABALZA, 2004), seguindo: “[...] mas aqui tiveram que ouvir por exemplo: estado democrático de direito, termos próprios de cada um dos cursos, cada um explica as linguagens próprias de cada curso, a psicologia fala do sujeito, sua subjetividade.”. (Coordenadora pedagógica)

Tal relato evidenciou o exercício interdisciplinar vivenciado pelo grupo II, que surgiu de uma necessidade em meio ao desenvolvimento do trabalho. Para que se pudesse caracterizar a Escola de Educação e Humanidades, os coordenadores de diferentes cursos, que assim representavam diferentes saberes disciplinares, tiveram que explicar termos que lhe são próprios para que pontos de inter-relação pudessem ser identificados, indo ao encontro do que aponta Etges (2011, p. 83) ao afirmar que: “Para se comunicar com outro cientista, o pesquisador precisa deslocar seu conjunto de proposições para fora de sua ‘caixa preta’ para o outro cientista, tornando-a acessível a este.”.

Encerrada a discussão do eixo organizador, relatei como se deu a continuidade do trabalho junto ao grupo de coordenadores de curso, com o qual o próximo passo foi discutir como se daria a estruturação e organização dos eixos do currículo, para o que tinham total liberdade de apresentar suas ideias e sugestões. Salientei que, neste momento, o grupo II manifestou que se fazia necessário um direcionamento mais preciso da instituição, que as diretrizes estavam muito abertas e que não sabiam o que propor.

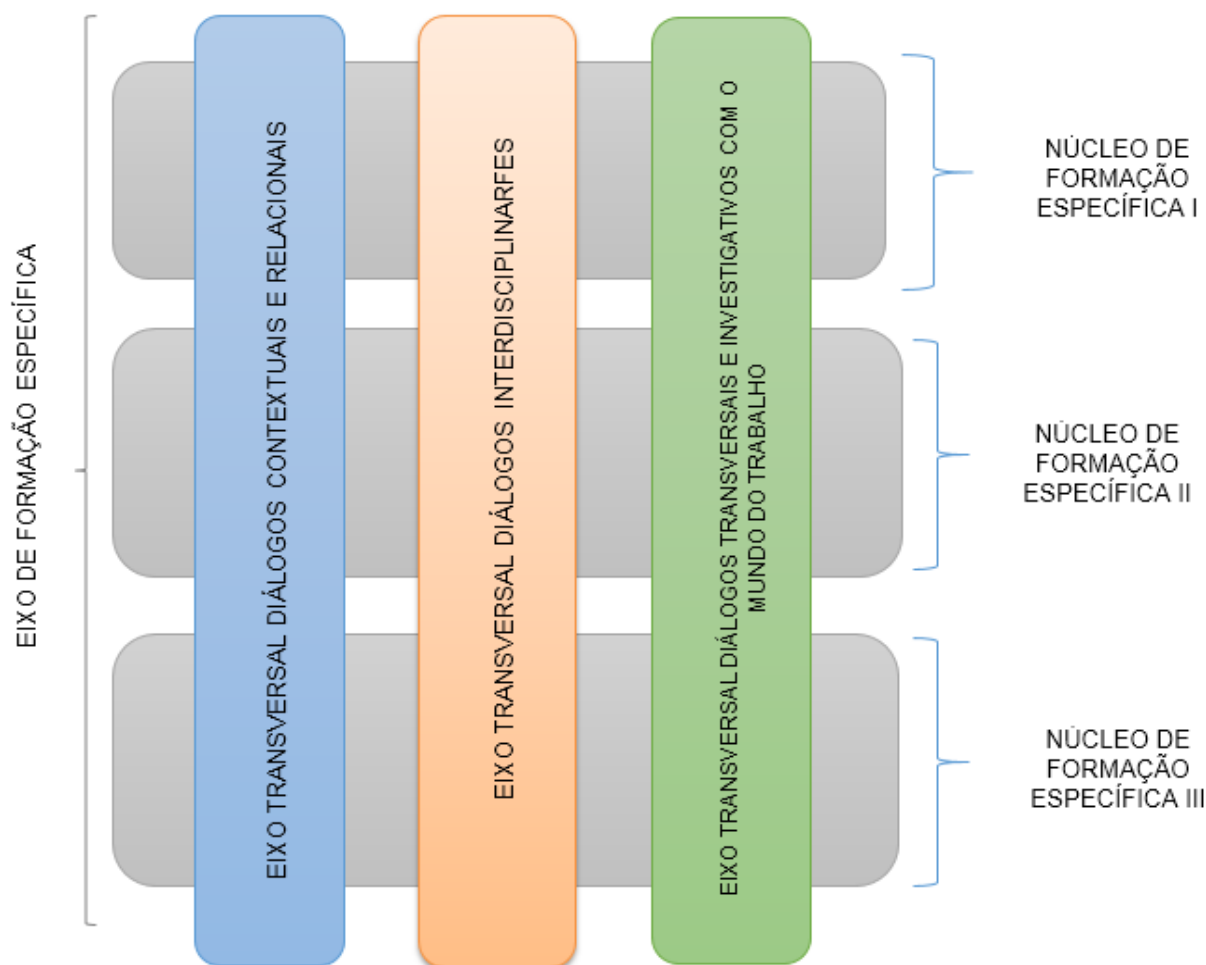
Diante do exposto, foi necessário reorganizar as ações e o cronograma previstos, uma vez que a dinâmica de trabalho junto aos grupos apontou novas necessidades, evidenciando-se, assim, a flexibilidade requerida por essa metodologia

de pesquisa, já sinalizada por Thiollent (2011, p.55): “Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.”.

Mediante tal situação vivenciada no grupo II, expliquei que eu e a coordenadora pedagógica, havíamos estruturado alguns elementos para elaboração da proposta de organização curricular dos cursos, os quais estávamos trazendo primeiro para discussão e avaliação junto aos diretores, já que essa seria comum a todas as escolas.

Assim, realizou-se a apresentação da sistematização da proposta com auxílio do projetor multimídia para que todos pudessem visualizá-la. Explicou-se que, partindo das diretrizes iniciais encaminhadas pela reitoria, após o eixo organizador que já havia sido construído pelos grupos I e II, os demais tratavam da organização curricular dos cursos, quais sejam: eixo de formação específica e eixos transversais. Nesta proposta, a organização do eixo de formação específica de cada curso, no qual constariam todos os conhecimentos específicos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, se daria a partir de núcleos de formação, conforme apresenta a Figura 9.

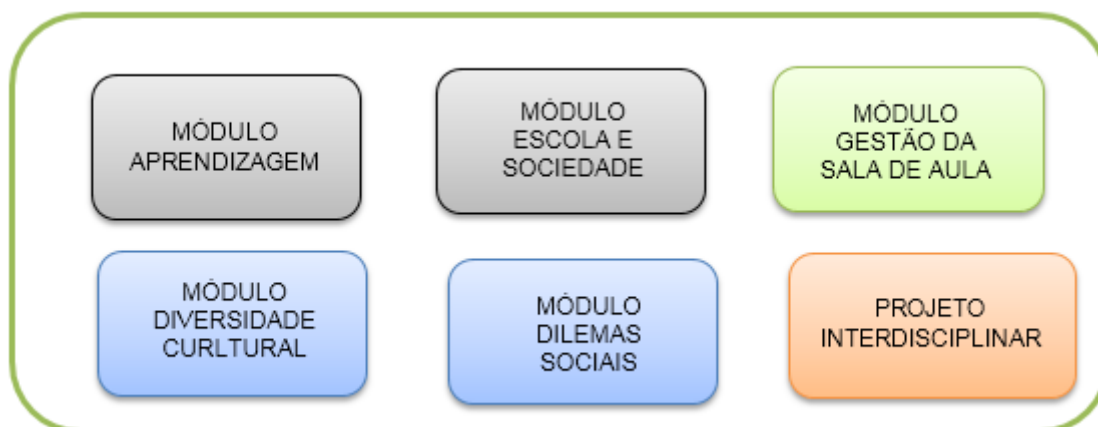
Figura 9 – Proposta de organização curricular de curso



Fonte: Autora (2018).

Na Figura 9 podemos observar que o eixo de formação específica é composto por três núcleos: Núcleo de Formação Específica I, II e III. Esses três núcleos são perpassados pelos três eixos transversais: Eixo transversal diálogos contextuais e relacionais; Eixo transversal diálogos interdisciplinares e Eixo transversal diálogos transversais e investigativos com o mundo do trabalho. Além dos núcleos o segundo elemento proposto foram os módulos, os quais poderiam vincular-se aos diferentes eixos do currículo, sendo organizados a partir de um tema que articularia conteúdos disciplinares de forma multi e interdisciplinar.

A Figura 10 representa a organização de um núcleo de formação específica, o qual conta com seis módulos, os quais têm origem em diferentes eixos, representados pelas mesmas cores utilizadas na Figura 9.

Figura 10 – Núcleo de formação específica I

Fonte: Autora (2018).

Durante a discussão da proposta, a coordenadora pedagógica comentou acerca da recente experiência de construção do Projeto Pedagógico do Curso de Odontologia, novo na instituição, no qual buscou-se constituir módulos, em uma perspectiva interdisciplinar: “Tínhamos nomes de três disciplinas, porque a gente precisa começar de algum lugar, por exemplo: ciências morfofisiológicas. Estão ali os conteúdos disciplinares, mas o aluno não vê cada conteúdo de uma disciplina em um dia da semana, mas vê isso tudo ali.”. Ainda sobre a experiência do Curso de Odontologia, o diretor do ICS complementou:

A ideia é que ele vá tendo apropriação do conhecimento, ampliando o grau de complexidade, enquanto vai avançando no curso. Não é a ideia que se tem hoje, que ele tenha Anatomia e Fisiologia por exemplo, a ideia é que fosse saber da anatomia da cabeça e pescoço e junto como são as estruturas de cabeça e pescoço tudo junto [...] com muitos professores envolvidos [...] com perspectiva de horas práticas, monitoria, um monte de coisa.”.

Na sequência a diretora do ICSA concluiu: “É tipo o que se faz lá no ensino de línguas, tu não trabalhas com objetivos de conteúdo, mas de habilidades, objetivos de uso.”. O que seria o ensino por competência, eu concluí e ela concordou.

Podemos buscar uma aproximação das experiências do Curso de Odontologia relatadas e das discussões do grupo a partir das mesmas ao que expõe Masetto (1998) ao discorrer sobre a aula na universidade, analisando a experiência do programa “Doutores do Amanhã” desenvolvida pela Faculdade de Medicina de Harvard. Nesse programa, segundo o autor, os estudantes desde o primeiro dia de aula formam grupos e iniciam suas atividades práticas com acompanhamento de um médico e um professor. Durante 12 semanas pesquisam um grande tema individualmente, o qual debatem nos grupos, quando podem ainda fazer o convite a

especialistas que ampliem a discussão. A análise de Masetto (1998, p. 184) evidencia o caráter interdisciplinar do programa:

Para o estudo desse grande tema concorrem todas as disciplinas ou matérias que sejam necessárias. As matérias ou disciplinas não são ensinadas de forma justaposta ou fragmentada. Não se ensinam ou não se aprendem disciplinas por elas mesmas, ou apenas porque são importantes em si, mas porque suas informações ou habilidades são necessárias para compreender ou explicar determinada questão de saúde ou doença, bem como sua etiologia, prevenção ou terapêutica.

Voltando à experiência do Curso de Odontologia o diretor do ICS acrescentou:

Esse exercício (Curso de Odontologia) ele esbarrou, principalmente nos semestres iniciais, com a estrutura gerencial de gestão da instituição, porque eu não poderia compartilhar as disciplinas iniciais do curso com os demais cursos, mas quando passamos para as disciplinas específicas do curso, a gente manteve essa estrutura organizacional. Então tem: Fundamentos de clínica odontológica, ele começa com três fundamentos, com o mais básico que ele vai ver tudo desde como funciona canal, extração tudo, mas ele vai ver como funciona canal de uma raiz, extração de um dente, doenças de gengiva de complexidade simples, ele fez tudo isso junto. Depois ele faz Fundamentos II.

Por fim, a coordenadora pedagógica ratificou: “A gente pode trazer essa experiência. Pra pensar essa lógica, elas fizeram caixinhas com os conteúdos, aí a partir disso nós montamos as outras caixinhas nessa lógica.”.

Voltando à proposta de organização curricular em discussão, a diretora do ICSA observou a proposição de realização de um projeto interdisciplinar representado na Figura 10, da página 158, e comentou:

Eu tinha pensado em algo mais complexo ainda. Esse projeto interdisciplinar ele ainda é uma caixinha, e lá no início quando se começou a fazer as discussões, a gente imaginava, pensou assim, que a carga horária de um projeto de extensão fosse fazer parte de uma ou mais disciplinas de um módulo. Por exemplo: núcleo de formação de professores que lá nós fossemos ter três disciplinas que juntas dessem sustentação para esse projeto interdisciplinar. (Diretora ICSA)

Percebe-se nas discussões e nas experiências relatadas a proposição de um ensino mais próximo da realidade, que levaria a maior aproximação entre teoria e prática, assim como a uma articulação maior entre os conhecimentos disciplinares em torno das situações reais, o que poderia vir a ser uma das vias de concretização de uma proposta curricular menos fragmentada. Tal perspectiva encontra fundamentação no que aponta Faria (2015, p.109) ao discutir o conceito de interdisciplinaridade: “A interdisciplinaridade deve considerar o primado do real sobre as disciplinas, ou seja, é a realidade que exige uma abordagem interdisciplinar e que

define, por sua forma e conteúdo, os olhares integrados necessários para desvendar seus elementos constitutivos.”.

Nessa linha, o diretor do ICS acrescentou:

Já que estamos pensando essa lógica de projeto interdisciplinar com uma realidade, a lógica de trabalho em sala de aula vai precisar ser diferente, eu não vou poder ter um professor com cinquenta alunos em sala de aula por exemplo. Como vamos promover uma discussão com um grupo grande? Vamos trabalhar com grupo tutorial? A organização desse componente vai ter que ser pensado diferente. Com mais de um professor, talvez.

As questões trazidas à discussão pelo diretor nos permitem inferir que o grupo tem ciência de que a estrutura curricular a ser construída por si só não basta para que se promova uma formação menos fragmentada, ao se fazerem presentes nas discussões dois elementos chave nesse processo: o rompimento/flexibilização de algumas estruturas da universidade e o trabalho dos professores. Freire, Tosta e Pacheco (2015) ao abordarem práticas interdisciplinares no ensino e na pesquisa, destacam que muitos cursos já contam com docentes oriundos de diversas áreas disciplinares o que tem colaborado para a realização de trabalhos mais abrangentes, no entanto, ressaltam que somente isso não constitui por si só a interdisciplinaridade.

Em uma prática interdisciplinar, muda-se a atitude do pesquisador/ professor perante o problema do conhecimento, substituindo o olhar as partes independentes por uma percepção do sistema de construção do conhecimento como um todo, respeitando as inter-retroalimentações de cada teoria e método no processo. (FREIRE; TOSTA; PACHECO, 2015, p. 280)

Contribuindo com a discussão e buscando trazer elementos que se farão necessários para a concretização de uma proposta de ensino mais interdisciplinar, a coordenadora pedagógica complementa:

O aluno precisa dispor de um momento para aprender, que hoje está restrito somente à sala de aula com a presença do professor. Aqui a gente vai forçar que o aluno tenha o momento de aprendizagem a distância, depois o professor vai ter que ver como vai “amarrar” isso no momento presencial.

Percebe-se na fala da coordenadora pedagógica a compreensão de que “Os alunos desse futuro necessitam muito mais do que informações e técnicas repetitivas [...] Necessitam aprender a aprender, e aprender a pensar.” (LUZZI; PHILIPPI JR., 2011, p. 124) para o que o ensino, em uma proposta interdisciplinar, em muito teria a contribuir, visto que requer a adoção de novas metodologias e relações entre professores, entre alunos e entre alunos e professores.

Em seu conjunto, é possível perceber que as falas dos participantes reconhecem a forma como se estrutura a universidade e o ensino de graduação. A divisão disciplinar, o foco nos conteúdos e nas aulas expositivas de um lado e a realidade complexa que parece estar de outro. Nessa perspectiva, a coordenadora pedagógica comenta:

Quem é que junta as coisas hoje é o aluno. Vamos supor que um aluno hoje faça cinco disciplinas presenciais, é ele quem junta tudo, as cinco. O professor passa a vida inteira dizendo: Olha, isso que você viu está aqui, quem faz a junção é ele. [...] Acho que é difícil pra gente que é professor fazer essa migração. [...] Acho que é da gente mesmo, independente de área.

Dentre as críticas ao currículo organizado por disciplinas, apresentadas por Santomé (1998) está a dificuldade do aluno em integrar os conteúdos, fato relatado pela coordenadora. “Os alunos não captam as ligações que podem existir entre as diferentes disciplinas, e tampouco são proporcionados suportes para poder fazer isso.” (p.111).

No decorrer das discussões, a diretora do ICSA trouxe novamente a preocupação em relação à oferta de disciplina específica introdutória ao curso e à compreensão da profissão presente em vários currículos vigentes, o que, na sua visão, poderia se perder nessa nova organização curricular em módulos, com oferta mais flexível, sem a existência de pré-requisitos, o que possibilitaria que nem todos os estudantes iniciassem seu percurso formativo a partir do mesmo módulo. Assim, comentou:

Hoje, praticamente todos os nossos cursos, no primeiro módulo tu tem alguma disciplina que algum professor vai discutir a profissão. O que é ser professor? O que é ser arquiteto? O que é ser designer? O que é ser contador? O que é essa profissão? Porque ele tem que começar ali a entender o que ele vai fazer, até onde ele vai, que responsabilidades ele vai ter, que tipo de pessoa que ele precisa ser pra bem trabalhar aquela profissão. Quando que a gente vai fazer isso? Ou ele vai ter nos dois módulos iniciais? Porque se ele entra em qualquer um dos dois, né... quando vai ser feito isso? [...] Normalmente esse conteúdo tá dentro de uma disciplina de introdução. Todos os cursos têm: Introdução à Administração, Introdução às Ciências Contábeis.

Buscando pensar em alguma alternativa, a coordenadora pedagógica argumentou: “Mas aí teria que quebrar a lógica da disciplina. Posso falar sobre a profissão, mas aí não seria uma disciplina, mas um conteúdo disciplinar dentro de uma temática, de um módulo.”. Nessa perspectiva seguiu salientando que “[...] essa é a nossa abertura de caixinha, que a gente não vai conseguir quebrar.”. Na tentativa de vislumbrar uma possibilidade para romper com a estrutura existente exemplificou: “Eu

tenho uma disciplina que trabalha isso, isso e isso, como é que eu vou colocar esse conteúdo dentro do tema cidade? Não vai ser fácil!", dando a entender que apesar de não ser fácil, seria possível.

A fala da coordenadora evidenciou que a construção de um projeto interdisciplinar, como o que se estava propondo, requeria certa aprendizagem por parte da instituição ou, como propõe Zabalza (2004, p.102) demandaria “desaprender e aprender”. “Para aprender, isto é, para incorporar melhoras e para alcançar fases superiores de desenvolvimento, é preciso desaprender, eliminar resquícios, desconstruir práticas, significados e prioridades que fazem parte da tradição institucional.”, por meio da proposição de novas alternativas.

Acompanhando as discussões entre os colegas do grupo e os embates que vinham se travando entre as perspectivas das diferentes áreas do conhecimento, apresentadas pelos integrantes do grupo, o diretor do ICET buscou encontrar uma solução, quando afirmou:

Isso aí pra dar certo vai ter que ser assim: a instituição definiu que vai ser assim e aí cada colegiado vai ter que ver como fazer. A gente não vai conseguir discutir a natureza de cada área. A decisão vai ser essa os alunos entram no módulo, ou seja, vai ser assim e agora cada colegiado vai ter que dar um jeito. Porque senão nós vamos ficar cinco anos nos colegiados pra definir.

A proposta trazida pelo diretor nos remete ao organograma da instituição que segundo Zabalza (2004) aponta dois elementos, de um lado o fato de a universidade contar com uma estrutura que é hierárquica, composta por inúmeros órgãos de tomada de decisão, por meio dos quais a universidade busca efetivar seus processos democraticamente, neste caso, representados pelos colegiados dos cursos mencionados e, de outro, o que muitas vezes essa estrutura acaba por ocasionar quando se propõe uma mudança na instituição, como o projeto ora em discussão:

Como se multiplicam os órgãos de tomada de decisões e como essas decisões são submetidas aos interesses individuais de apoio e rejeição dos grupos organizados, qualquer escolha implica inacabáveis discussões e esgotantes processos de busca de consenso ou acordo majoritário. As decisões acabam sendo enfraquecidas, e qualquer tipo de mudança torna-se praticamente impossível [...]. (ZABALZA, 2004, p. 75)

As discussões e reflexões seguiram no grupo na busca por uma maior compreensão da proposta e de meios de viabilizá-la na prática, assim foram feitas algumas tentativas de possíveis construções do que viria a ser um módulo na nova

proposta de organização dos cursos de graduação. Nessa direção o diretor do ICS explicou:

O que eu tô tentando imaginar é como eu posso organizar. Eu tenho Anatomia I, Anatomia II, Fisiologia I e Fisiologia II, pra fazer o estudo da Fisiologia eu tenho alguns pré-requisitos, como Bioquímica e outros. Talvez eu tenha que montar uma disciplina maior onde eu coloque os conteúdos de Bioquímica, Biofísica dentro da Fisiologia por exemplo. (Diretor do ICS)

A diretora do ICSA, resgatou um exercício realizado com um grupo de coordenadores de curso há cerca de dois anos atrás, quando dos primeiros estudos acerca da reestruturação acadêmica da universidade. Assim, relatou a discussão realizada com o coordenador do Curso de Direito, explicando:

Se a gente tivesse disciplina anual por exemplo, ele podia distribuir, como por exemplo Direito Civil: tem Direito Civil I, II, III e IV, quando o sujeito entra na III ele já pode entrar na prática I, então o que a gente pensou né, pra não ter pré-requisito, a gente podia fazer um grande módulo de civil distribuído durante o ano, porque ele não tem como sair dali entendeu? Ele vai fazer civil, ele vai fazer durante o ano, quando ele termina o ano ele termina civil, a prática e a teoria, pra ele vai ser mais significativo porque ele vai tá vendo as duas coisas junto, não tá compartimentado.

Em meio ao debate sobre a constituição dos módulos, que se mostrou relevante para a melhor compreensão do grupo acerca da proposta, bem como para o aperfeiçoamento da mesma, foi retomada pelos participantes a discussão da inserção do desenvolvimento de competências no cerne da organização curricular. Em meio à discussão, a diretora do ICSA comentou: “Essa forma de criação de módulos, ela dá uma boa margem pra isso (se referindo à organização curricular por competência).”. Na sequência o Diretor do ICS complementou: “Eu acho que seria bem bonito se a gente conseguisse trabalhar [...] Teria uma profundidade bem interessante, mas não sei se em termos de viabilidade... Seria bem legal.”. Para a diretora do ICSA o trabalho por competência poderia “[...] evitar que a gente caia na vala comum que a gente volte a fazer o que a gente fazia só que de um outro jeito”.

Ao ouvir os comentários, a coordenadora pedagógica argumentou:

Acho que a gente não consegue fazer tudo como a gente pensa que tem que ser feito [...] hoje do que a gente tem é muito mais difícil mexer pra chegar nesse ponto que a gente quer, agora se a gente começa já um pouco diferente chegar até lá é perspectiva de trabalho.

Considerando uma possível organização curricular por competências, a coordenadora pedagógica fez um exercício de construção de um módulo hipotético, a fim de encontrar um caminho viável: “Imagina se como em uma mesa eu tivesse as

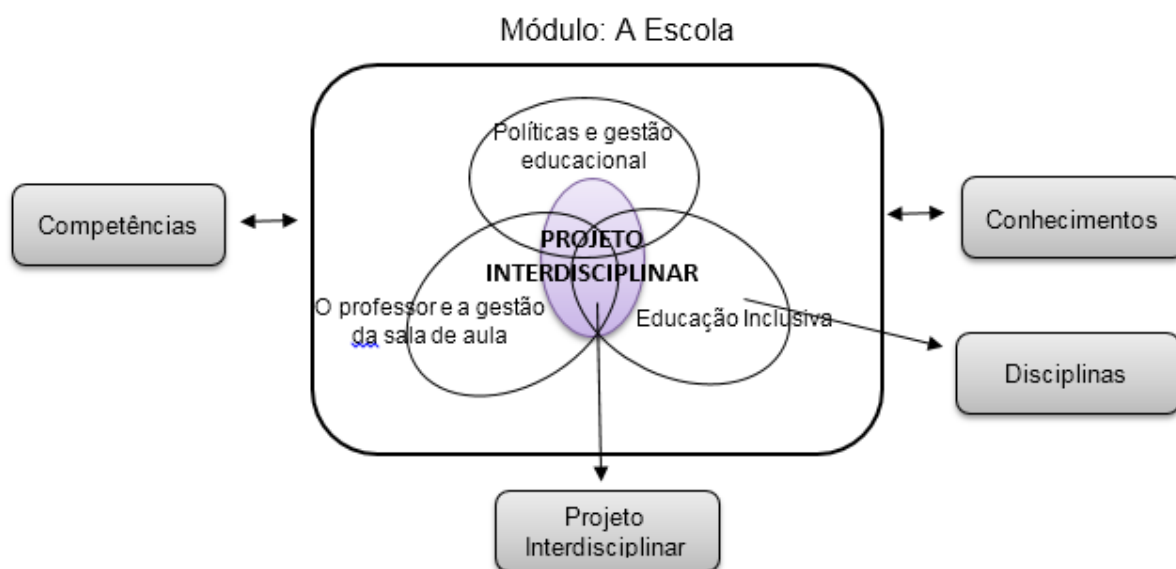
competências e eu tivesse esses conteúdos que eu preciso, e aí eu começo a fazer o encaixe [...] eu começo a fazer a seleção, esse entra aqui, o outro entra aqui [...]"

Assim, após as discussões, busquei sistematizar a proposta construída pelo grupo, a fim de verificar se estavam todos de acordo: cada curso teria que definir as competências gerais a serem desenvolvidas nos alunos, as quais, posteriormente, precisariam ser desmembradas em competências mais específicas que dariam origem aos módulos. A diretora do ICSA concordou e complementou, exemplificando:

Se definir o perfil do egresso pra derivar as competências é fácil. Por exemplo, ali em Gestão e Negócios, o empreendedorismo é uma competência, mas agora pra ele ser empreendedor ele tem que ser criativo, tem que ser inovador, tem que fazer administração de riscos, tem que solucionar problemas, tomar decisões, tem uma série de outras questões que lá nos módulos eles vão ter que desenvolver.

O grupo acordou então que os módulos seriam constituídos a partir das competências a serem desenvolvidas pelos alunos, bem como por meio de temáticas, as quais seriam responsáveis por articular os conhecimentos das disciplinas previstas em cada módulo, de forma multi e/ou interdisciplinar. Para exemplificar essas relações foi realizado o desenho apresentado na Figura 11 a seguir.

Figura 11 – Representação de um módulo



Fonte: Autora (2018).

Destacou-se, ainda, que o módulo contemplaria carga horária teórica, prática e ensino híbrido (presencial e a distância). Constatou-se, também a necessidade de trabalhar com o grupo II o conceito de competência, quando da discussão dessa proposta. Além disso, definiu-se nessa reunião que manteríamos a periodicidade de

oferta semestral, sendo que cada semestre poderia ser composto por mais de um módulo e esses se organizariam em estações. As estações por sua vez foram definidas como: um conjunto de módulos, os quais poderiam ser cursados de forma não sequencial dentro da mesma estação, de acordo com a oferta, uma vez que não dependeriam de pré-requisitos. Quando o módulo requeresse o cumprimento de pré-requisitos por parte dos estudantes, o mesmo deveria ser previsto em outra estação.

Em meio às discussões ao longo dos seminários do Grupo I, a concepção de um saber fragmentado revela-se em processo de esgotamento, requerendo outros modos de conceber a produção e a disseminação do conhecimento, assumidos pela universidade como seu papel fundamental. Evidencia-se também que quando se pensa coletivamente processos e projetos, por meio da partilha e da escuta sensibilizada e de um trabalho que resgata e valoriza a construção em conjunto, torna-se possível conceber outros modos de produzir conhecimento e de torná-lo acessível por meio do ensino.

A vivência prática dos princípios da metodologia de pesquisa-ação, ao longo dos seminários, fizeram com que os gestores se colocassem na posição de aprendizes, estabelecendo uma relação horizontal com seus pares. Os registros do diário de campo, aqui apresentados, evidenciaram o exercício do diálogo, da troca, da escuta e da argumentação, por meio do qual os conhecimentos, as experiências e expectativas de cada um foram colocados em relação para que coletivamente se desenvolvesse um novo construto. Desse modo, se deu o exercício da práxis por parte do grupo que, nesse caso, em se tratando de gestores que acabavam por ter seu tempo de trabalho tomado por questões administrativas, se fez ainda mais relevante, indo ao encontro do que apontou Franco (2012) ao resgatar experiências de pesquisa-ação vivenciadas no espaço educacional:

Tenho percebido, em minhas atividades investigativas junto a docentes, que a pesquisa-ação pode funcionar como instrumento pedagógico para ajudar os professores a desbloquear-se da rotina que impregna o ambiente escolar e encontrar, no processo investigativo coletivo, um caminho para transformações em suas práticas e no próprio ambiente profissional [...].
(p.191)

Novos aprendizados se traduziram nessa experiência, dentre eles a melhor compreensão por parte do grupo acerca do que seriam processos interdisciplinares, bem como de formas possíveis de incentivá-la e viabilizá-la no ensino de graduação.

9. ESTUDO III - O PERCURSO DE TRABALHO JUNTO AO GRUPO II

O Grupo II, composto, conforme mencionado anteriormente, por mim, pela coordenadora pedagógica e pelos coordenadores dos oito cursos de graduação que iriam compor a Escola de Educação e Humanidades reuniu-se semanalmente, ao longo do desenvolvimento da pesquisa-ação, sendo que, em alguns períodos, até duas vezes por semana, considerando o papel essencial que exerceu. Tais reuniões constituíram os seminários, forma de organização sugerida por Thiollent (2011) para o desenvolvimento de uma pesquisa – ação, cujo principal papel é centralizar as informações e discutir as interpretações.

O resgate dos registros do diário de campo, acerca do ocorrido nesses encontros, o trabalho produzido, as falas e as relações estabelecidas entre os participantes, permitiram analisar o modo como se desenrolou o método de pesquisa-ação, os efeitos do mesmo e a forma como os pressupostos dessa metodologia foram vivenciados pelos participantes. Cabe salientar que as análises aqui realizadas estão organizadas de acordo com o andamento das etapas da pesquisa, desenvolvidas junto ao grupo II e contemplam os encontros voltados às construções conjuntas do grupo, não estando incluídos aqui os seminários do grupo II ampliado, que contaram com a participação de até três docentes de cada um dos oito cursos, nem os encontros dos colegiados dos mesmos.

A fim de contextualizar o trabalho desenvolvido, cabe ressaltar que cinco desses oito cursos já integravam um mesmo Instituto Acadêmico, o Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, com exceção do curso de Direito, que integrava o então Instituto de Ciências Sociais Aplicadas e dos Cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física, alocados, naquele momento, no Instituto de Ciências da Saúde, o que fez com que a maioria dos coordenadores já estivessem acostumados a trabalharem juntos, possuindo um bom grau de afinidade, além do fato de que sete deles já atuavam na instituição há mais de quinze anos.

9.1 ETAPA II - A APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS DA AÇÃO

Após a aplicação do questionário, o primeiro seminário com o grupo II teve como propósito apresentar e discutir a proposta de ação a ser desenvolvida pelo mesmo, a qual teve origem no Planejamento Estratégico da universidade, qual seja: a

construção da Escola de Educação e Humanidades, em um projeto piloto, contemplando, ainda, a proposição de novos projetos pedagógicos aos seis cursos de licenciatura e dois de bacharelado, que a integrariam, já mencionados anteriormente.

A proposta de construção da Escola foi apresentada com auxílio de slides organizados a partir das diretrizes gerais definidas pelo grupo gestor estratégico, sendo enfatizados seus princípios orientadores, quais sejam: excelência acadêmica, interdisciplinaridade, flexibilidade, inovação, internacionalização, compromisso social e comunitário, indissociabilidade, gestão colegiada e sustentabilidade financeira. Após a discussão com o grupo, o mesmo foi convidado e desafiado a desenvolver esse trabalho. Inicialmente houve um momento de silêncio entre os coordenadores, que pareciam primeiramente assimilar a proposta, até que então surgiram os primeiros questionamentos, de ordem pragmática: Como será a gestão da escola? Como fica a regulamentação de cada profissão em uma proposta de formação interdisciplinar? Como os conselhos profissionais enxergarão essa proposta?

Frente a essas indagações e sem ter uma resposta precisa a dar a cada uma delas e, entendendo que esse não seria o momento adequado para tais discussões que já se colocavam no final do processo, ao abordarem aspectos de ordem prática/operacional, sem que antes tivéssemos discutidos questões relativas à concepção epistemológica e pedagógica da proposta a ser construída, procurei apenas tranquilizá-los. Ressaltei que não havia um modelo previamente definido, e que cabia a esse grupo desenvolver uma proposta, com liberdade para pensar em algo que pudesse desprender-se do que já existe, e que fosse, de fato novo, para o qual as questões de ordem mais operacional precisariam adequar-se posteriormente, para que não se constituíssem já, nessa fase inicial, como empecilhos para a construção desse novo projeto. Da mesma forma, as diretrizes curriculares e demais legislações pertinentes seriam documentos orientadores desse trabalho.

Importante, nesse contexto, salientar que mesmo em se tratando de uma proposta que teve origem no grupo gestor da universidade, ou seja, no Planejamento Estratégico Institucional, o que fez com que a ação que seria desenvolvida fosse demandada ao grupo de coordenadores, foi, ao mesmo tempo, concedida liberdade aos mesmos para desenvolver o projeto com autonomia, de forma coletiva, havendo apenas diretrizes de ordem bem geral, entendidas como necessárias a um delineamento inicial da ação.

Mediante tal questão, cabe nos reportarmos ao que salienta Thiollent (2011) em quem nos amparamos no que concerne aos aspectos metodológicos, quando esse aborda o desenvolvimento da pesquisa-ação em organizações, afirmando que os pesquisadores não podem aceitar trabalhar em pesquisas manipuladas por uma parte da organização, especialmente quando essa representa o poder existente. Frente ao exposto, no caso da presente investigação, visualizou-se, nas relações entre os dirigentes e os dirigidos, termos utilizados pelo mesmo autor, que embora elas estivessem presentes no decorrer de todo o trabalho, especialmente na definição do prazo para sua conclusão e nas expectativas em relação ao resultado por parte da reitoria, não interferiram diretamente e de forma muito significativa no desencadear do trabalho ou na forma de organização do mesmo pelo grupo.

Tal fato pode estar relacionado à organização da universidade, que estabelecia a autonomia, a participação e as construções coletivas como princípios de seu PPI, vigente na época, pelos quais a reitoria prezava e queria ver presentes nesse trabalho, ao entender que resultariam em um maior envolvimento e comprometimento com sua efetivação na prática, posteriormente. Assim, as diretrizes da reitoria em relação ao trabalho a ser desenvolvido eram gerais e apenas iniciais, o que deu ao grupo espaço significativo para discussões, proposições e formas de organização próprias. Ainda em relação ao prazo para a conclusão do projeto, um dos aspectos definidos pela reitoria, importante destacar que o mesmo acabou sendo flexibilizado e alargado, frente à percepção de que era necessário ampliar e amadurecer as discussões junto aos envolvidos.

Tais questões encontraram eco na fala do coordenador do Curso de Psicologia, em um momento em que alguns dos coordenadores externaram seus sentimentos nesse início de trabalho: “Temos toda a autonomia, depois vão aparar as arestas”, referindo-se à gestão da universidade, mais especificamente à reitoria.

Na sequência, ainda no primeiro encontro, a proposta foi identificar pontos de aderência entre os oito cursos, que pudessem caracterizar o conjunto e conseqüentemente a Escola de Educação e Humanidades. Para tanto, organizaram-se dois grupos para análise das linhas de formação que perpassavam os cursos de graduação, as quais estavam registradas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação vigentes. As linhas de formação, de acordo com o que estabelecia o PPI da Universidade fundamentavam a elaboração do currículo e orientavam a definição das atividades disciplinares e interdisciplinares, conferindo organicidade aos cursos,

diferenciando-os dos demais oferecidos na região, tendo também a função de promover a indissociabilidade com a pesquisa e a extensão, as quais amadurecidas, dariam origem a cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*.

A discussão se deu em pequenos grupos, sendo socializada posteriormente com todos. No momento da socialização alguns coordenadores compartilharam alguns sentimentos relacionados às dúvidas e incertezas com relação ao trabalho que estava se iniciando, ao mesmo tempo em que pareciam encorajar uns aos outros, o que pôde ser percebido em algumas falas: “Nós vamos ter que nos reconstruir, porque nós viemos de um modelo de escola fechadinha” comentou a coordenadora do Curso de Letras. Em resposta o Coordenador do Curso de Direito disse: “Isso é uma construção, somos os primeiros, teremos muitos acertos e alguns erros”.

Assim, nesse primeiro encontro foi importante estabelecer o que Thiollent (2011, p. 24) considera necessário no trabalho de pesquisa-ação, uma “[...] atitude de escuta e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias.”. Tratou-se do momento de familiarização com a proposta de trabalho para a qual foram convidados a participar, embora não se tratasse de algo totalmente novo, uma vez que já era de conhecimento dos mesmos o movimento existente na universidade de reestruturação acadêmica.

A fala da coordenadora do Curso de Letras também se remontou a um dos princípios orientadores dos projetos que seriam construídos: a interdisciplinaridade. O “modelo de escola fechadinha” a que ela se referiu pode ser associado ao modelo disciplinar, em que cada disciplina se fecha em si mesma e que está presente na realidade da maioria das universidades. Tal comentário pode ser estreitamente relacionado ao que já sinalizava Japiassu (1976) em seus estudos acerca dos obstáculos que se apresentam à interdisciplinaridade, quando afirmou que as estruturas e necessidades das escolas e faculdades, constituíram um fator decisivo para a especialização do saber, as quais multiplicaram as suas compartimentalizações. Dessa forma, advertiu:

Os intelectuais foram formados em instituições sem portas nem janelas. Mas temos o direito de ser otimistas, pois as necessidades da ação e da pesquisa levam-nos sempre mais a estar atentos ao vizinho, à ultrapassagem das fronteiras, à criação de novas disciplinas e constelações do saber [...]. (JAPIASSU, 1976, p. 35)

As dificuldades que podem ser oriundas da formação em “instituições sem portas nem janelas” puderam ser percebidas quando do início das discussões do que

aproximaria os oito cursos e que poderia caracterizar a Escola de Educação e Humanidades. Em meio às dificuldades percebeu-se também um esforço do grupo em superá-las, buscando encontrar pontos de conexão entre as diferentes áreas de conhecimento.

Assim, os coordenadores expuseram abertamente suas impressões e dúvidas, na busca pelo desenvolvimento de um olhar mais interdisciplinar, evidenciando, ao mesmo tempo, a forte influência que a organização disciplinar do conhecimento exerce.

Para mim são duas áreas diferentes: educação e humanidades, olha bem, estão tentando juntar e eu estou separando. Sei que sou muito chato! É que o nome, quando eu vejo as cinco escolas, por exemplo, politécnica, eu vejo um eixo norteador forte, na nossa parece que vejo duas coisas: a educação, que seriam as licenciaturas, e nas humanidades tá o Direito e a Psicologia. [...] O que me incomoda é o 'humanidades'. (Coordenador do Curso de Ciências Biológicas – licenciatura)

Alguns pontos de aderência entre cursos foram reconhecidos por alguns coordenadores, o que pode ser percebido em comentários como o do coordenador do Curso de Direito: “Eu visualizei bem essa relação com a Psicologia, já com as licenciaturas, com a Educação, ficou meio difícil.”. Em resposta a ele, a coordenadora do Curso de Letras comentou: “Eu enxerguei a Psico (referindo-se ao Curso de Psicologia), mas, eu não consigo te enxergar, pode ser um bloqueio meu.”. No entanto, o coordenador do Curso de Direito advertiu: “Temos em comum a análise do discurso, a interpretação linguística... Aflorou!”, se exaltou ele. Nesse momento, juntou-se ao diálogo a coordenadora do Curso de História falando da importância do conhecimento histórico para a área do Direito, usando como exemplo a Teoria Geral do Estado.

Na análise do andamento do trabalho junto ao grupo, no que concerne à interdisciplinaridade, percebeu-se a necessidade da realização das etapas apresentadas por Japiassu (1976) para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Nesse caso, nos remetemos à primeira delas: a constituição de uma equipe de trabalho, capaz de favorecer “[...] as trocas, os intercâmbios, os confrontos e o enriquecimento recíproco.”.

9.2 ETAPA III - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Os seminários seguintes, dando sequência à discussão iniciada no primeiro encontro, destinaram-se à construção coletiva do eixo organizador do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades, ou seja, à definição dos aspectos que a caracterizariam e que assim seriam comuns aos oito cursos que viriam a compor a mesma. Além desses, outros seminários foram realizados posteriormente, de acompanhamento e avaliação do andamento do trabalho junto aos colegiados dos cursos e aos grupos compostos pelo coordenador de cada um dos cursos mais dois ou três professores, considerados secundários.

A partir do segundo seminário, o grupo mostrou-se mais participativo e, assim, com o passar do tempo, essa equipe de trabalho foi se constituindo cada vez mais fortemente. Em um pequeno texto, busquei sistematizar as ideias chave discutidas na reunião anterior, o qual tinha como objetivo caracterizar a Escola de Educação e Humanidades. O mesmo foi apresentado ao grupo e colocado em discussão para que coletivamente fosse revisado e reescrito. Observou-se que o olhar dos coordenadores sobre o texto, buscava resgatar a especificidade de cada uma das áreas/cursos, num esforço de, ao mesmo tempo, encontrar elementos comuns e garantir seu lugar na Escola.

Tais questões podem ser observadas nos comentários dos coordenadores de curso em relação ao texto, os quais evidenciam também o caráter colaborativo e participativo desse trabalho. A coordenadora do Curso de História, sugeriu que fosse evidenciado o caráter de acesso e garantia dos direitos humanos no texto. O coordenador do Curso de Ciências Biológicas sugeriu a inserção dos aspectos biológicos da formação humana, explicando que: “Nada tem sentido na ciência se não houver um suporte evolutivo.”. Assim, o texto foi reescrito, sendo mencionados os aspectos biológicos, históricos, cognitivos e subjetivos do desenvolvimento humano, de modo a contemplar todas as áreas.

O coordenador do Curso de Psicologia comentou que entendia ser pertinente mencionar a sociedade e suas instituições, o que desencadeou um pequeno debate entre o grupo que acabou entendendo que as instituições integravam a sociedade e assim não precisariam ser citadas separadamente. Já o comentário do coordenador do Curso de Direito evidenciou o desejo de contemplar a todos na caracterização da

Escola: “Eu gostei da parte que diz diferentes linguagens, ficou muito legal, abarca tudo”.

Assim, o específico de cada área do conhecimento/ disciplina se fez presente na discussão. O que, em alguns momentos poderia ser visto como um movimento de resistência e de defesa da visão particular foi extremamente necessário para o estabelecimento de conceitos – chave comuns que pudessem representar a todos. Tal fato, nos remete ao que Japiassu (1976, p. 127) previu como a segunda etapa necessária ao trabalho interdisciplinar: “A segunda etapa consiste no estabelecimento dos conceitos-chaves do empreendimento comum cuja irradiação se estende a várias disciplinas.”.

Importante destacar que foram disponibilizados artigos com referenciais teóricos para leitura na reunião anterior, que pudessem subsidiar as discussões do grupo acerca da área de conhecimento denominada Humanidades. O coordenador do Curso de Direito, com um dos textos na mão, comentou: “Precisei estudar o que era isso: as humanidades, então li todo esse texto, pois, não ia aprender de um dia pro outro tudo isso”. Tal comentário, aliado aos debates desencadeados ao longo do trabalho no grupo, evidenciam o caráter reflexivo e formativo da pesquisa-ação, que constituem princípios essenciais ao desenvolvimento de uma investigação que se propõe a utilizar tal metodologia.

Assim, finalizado o texto de caracterização da Escola, após discussão e aprovação do coletivo, o grupo passou à discussão dos princípios que balizariam a construção do projeto. Para tanto, partiu-se dos princípios gerais a todas as escolas, que orientariam a constituição das mesmas, oriundos da discussão do outro grupo de trabalho que integra a pesquisa e que paralelamente vinha discutindo as questões que perpassariam tanto a Escola de Educação e Humanidades quanto as demais seriam construídas posteriormente.

De imediato, o coordenador do Curso de Direito, sugeriu: “Reflexão! Reflexão não pode faltar.” Assim, o grupo definiu como um princípio da Escola de Educação e Humanidades, o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Em meio à discussão, o coordenador do Curso de Ciências Biológicas se manifestou: “Não consigo pensar isso, eu sou meio que bloqueado, é muito difícil para mim”. Sugeriu então o resgate do texto de caracterização da Escola para a composição dos princípios, o que acabou por auxiliar o grupo que, por fim, optou por fundamentar-se

também nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, dentre os materiais que foram disponibilizados para fundamentação do trabalho.

Frente ao exposto até então, evidencia-se que, ao longo da investigação, pesquisador e participantes colocam-se na posição de aprendizes nos momentos de troca e discussão com seus pares. (Thiollent, 2011).

Em seguida, alguns integrantes do grupo sugeriram: compromisso com a formação cidadã e a efetivação dos direitos humanos e, ainda, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. O coordenador do Curso de Direito complementou: “Acho que deve aparecer a dialética” se referindo à relação entre os diferentes conhecimentos. Os dois últimos tópicos: “desenvolvimento de postura ética, sensibilidade afetiva e estética frente à sociedade plural e ao ser humano em sua subjetividade”, e “percurso formativo alicerçado em sólida base teórico-metodológica articulada com a prática” foram definidos a partir da consulta aos materiais disponibilizados ao grupo para subsidiar o trabalho.

Assim, a partir da segunda reunião e nas que se sucederam o grupo veio se mostrando cada vez mais entrosado, o estranhamento, os rostos um tanto preocupados, demonstrando dúvida, começaram a se tornar um pouco mais confiantes e o clima foi também se tornando mais descontraído. Em geral todos participavam dando suas contribuições, expressando suas dúvidas, alguns mais quietos que outros, o que poderia estar mais relacionado à personalidade de cada um, já que em outras situações apresentavam atitudes bem semelhantes.

Em alguns momentos percebeu-se que alguns coordenadores se mantinham mais presos às especificidades do seu curso e em um movimento constante que buscava se enxergar nos textos e definições tomadas, já que nessa fase as decisões abrangiam todos os cursos que buscavam identificar aspectos comuns. Ao mesmo tempo percebeu-se também uma preocupação, mesmo que em menor intensidade, em contemplar a todos, o que sinaliza o desenvolvimento de um trabalho de fato coletivo. A partilha de um lanche coletivo a cada reunião evidenciou o entrosamento cada vez maior entre os integrantes do grupo, essencial ao trabalho de pesquisa-ação, pautado na participação e colaboração. Nessa direção, cabe ressaltar o que afirma Coutinho et.al. (2009, p. 356) ao dizer que:

[...] sempre que em uma investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder mudanças, de alterar um determinado status quo, em suma de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção.

Na sequência do trabalho, algumas discussões giraram em torno de termos específicos de cada curso, por meio das quais o grupo buscava compreender as diferenças entre as linguagens próprias de cada área. Como exemplo, pode ser citada a sugestão de alguns coordenadores de substituição do termo “Estado democrático de direito” por “democracia”, frente ao entendimento de que o mesmo se remetia especificamente à linguagem própria do Curso de Direito. No que se refere aos aspectos relacionados à linguagem, podemos nos reportar ao que salienta Japiassu (1976, p. 97) ao discutir em que consiste os desafios das colaborações interdisciplinares:

Em primeiro lugar, no fato de vários especialistas formados em disciplinas diferentes procurarem e encontrarem uma linguagem comum, entenderem-se sobre as concepções iniciais e sobre uma forma de *démarche* conjugada e articulada [...].

Assim, por vezes o coordenador de um determinado curso acabava explicando aos demais conceitos e termos específicos da sua área de conhecimento. A maioria demonstrava interesse em compreender a perspectiva do outro, evidenciando que permanecia entre eles, a preocupação em garantir o seu lugar e, ao mesmo tempo, contemplar a todos. Pois, como afirmam Raynaut e Zanoni (2011, p.171) “[...] só podemos trocar ideias e informações com outro parceiro quando temos a capacidade de assimilar o que ele procura nos transmitir.”. Alguns diálogos registrados ao longo das discussões inerentes à construção do texto que caracterizaria a Escola de Educação e Humanidades ilustram esses movimentos no grupo: “Acho que ainda falta falar da mediação de conflitos, de problemas”, explicou a coordenadora do Curso de História. Assim, o grupo optou por incluir a palavra relações no texto em construção, conforme segue: “constitui importante espaço de debate e estudo acerca das *relações* e dos direitos humanos. [...]”. Nesse momento, o coordenador do Curso de Educação Física, indagou: “Relações de que?” (fazendo gestualmente três pontos no ar), ao que o coordenador do Curso de Psicologia argumentou: “Relações tá amplo, aberto, tá bom”.

Desse modo, o grupo vivenciou o próprio exercício da interdisciplinaridade, por meio da troca e da inter-relação entre conhecimentos específicos disciplinares, ali representados pelos diversos cursos que, coletivamente, construíram algo novo. Pois como já salientou Japiassu (1976, p.104) uma das exigências à interdisciplinaridade é que essa “[...] esteja fundada sobre a competência de cada especialista.”, uma vez que o conhecimento interdisciplinar não requer a abolição das disciplinas, mas sua articulação.

Na sequência do trabalho, após a definição dos princípios orientadores da Escola de Educação e Humanidades, o foco do grupo voltou-se à elaboração dos objetivos da formação específica que seria proporcionada pela mesma, ou seja, pelo conjunto dos cursos de graduação que a integrariam. Para tanto, foram primeiramente apresentados e discutidos os objetivos da formação geral, elaborados pelo grupo I e que, portanto, seriam comuns a todas as escolas e cursos da universidade. Na sequência, para subsidiar a construção dos objetivos comuns à Escola, foram disponibilizados os objetivos gerais e específicos dos cursos, previstos nos Projetos Pedagógicos dos mesmos. De posse deste material, os coordenadores realizaram a leitura dos objetivos dos diversos cursos e iniciaram uma discussão, da qual extraio alguns comentários a título de ilustração:

“Gostei do objetivo do Direito”, comentou a coordenadora do Curso de Letras. “Aquela questão que falávamos, da coletividade, aparece lá no final dos objetivos do Direito”, apontou a coordenadora do Curso de História. “É importante colocar a pesquisa como princípio educativo, poderia ser um princípio da escola?” questionou o coordenador de Ciências Biológicas. “Os demais objetivos são parecidos entre si, principalmente os das licenciaturas”, concluiu o coordenador do Curso de Ciências Biológicas ao ler o material.

A partir da análise do grupo, foram selecionados alguns objetivos estabelecidos nos projetos pedagógicos dos cursos, os quais serviram de base para a definição dos objetivos da Escola. Assim, realizou-se a escrita coletiva dos mesmos, em meio à discussão, com o apoio do projetor multimídia, o qual permitiu que todos acompanhassem a redação e sugerissem adequações. Ao longo da produção, novos questionamentos surgiram, desencadeando novas discussões, a partir do olhar de cada uma das áreas do conhecimento, ali representadas pelos diferentes cursos de graduação. Nessas discussões “[...] a argumentação é realizada ‘ao vivo’, sob a forma

de discussões e deliberações entre diferentes interlocutores reunidos em seminários ou reuniões. ” (THIOLLENT, 2011, p. 109).

“Queremos desenvolver a postura crítica e a autoria de pensamento, independente de? Para quê?”, questionou o coordenador do Curso de Artes Visuais. O coordenador do Curso de Psicologia respondeu: “Não necessariamente a postura crítica, na verdade a ação que tem que ser fundamentada criticamente”. Concordando, a coordenadora pedagógica afirmou: “Isso! Até para dizer que todo e qualquer curso desta Escola vai trabalhar isso: referenciais, a orientação dos valores da democracia e a promoção dos direitos humanos”. O coordenador do Curso de Psicologia complementou comentando que além do indivíduo pensar sua prática, ele também precisa pensar o seu campo de atuação profissional. Assim, o grupo, ao concordar, acrescentou esse aspecto na redação dos objetivos.

“Onde aparece problemas socioculturais, não poderia ser também individuais/pessoais, pois, onde está o sujeito quando a gente olha só para o grupo e não para o sujeito?”, indagou o coordenador de Psicologia, complementando: “Os problemas são multifacetados, também precisam contemplar a dimensão individual”. Mediante isso, o grupo decidiu reescrever o objetivo: “Desenvolver as competências necessárias para identificar problemas nas dimensões sociocultural, educacional e individual...”.

Assim, em meio às discussões, o grupo redigiu os objetivos da formação e o perfil do egresso da Escola de Educação e Humanidades, elementos que seriam comuns aos oito cursos e que assim orientariam a formação proporcionada pelos mesmos.

Por fim, no último encontro destinado à construção coletiva dos aspectos afetos à Escola de Educação e Humanidades realizou-se a revisão de tudo o que havia sido construído até o momento, buscando analisar a coerência entre os aspectos gerais que seriam comuns a todas as escolas e os aspectos específicos da Escola de Educação e Humanidades e, ainda, a coesão entre a caracterização, os princípios, objetivos e perfil do egresso definidos pelo grupo. Para tanto, todas as produções foram expostas em um único cartaz, a fim de que pudessem ser analisadas em seu conjunto. A análise foi realizada em pequenos grupos e posteriormente as discussões se deram no coletivo.

Da mesma forma que nos seminários anteriores percebeu-se nas discussões coletivas momentos de reflexão e de aprendizagem no grupo, a partir da

argumentação de cada um e da troca de saberes e experiências. Nesses momentos nota-se a importância do conhecimento específico de cada área/disciplina que na interação com as outras qualifica a construção. Nesse sentido, destaca-se os comentários de alguns coordenadores de curso: “Acho importante acrescentar a preservação junto com a transformação social, porque é preciso conhecer o que já existe, respeitar e transformar, se preciso.”, argumentou a coordenadora do Curso de História. Já o coordenador do Curso de Direito solicitou que o termo “homem” fosse substituído por “ser humano”. Em meio às discussões que envolviam a revisão coletiva dos textos elaborados pelo grupo, em reuniões anteriores, o coordenador do Curso de Ciências Biológicas comentou: “Cara, esse grupo é bom de trabalhar! É ‘illuminati!’”, comentário que evidenciou o entrosamento crescente entre o grupo, bem como o envolvimento do mesmo com a construção da proposta.

Assim, os encontros iniciais destinados à definição de elementos comuns entre os cursos evidenciaram na prática o que propõe Thiollent (2011, p. 108) a respeito da metodologia de pesquisa-ação, quando afirma:

[...] os membros representativos da situação-problema sob investigação nunca são considerados como meros informantes. Também desempenham uma função interrogativa, fazendo perguntas e procurando elucidar os assuntos coletivamente investigados.

A continuidade do trabalho, se deu por meio da realização dos seminários do grupo II ampliado, a partir da inclusão de até três docentes de cada um dos oito cursos de graduação e de reuniões dos colegiados dos mesmos⁷. Em meio a esses seminários e reuniões, o grupo II realizou alguns encontros que tiveram como objetivo avaliar o andamento do trabalho, bem como planejar as ações futuras envolvendo os demais docentes que se agregaram ao grupo de coordenadores, bem como os colegiados dos cursos. Tais encontros foram importantes para que se mantivesse a dinâmica do coletivo instaurada no grupo e um espaço de partilha de dúvidas, sentimentos e ideias, entre os pares.

Considerando o exposto, é possível inferir que o trabalho até então desenvolvido e aqui relatado, permitiu a vivência das principais características da pesquisa-ação: a participação, a colaboração e a formação, bem como o exercício

⁷ O desenvolvimento dos seminários ampliados do grupo II e as reuniões dos colegiados dos cursos não constituem objeto de análise da presente tese, devido à dificuldade de acompanhamento direto dos mesmos pela pesquisadora, frente ao grande número de pessoas envolvidas e encontros realizados.

prático da interdisciplinaridade, essenciais para a compreensão conceitual, bem como para a proposição de outras formas de organização curricular que contribuam para romper com a lógica disciplinar ainda predominante no ensino de graduação.

10. ESTUDO IV – A ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES: UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO TECIDO A MUITAS MÃOS

Do trabalho colaborativo vivenciado junto aos grupos I e II, que abrangeu também os colegiados dos cursos envolvidos, resultou um documento que sistematiza a proposta construída, ao longo dos seminários, contendo as decisões tomadas coletivamente e os textos elaborados e validados pelos participantes: o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades – PPPEEH. Tal documento, foi tecido, assim, a muitas mãos, de forma coletiva, participativa e reflexiva, com inspiração nos pressupostos da metodologia de pesquisa-ação.

Considerando o exposto, este capítulo apresenta o referido projeto e o toma como objeto de análise, tendo como foco principal, além do objetivo geral da presente pesquisa, o atendimento aos seguintes objetivos específicos:

- Compreender a concepção da nova proposta pedagógica e curricular construída, especialmente no que tange às possibilidades de ruptura com a lógica disciplinar e à promoção de uma formação mais interdisciplinar no ensino de graduação.
- Apontar elementos que possam contribuir para a ruptura da lógica disciplinar predominante no ensino de graduação, a partir da experiência vivenciada, a fim de inspirar práticas interdisciplinares neste nível de ensino e colaborar para o avanço dos estudos acerca do tema.

Antes de adentrar na análise dos construtos realizados pelos grupos, referentes ao PPPEEH é relevante apresentar as definições institucionais que antecederam o mesmo e das quais partiu-se. Nesse bojo está a definição conceitual da nova estrutura acadêmica denominada Escolas:

São unidades acadêmico-administrativas que promovem as atividades indissociáveis de ensino, pesquisa, extensão e inovação, articulando cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e educação continuada, tanto na modalidade presencial como na a distância (híbrida), em áreas temáticas. Constituem-se em espaços integrados de governança acadêmica e administrativa inter e multidisciplinar de saberes, conhecimentos, cursos, currículos, ações e processos educativos de formação integral e de qualidade, expressos por meio de seus programas acadêmicos.

Para melhor compreensão do papel dessa nova unidade acadêmica na universidade, a instituição, por meio de seu grupo gestor estratégico, definiu, ainda, as finalidades das Escolas, quais sejam:

- Promover a busca incessante e permanente da qualidade acadêmica da universidade em todos os níveis e modalidades.
- Promover e desenvolver processos acadêmicos, integrando as atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação.
- Oferecer cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, bem como programas de educação continuada.
- Promover efetivamente a indissociabilidade, a formação integral, a internacionalização, a inovação e o empreendedorismo na Universidade.
- Reorganizar os currículos dos cursos oferecidos, viabilizando a interação e a integração, de acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).
- Promover a inter e a multidisciplinariedade em todos cursos, projetos e iniciativas acadêmicas.
- Realizar a gestão colegiada dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e Programas, bem como das atividades acadêmicas e administrativas da escola.
- Promover a atualização e formação continuada dos docentes em consonância com o PPI.
- Realizar ações integradas e conjuntas entre as escolas com base nas áreas temáticas.
- Constituir-se como um local para pensar, debater, aperfeiçoar a formação pessoal e profissional com uma forte perspectiva ética e cidadã.

Percebe-se que, já nas diretrizes iniciais, das quais partiu o trabalho de investigação-ação junto aos grupos participantes, a interdisciplinaridade ocupava importante lugar, estando explícito o desejo de que essa nova unidade acadêmica promovesse ações dessa natureza, o que pode ser observado tanto na definição conceitual atribuída às escolas, quanto entre suas finalidades. A interdisciplinaridade aparece como uma finalidade a ser alcançada tanto no interior de uma escola, quanto a partir de articulações entre diferentes escolas. Da mesma forma, integram-se, nas escolas, atividades de ensino, pesquisa e extensão, fato que, ao pressupor a maior abertura de algumas estruturas na universidade, favoreceria o diálogo, o trabalho mais articulado e em equipe, essenciais à interdisciplinaridade.

10.1 O EIXO ORGANIZADOR DO PROJETO

Partindo dos pressupostos apresentados anteriormente, de caráter mais geral, relacionados à nova unidade acadêmica a ser construída, o grupo I definiu as questões previstas no eixo organizador⁸ da proposta, as quais seriam comuns também às demais escolas, cuja constituição se daria após a implantação da escola piloto. Todos os construtos dos grupos, concretizados nos textos coletivamente elaborados e validados pelos participantes, passaram a integrar o PPPEEH.

Isso posto, foram definidos, durante os seminários realizados pelo grupo I, os princípios basilares que orientariam a constituição das escolas, quais sejam: excelência acadêmica; flexibilidade; inovação; internacionalização; compromisso social e comunitário; gestão colegiada; sustentabilidade financeira e, dentre eles, a interdisciplinaridade:

Interdisciplinaridade: sem refutar os conhecimentos específicos próprios das disciplinas, a interdisciplinaridade assumida como um princípio orientador na estruturação das escolas, estabelece a integração de conhecimentos e modos de pensamento de diferentes disciplinas como uma premissa a ser perseguida na formação proporcionada pelas mesmas. Por meio de propostas interdisciplinares busca, principalmente, desenvolver competência para a resolução de problemas a partir do olhar de diferentes perspectivas, de modo sistêmico, integrador e mais propenso à inovação e à criatividade. (PPPEEH)

Assim, a interdisciplinaridade, que está entre as finalidades dessa nova unidade acadêmica da universidade, passa a ser assumida como um dos princípios orientadores de sua estruturação. Assumir, de fato, tal princípio, pressupõe o rompimento com algumas divisões históricas que perduram atualmente nas universidades e que acabam por reforçar o individualismo, o que em nada corrobora para uma prática interdisciplinar.

Zabalza (2004) ao abordar a cultura institucional individualista da universidade, aponta que essa é, em grande parte, responsável pelo predomínio das ações individuais sobre as coletivas e que encontra reforço nas estruturas internas da instituição. Nesse sentido afirma: “Tanto a estrutura organizativa como a cultura institucional das universidades [...] tendem a legitimar, através de sucessivas subdivisões e instâncias internas, esse enfraquecimento e isolamento dos recursos humanos.” (ZABALZA, 2004, p. 118)

⁸ Apresentado no capítulo 6 desta pesquisa.

Japiassu (1976, p. 43) ao tratar especificamente da interdisciplinaridade, aponta que essa surge sob forma de alguns protestos, dentre os quais:

[...] contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setORIZADA e subsetORIZADA, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável.

Com esse novo projeto, a universidade, que já contava com uma estrutura, de certa forma, um pouco menos compartimentada⁹, uma vez que já não existiam os departamentos, por exemplo, mostrou-se disposta, a dar início a esse trabalho de reestruturação acadêmica e de aproximação ainda maior das unidades existentes, dos processos e das pessoas, por meio das Escolas.

Na sequência, o grupo I dedicou-se à definição dos objetivos da formação geral que perpassariam o percurso formativo de todos os cursos de todas as escolas, os quais orientariam a construção do eixo transversal dos currículos dos cursos denominado: “Diálogos contextuais e relacionais”, quais sejam:

- Promover a formação integral das pessoas, articulando formação teórica e formação prática, formação profissional e cidadã.
- Formar profissionais cidadãos socialmente engajados, na perspectiva da integralidade.
- Contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos e com os valores da democracia.
- Promover o conhecimento da sociedade multicultural e pluriétnica bem como o reconhecimento e a valorização das identidades.
- Promover a compreensão crítica acerca da dimensão socioambiental, pautada no reconhecimento da natureza como fonte de vida e na defesa da qualidade ambiental.
- Promover o conhecimento dos aspectos socioeconômicos e políticos locais e globais.
- Contribuir para o desenvolvimento da capacidade de avaliar e questionar a realidade social, de intervir positivamente no enfrentamento dos problemas sociais e de responder a novos desafios.

⁹ A estrutura da universidade *locus* da pesquisa encontra-se descrita no capítulo 6.

- Desenvolver o domínio e a apreciação da leitura e da escrita e do pensamento compreensivo e interpretativo.
- Contribuir para o desenvolvimento de atitudes inovadoras e empreendedoras para resolução de problemas e tomada de decisões.

A definição de tais objetivos considerou a necessidade de:

[...] articular formação geral e formação específica, em percursos formativos, cuja configuração inter-relacione educação científica, profissional e sócio histórica, por meio de diálogos contextuais e relacionais entre diferentes áreas de conhecimento, articulando saberes para o mundo do trabalho e saberes para o mundo das relações sociais, privilegiando conteúdos demandados pelo exercício da ética e da cidadania. (PPPEEH)

Embora nenhum dos objetivos da formação geral, cite explicitamente a interdisciplinaridade, o conjunto dos mesmos aponta para uma concepção de formação integral que vai de encontro aos enfoques mais economicistas e voltados aos interesses do mercado de trabalho, que levam a uma formação extremamente especializada. Zabalza (2004) ao problematizar a formação universitária faz uma crítica aos projetos formativos calcados exclusivamente nesses enfoques, advertindo que “Como consequência disso, há um esvaziamento progressivo de tudo o que significa enriquecimento pessoal e melhora da qualidade de vida das pessoas [...] como se isso não tivesse relação com a formação universitária [...]”. (p. 43)

Japiassu (1976, p. 33) já apontava que o empreendimento interdisciplinar amplia a formação geral de todos permitindo-lhes “[...] ‘aprender a aprender’, situar-se melhor no mundo de hoje, compreender e criticar todas as informações recebidas.”. Além disso, proporciona uma melhor formação profissional, que cada vez requer mais a contribuição de várias disciplinas e certa polivalência.

Cabe considerar, ainda, que o fato de que os referidos objetivos seriam comuns a todos os cursos de graduação e, assim, dariam origem a um eixo curricular transversal, poderia contribuir para uma formação mais interdisciplinar, ao perpassar o percurso dos diferentes cursos, oportunizando o diálogo entre formação geral/humana e específica/profissional de cursos diversos. A circulação de conhecimentos das humanidades em cursos da futura Escola Politécnica e da mesma forma os conhecimentos de inovação e empreendedorismo a partir da contribuição das Escolas de Gestão e Negócios e Indústria Criativa na Escola de Educação e Humanidades, enriqueceria e ampliaria o percurso formativo dos estudantes, da mesma forma que a aproximação entre os estudantes dessas diferentes escolas e cursos poderia

constituir elemento favorável ao estabelecimento de diálogos interdisciplinares no ensino de graduação.

Buscando manter coerência com os objetivos da formação geral, o grupo I revisou e atualizou o perfil do egresso da universidade. Dessa forma, os objetivos e o perfil do egresso ao preconizarem a formação integral de cidadãos éticos, comprometidos com a defesa dos direitos humanos, com os valores da democracia, com as questões socioambientais, conhecedores dos aspectos socioeconômicos e políticos locais e globais, críticos, inovadores, capazes de resolver problemas e tomar decisões, líderes, capazes de trabalhar de forma colaborativa e cooperativa apontavam para uma formação que não se centraria apenas em conhecimentos específicos e na formação de profissionais especializados, ou seja, para uma formação em que a interdisciplinaridade encontraria espaço.

De forma concomitante, o grupo II trabalhou na elaboração das questões específicas da Escola de Educação e Humanidades, iniciando pela definição dos princípios orientadores de sua estruturação, respeitados os princípios gerais e considerando as especificidades que caracterizam essa escola. Isso posto, a partir das discussões e reflexões traçadas com os coordenadores de cursos, definiram-se como princípios dessa escola:

- Pensamento crítico-reflexivo;
- Desenvolvimento de postura ética, sensibilidade afetiva e estética frente à sociedade plural e ao ser humano em sua subjetividade;
- Compromisso com a formação cidadã e a efetivação dos direitos humanos;
- Desenvolvimento da autonomia;
- Relação dialógica entre diferentes saberes, conhecimentos, práticas e linguagens;
- Percurso formativo alicerçado em sólida base teórico-metodológica articulada com a prática.

Dentre tais princípios, a interdisciplinaridade foi reiterada ao se considerar como basilar o estabelecimento do diálogo entre diferentes saberes, conhecimentos, práticas e linguagens:

[...] esse diálogo no interior da Escola de Educação e Humanidades, bem como com as demais Escolas da universidade constitui um princípio que orientará os programas, cursos, projetos e atividades propostos, por meio do desenvolvimento de propostas curriculares e pedagógicas que articulem as dimensões disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar. (PPPEEH)

A construção da caracterização da Escola de Educação e Humanidades pode-se afirmar que foi resultante de um trabalho interdisciplinar desenvolvido entre o grupo de coordenadores. O diálogo e articulação entre diferentes saberes disciplinares, representados ali pelos oito cursos de graduação integrantes da referida escola, produziu um novo conhecimento que traduz aquilo que inter-relaciona os diferentes cursos e assim caracteriza a referida escola. A escuta, o diálogo, a troca, o trabalho em equipe e a compreensão de diferentes linguagens, condições para um trabalho interdisciplinar, mostraram-se essenciais e eficazes nessa construção:

A Escola de Educação e Humanidades promove o diálogo multi e interdisciplinar de conhecimentos na busca pela compreensão do ser humano em seus aspectos biológicos, históricos, cognitivos e subjetivos, da sociedade em sua diversidade cultural e da educação entendida como uma prática social de formação humana. [...] busca articular a memória social do passado à vida presente, para compreender o ser humano em sua subjetividade e nas relações que estabelece na sociedade [...] promove o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo com potencial transformador [...] perpassa o estudo de práticas escolares e não escolares, abrangendo processos, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos, nas relações que estabelecem com o meio e o contexto social em que estão inseridos. (PPPEEH)

Da mesma forma, a construção do perfil do egresso da Escola de Educação e Humanidades, originou-se de um processo colaborativo e cooperativo e do olhar articulado dos oito cursos de graduação que a compunham, por meio do qual buscaram identificar as características que seriam comuns aos profissionais por eles formados. Dentre os atributos definidos na composição desse perfil, um deles atribuiu lugar à interdisciplinaridade: “Formar profissionais capazes de atuar de modo colaborativo e cooperativo em diferentes contextos, de forma multi e interdisciplinar.”

Considerando o que expõem Freire; Tosta e Pacheco (2015, p. 280) o atingimento de tal objetivo pressupõe uma formação que também se constitua multi e interdisciplinarmente. “Formar um egresso com perfil interdisciplinar exige um diálogo metodológico e epistemológico que determinará um fio condutor entre as disciplinas. Para tal, somam-se práticas dialogadas em sala de aula e interdisciplinares na pesquisa.”.

Cabe destacar que, após as definições dos grupos I e II acerca das questões integrantes do eixo organizador, as mesmas foram apresentadas e discutidas nos colegiados, oportunidade em que todos puderam manifestar-se de forma a contribuir com a construção do projeto. Ao ser finalizada essa etapa, tais definições serviram de base para continuidade do processo que seguiu com a construção do eixo de organização curricular.

10.2 O EIXO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

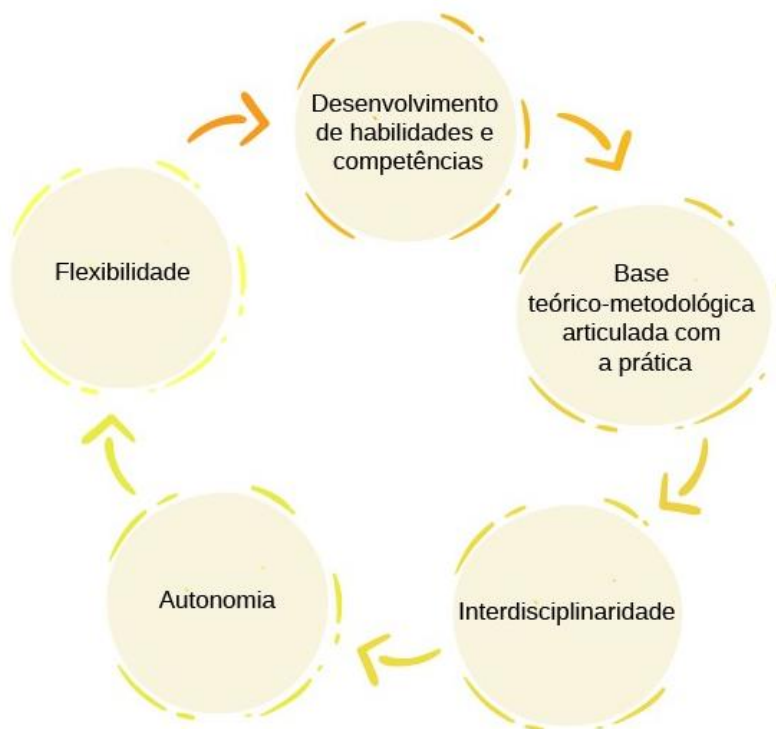
Concluída a elaboração do eixo organizador, os grupos I e II dedicaram-se à construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos, sendo abordada aqui, mais especificamente a proposta de organização curricular dos cursos que integrariam a Escola de Educação e Humanidades. Para tanto, tomou-se como ponto de partida, além dos aspectos integrantes do eixo organizador, os demais elementos que compunham as diretrizes iniciais do projeto, ou seja, os eixos de organização curricular¹⁰.

Do processo reflexivo, colaborativo, formativo e cooperativo vivenciado junto aos grupos I e II, incluindo aqui, os encontros do grupo II ampliado, resultaram as definições referentes à proposta de organização curricular dos cursos de graduação, cujo conteúdo será aqui apresentado. Esse processo se desenvolveu no período de outubro de 2017 a maio de 2018, em seminários semanais, que tiveram interrupção apenas nos meses de janeiro e fevereiro.

Definiu-se que a organização do percurso formativo dos cursos de graduação que integrariam a Escola de Educação e Humanidades orientar-se-ia pelos princípios apresentados na Figura 12, objetivando, ainda, o desenvolvimento do perfil desejado para o egresso.

¹⁰ Os eixos de organização curricular contidos nas diretrizes gerais iniciais encontram-se apresentados no capítulo 6 desta pesquisa.

Figura 12 – Princípios da organização curricular



Fonte: PPPEEH

Conforme define o PPPEEH:

A organização curricular de cada curso objetiva o desenvolvimento do perfil definido para os egressos da Universidade, bem como do perfil estabelecido aos egressos da Escola de Educação e Humanidades e, ainda, do perfil específico de cada um dos cursos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais. Para tanto, busca oportunizar um percurso formativo mais flexível, alicerçado em uma sólida base teórico-metodológica articulada com a prática, que privilegie a relação dialógica entre diferentes saberes, conhecimentos, práticas e linguagens, por meio de metodologias que busquem desenvolver a autonomia dos estudantes.

A partir do encadeamento das discussões, estudos e reflexões realizadas junto aos grupos I e II¹¹, definiu-se que a organização curricular se pautaria também no desenvolvimento de competências, as quais acabaram assumindo papel importante na construção dos novos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Em relação à definição conceitual do termo competência, compartilhou-se da compreensão apresentada na Resolução CNE nº 3/2002, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Tecnologia, qual seja: “[...] capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores

¹¹ Tais discussões encontram-se relatadas nos capítulos 8 e 9 da presente pesquisa.

necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho [...]”.

Partindo dessa conceituação, os grupos observaram, ainda, a definição apresentada no PPI da universidade:

[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais. Vinculada à ideia de solucionar problemas, articulando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos. (PPI, 2016, p.72).

Considerando o exposto estabeleceu-se no PPPEEH, o entendimento de que desenvolvimento de competências abrangia três dimensões: o ser, o saber e o fazer.

A dimensão do ser refere-se às atitudes esperadas do profissional na atuação, estando relacionadas com a formação de princípios, valores, comportamentos, ou seja, com o desenvolvimento do perfil desejado para o egresso. A dimensão do saber corresponde aos conhecimentos necessários que fundamentam o fazer. Já a dimensão do fazer corresponde às habilidades necessárias ao bom desempenho na atuação profissional, refere-se às destrezas a serem desenvolvidas ao longo da formação. (PPPEEH)

Isso posto, a organização curricular se deu, a partir de eixos de formação, já previstos nas diretrizes iniciais do projeto, os quais foram melhor compreendidos pelo grupo e explicitados no documento, a saber: eixo de formação específica de cada um dos cursos e eixos transversais, representados na Figura 13 a seguir:

Figura 13 – Representação gráfica da organização curricular por eixos de formação



Fonte: PPPEEH

O Eixo de Formação Específica contemplaria a formação de base própria de cada um dos cursos, de acordo com o que preconizam as diretrizes curriculares nacionais, sendo organizado em Núcleos de Formação, representados na figura 13 como Núcleos de Formação Específica I, II e III.

Os Núcleos de formação estruturariam o currículo, a partir de grandes temas, por meios dos quais congregariam e organizariam os conhecimentos, as habilidades e atitudes, essas últimas contempladas no perfil do egresso, a serem desenvolvidos ao longo do percurso formativo. Os núcleos seriam perpassados pelos eixos transversais, de modo a aliar formação específica, formação integral e interdisciplinar em diálogo com a realidade e o mundo do trabalho.

Os Eixos transversais, assim, perpassariam o percurso formativo de todos os cursos de graduação. “Ao transversalizarem a formação específica de cada um dos cursos, estabelecem um diálogo interdisciplinar, uma vez que buscam promover uma relação dialógica entre diferentes saberes, conhecimentos, práticas e linguagens.”. (PPPEEH). Nessa perspectiva, transversalizariam a formação específica de cada um dos cursos, os seguintes eixos transversais:

- Eixo Transversal I – Diálogos Contextuais e Relacionais: voltado à formação integral do estudante, estaria diretamente relacionado ao atingimento dos objetivos da formação geral comum a todas as Escolas da Universidade e consequentemente a todos os cursos de graduação. “Destina-se à abordagem de dilemas contemporâneos sociais, comportamentais e éticos, articulando conhecimentos oriundos de diferentes disciplinas em torno de uma temática, em uma perspectiva multi e interdisciplinar.” (PPPEEH)
- Eixo Transversal II – Diálogos entre cursos e escolas: transversalizaria o percurso formativo de todos os cursos de graduação da universidade. “Privilegiará o diálogo interdisciplinar entre diferentes cursos e escolas e a circulação dos estudantes por diferentes espaços, por meio da proposição de projetos interdisciplinares e outros componentes curriculares que ampliem, enriqueçam e flexibilizem a formação.”. (PPPEEH).
- Eixo Transversal III – Diálogos Investigativos com o mundo do trabalho: transversalizaria o percurso formativo de todos os cursos de graduação da universidade, “[...] sendo contemplados no mesmo as atividades práticas, os estágios e o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, os quais promoverão o diálogo direto do estudante com o mundo do trabalho.” (PPPEEH)

Considerou-se, ainda, que ao transversalizar o percurso formativo de todos os cursos de graduação, esses eixos oportunizariam o contato entre estudantes de diferentes escolas e cursos, favorecendo o estabelecimento de um diálogo interdisciplinar entre os mesmos.

10.3 A ORGANIZAÇÃO POR TEMAS, O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E OS PROJETOS COMO ELEMENTOS CATALISADORES DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

A busca por pesquisas que abordassem a interdisciplinaridade no ensino de graduação¹² aliada a um olhar sobre a realidade das instituições de Educação Superior no Brasil no que tange à forma de organização curricular dos cursos de graduação, o que pode ser observado em uma rápida busca nos sites das mesmas, permite afirmar que o modelo tradicional de organização dos currículos no formato de grade curricular, na qual estão justapostas as disciplinas ainda é predominante. Nessa forma de organização

[...] o domínio de cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema educacional, para aprovar e ascender dentro da dinâmica de ciclos e etapas na qual está estruturada a permanência nas instituições educacionais passa, com demasiada frequência a converter-se na verdadeira e única meta educacional. (SANTOMÉ, 1998, p.103)

Para Santomé (1998) nessa proposta curricular, a fragmentação do conhecimento dificulta a compreensão do que é estudado/memorizado por parte do aluno. O “conhecimento acadêmico” desconecta da realidade, na maioria das vezes, não é considerado “[...] um requisito e um instrumento para entender, analisar, refletir e agir nessa realidade cotidiana e problemática na qual os alunos vivem.” (p. 104)

Dentre tantas outras críticas ao ensino disciplinar apresentadas pelo autor, relevante destacar, ainda, o fato de que os alunos não conseguem captar as ligações que podem existir entre diferentes disciplinas e pouco suporte lhes é dado para isso e, ainda, questões e problemas de ordem prática e interdisciplinares não conseguem se ajustar a tal forma de organização.

O amadurecimento das discussões nos grupos em torno da busca pela ruptura com o modelo paradigmático vigente aliada ao desejo de construção de uma proposta pedagógica interdisciplinar levou-nos ao entendimento de que a estruturação do

¹² A busca realizada foi apresentada no capítulo 5 da presente pesquisa.

currículo em eixos, anteriormente apresentados e, ainda, em módulos seria a proposta que melhor atenderia aos princípios da organização curricular definidos inicialmente. Ao optarmos pela organização modular, elegemos também alguns elementos base que orientariam a composição dos módulos e, portanto, a proposição dessa nova forma de organização a ser adotada pelos cursos de graduação que integrariam a Escola de Educação e Humanidades, sendo o primeiro deles: a definição de temas.

Inicialmente, optou-se pela identificação de grandes temáticas das quais se originariam os núcleos de formação do curso que compõem o eixo de formação específica, anteriormente apresentados. A escolha desses temas não se deu de forma aleatória, tomou-se cuidado também para que não tivessem origem nas tradicionais disciplinas contidas na grade curricular, já que se percebeu ao longo do trabalho uma forte tendência dos coordenadores de curso e docentes envolvidos em fazer esse movimento, que por vezes foi observado. Assim, para definição das grandes temáticas, entendeu-se ser apropriado que os colegiados dos cursos revisitassem e atualizassem, caso julgassem necessário, as linhas de formação dos mesmos, já existentes, considerando que essas:

[...] fundamentam a elaboração do currículo e orientam a definição das atividades disciplinares e interdisciplinares. Da mesma forma, conferem organicidade aos cursos, diferenciando-os dos demais oferecidos na região, tendo também a função de promover a indissociabilidade com a pesquisa e a extensão, que, amadurecidas, dão origem a cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. (PPI, 2016, p.17)

Assim, entendeu-se que, ao partir das linhas de formação, teríamos a definição dos pontos chave de cada um dos cursos, bem como de seus diferenciais, expressos a partir de grandes temas que seriam um dos pontos de partida para a reorganização curricular dos cursos de graduação, uma vez que dariam origem aos núcleos de formação.

Na continuidade do processo, as grandes temáticas presentes nos núcleos de formação, desdobraram-se em temas mais específicos que, por sua vez, constituíram um dos elementos que orientou a composição dos módulos. À temática, em cada um dos módulos, atribuiu-se o papel de articulação entre os conhecimentos disciplinares que o compunham, os quais seriam distribuídos em blocos temáticos, que, por sua vez, seriam:

[...] organizados a partir das competências a serem desenvolvidas, bem como a partir de uma temática, sendo privilegiados novos arranjos de conhecimentos que rompam com as tradicionais disciplinas, sendo

fundamentados em uma sólida base teórico-metodológica articulada com a prática. (PPPEEH)

Dessa forma, a opção pelo trabalho a partir de temas se concretizou também por meio da composição dos blocos temáticos, os quais de acordo com o PPPEEH poderiam “[...] agrupar conhecimentos originários de disciplinas distintas, de forma articulada [...]. Dessa forma, buscar-se-á em cada um dos módulos compor um conjunto articulado de blocos temáticos.”. (PPPEEH)

Assim, ao tomar os temas como um dos elementos estruturantes da proposta de organização curricular buscou-se atribuir maior sentido e articulação entre os conhecimentos disciplinares, necessários à formação superior em cada um dos cursos de graduação, que ao serem agrupados em torno de temáticas afetas à formação/profissão, encontrariam no interior de um mesmo módulo, maiores possibilidades de diálogo multi e interdisciplinar.

Hernández e Ventura (1998, p.60) ressaltam que “Outras propostas, como as que organizam o currículo por atividades, temas ou projetos, trazem consigo uma maior possibilidade de flexibilidade e abertura no planejamento e na hora de sua colocação em prática.”, questões essenciais a um projeto que se pretenda interdisciplinar.

O outro elemento que, articulado aos temas, orientou a elaboração da nova proposta de organização curricular foram as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Ao longo do trabalho de investigação-ação, junto aos grupos participantes, tal elemento acabou assumindo importante papel na construção do projeto pedagógico de cada um dos cursos, evidenciando potencial para catalisar o desenvolvimento de ações interdisciplinares na formação, contribuindo para o rompimento da lógica disciplinar.

Para Perrenoud (2001, p. 12) as competências são consideradas “[...] um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício.”. Para Zabala e Arnau (2010, p. 40) “Ser competente é, ao agir, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos e atitudes mediante uma situação-problema, de forma que a situação seja resolvida com eficácia.”.

Os mesmos autores (2010) apresentam, ainda, alguns elementos que sintetizam sua compreensão acerca do termo competência, a saber:

- São ações eficazes frente às situações problemas;

- Exigem atitudes determinadas para a resolução;
- Exigem domínio de habilidades e destrezas que precisarão ser colocadas em ação;
- As ações devem estar fundamentadas em conhecimento: fatos, conceitos e sistemas conceituais;
- As ações devem integrar todos esses elementos: atitudes, procedimentos e conhecimentos.

Considerando o exposto, cabe salientar, ainda, que em uma proposta de organização curricular com base em competências a serem desenvolvidas “[...] não é possível deduzir que o domínio das competências ocorra em detrimento do conhecimento [...]”. (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 45) Assim, não se trata de preterir as competências ao invés dos conhecimentos, mas de reconhecer a necessidade de outra forma de organização desses conhecimentos, uma vez que para os autores as competências têm caráter “disciplinar, interdisciplinar e metadisciplinar”. Ao considerarmos que as competências englobam conhecimentos, habilidades e atitudes

[...] encontramos componentes da competência para os quais não existe nenhuma matéria científica que traga conhecimento suficiente e rigoroso, como ocorre no caso do conceito de participação ativa, o qual pode ser pertencer ao âmbito da sociologia, mas não na acepção atitudinal [...] Também podemos verificar que para muitos aspectos ou facetas dos outros componentes não existe um saber científico que as sustentem, ou seja, são claramente metadisciplinares ou as compartilham duas ou mais disciplinas (interdisciplinares) [...]. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 120)

Partindo do exposto, ao definir o desenvolvimento de competências como foco da formação, o trabalho de construção dos projetos pedagógicos dos cursos e, em seu bojo, a composição da organização curricular, junto aos coordenadores e docentes dos cursos de graduação, teve início com a definição do perfil do egresso do curso, no qual entendeu-se que estariam contidas as atitudes esperadas do egresso e, na sequência, a especificação das habilidades e das competências a serem desenvolvidas. Para tanto, foram realizadas diversas reuniões nas quais dedicou-se também tempo ao estudo do conceito de competência, inclusive com a participação de convidado externo à instituição. Optou-se pela construção inicial das competências gerais de cada curso e, posteriormente, pelo seu desdobramento em competências específicas.

O exercício de definição e redação das competências a serem desenvolvidas em cada um dos cursos tomou bastante tempo do trabalho e foi um dos elementos

responsáveis por fazer os coordenadores de curso e docentes envolvidos repensarem a formação, ao partir de um outro prisma que não a listagem de disciplinas. Tal movimento fez com que os mesmos tivessem que definir o que se espera do egresso desse curso ao invés de apenas buscar garantir espaço na grade curricular para as disciplinas, nas quais se consideram especialistas.

Ao longo do trabalho, em uma das inúmeras reuniões dos grupos compostos pelos docentes e pelos coordenadores dos cursos, esses foram questionados acerca do lugar/papel que atribuíam às competências na organização da proposta pedagógica do curso. O grupo do Curso de Artes Visuais apontou que “O papel é central na organização da proposta [...] vai auxiliar na organização dos conteúdos, na definição dos objetivos e no sistema de avaliação”. Na mesma direção os docentes do Curso de Educação Física afirmaram: “A competência é estruturante do currículo; articula conceitos, atitudes e procedimentos [...]”. E, ainda, o grupo do Curso de História destacou: “Elas devem ocupar um papel central, uma vez que estamos pensando currículos a partir da concepção ideal de profissional que pretendemos formar e, não a partir de listagem de conteúdos/ conhecimentos.”. Por fim, as docentes do Curso de Pedagogia consideraram: “Foi uma escolha intencional para desconstruir um currículo tradicional no ensino superior, atendendo às demandas e necessidades dos alunos e da sociedade.”.

Embora os docentes estivessem atribuindo às competências um papel central na composição de uma nova proposta de organização curricular que contribuísse para a ruptura do paradigma tradicional, os registros dos diários de campo e o acompanhamento direto do trabalho realizado nos seminários do grupo II ampliado, evidenciaram a força que o currículo vigente, organizado na lógica disciplinar, exercia sobre os docentes, pois, inúmeras vezes, nos momentos de definição das competências a serem desenvolvidas, percebemos que alguns docentes voltavam-se à análise da grade curricular dos cursos, buscando a partir das disciplinas identificar as competências a serem arroladas.

Ainda em relação às competências os mesmos grupos foram questionados, se pensando na proposta pedagógica dos cursos e na formação dos estudantes, era possível estabelecer conexões entre os termos competência e interdisciplinaridade. A resposta do grupo de docentes do Curso de Psicologia enfatizou o caráter interdisciplinar do campo de atuação do psicólogo, afirmando: “Sim, porque o campo é interdisciplinar por si só e se propomos que haja uma contínua aproximação entre o

campo e a teoria, o olhar interdisciplinar precisa estar no olhar das competências.”. Na mesma linha, o grupo do Curso de Educação Física respondeu:

Parece-nos que a condição interdisciplinar se estabelece justamente a partir das competências necessárias à formação. De outro modo, é por meio da dimensão prática que as competências demandam, que irão se estruturar e articular, interdisciplinarmente, os diferentes saberes.

Podemos estabelecer relação entre as considerações dos docentes dos dois cursos, com a perspectiva acerca do ensino de competências apresentada por Zabala e Arnau (2010, p. 155). Para os autores o ensino de competências “[...] comporta que o objeto de estudo seja o problema de compreensão e atuação no mundo real [...]”. Para tanto, ressaltam a importância dos instrumentos conceituais e técnicos oriundos das diferentes disciplinas, o que os leva a formular a seguinte questão: “[...] como podemos partir de problemas que as situações reais nos apresentam e ao mesmo tempo respeitar a estrutura e organização lógica das disciplinas?”. Os mesmos autores consideram o “enfoque globalizador” como melhor resposta a essa questão, pois para eles:

O inconveniente que representa uma organização fundamentalmente disciplinar [...] é o perigo de não introduzir o maior número de relações, e de se limitar à base de cada disciplina [...] de maneira que se deixem de lado as relações e os vínculos entre os conteúdos das diferentes disciplinas; os que permitem que cada vez mais os alunos enriqueçam suas estruturas de conhecimento com esquemas interpretativos suficientemente complexos. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 157)

Perrenoud (1999) ao tratar da mesma questão ressalta que a abordagem por competência “[...] não nega as disciplinas, mesmo que as combine ocasionalmente na resolução de problemas complexos.”. (p.40). Dessa forma, o autor conclui ainda que: “Assim, as competências profissionais desenvolvidas apoiam-se em diversos conhecimentos, disciplinares, interdisciplinares e profissionais.”. (PERRENOUD, 1999, p. 42).

Os docentes do Curso de História apresentaram uma nova perspectiva ao responderem a mesma questão que os demais.

As competências têm como princípio a exigência de um olhar mais amplo, para além da especificidade. No caso da formação dos estudantes, a ideia é a preparação de um novo profissional, mais apto a atuar num mundo conectado, interligado e com imensa necessidade de mediação.

Podemos de certo modo, conectar os argumentos apresentados pelos docentes do curso de História, com uma das perspectivas apresentadas por Santomé

(1998) acerca dos currículos interdisciplinares, quando afirma que esses permitem aos estudantes:

[...] se adaptar a uma inevitável mobilidade nos futuros empregos; permite mudar de especialização ou adquirir alguma nova destreza ou conhecimentos sem que isso signifique que aquilo que foi feito até o momento tenha representado perda de tempo.

Com planos de estudo que apostam em currículos mais integrados, especialmente no bacharelado, formação profissional e universidade, aumenta a probabilidade de surgirem novas carreiras e especialidades que permitem enfrentar com maior facilidade os novos problemas e desafios que surgem constantemente.

Definidas coletivamente as competências que seriam desenvolvidas em cada um dos cursos, antes de dar início à composição dos módulos, foram proporcionados momentos de interação entre os grupos de docentes dos diferentes cursos. Esses momentos de diálogo tinham por objetivo identificar nas competências arroladas pontos de conexão que pudessem dar origem a composição de módulos ou blocos temáticos interdisciplinares, envolvendo dois ou mais cursos da Escola de Educação e Humanidades.

Para tanto, em algumas reuniões foram disponibilizadas a todos os grupos a listagem das competências de todos os cursos, dispostas em um único cartaz, lado a lado, para que pudessem identificar pontos de inter-relação. A Figura 14 apresenta o registro de um desses momentos, quando todos os grupos trabalhavam de forma concomitante, em um mesmo espaço, a fim de facilitar o diálogo e o eventual esclarecimento de dúvidas.

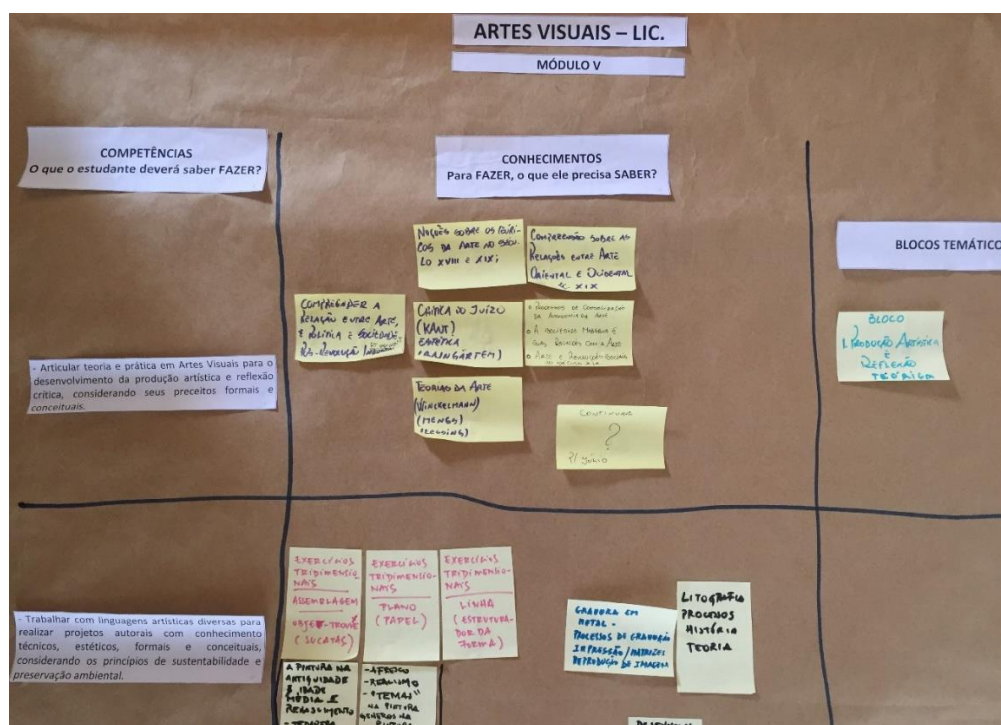
Figura 14 – Seminário ampliado do grupo II de análise das competências de todos os cursos (27/03/18)



Fonte: Acervo da autora

Posteriormente, os grupos iniciaram o trabalho de composição dos módulos. As competências já haviam sido anteriormente agrupadas pelos docentes, de acordo com suas especificidades, a fim de que cada agrupamento viesse a compor um módulo do percurso formativo. Para tanto, os docentes em conjunto com o coordenador fizeram uso da metodologia registrada no cartaz, apresentado na Figura 15 a seguir.

Figura 15 – Metodologia de construção de um módulo do Curso de Artes Visuais – licenciatura.



Fonte: Acervo da autora.

Conforme retrata a Figura 15, a partir da listagem das competências a serem desenvolvidas, já estabelecidas anteriormente pelos grupos, os docentes elencaram os conhecimentos considerados necessários ao desenvolvimento das mesmas, fazendo o registro com uso de notas adesivas, as quais permitiam retirar, acrescentar ou deslocar os itens, se necessário, conforme avaliação dos grupos. Os conhecimentos relacionados, após eram organizados em blocos temáticos que iriam compor o módulo em questão. Desse modo, buscou-se que conhecimentos oriundos de diferentes disciplinas fossem agrupados e colocados em relação, por meio da organização do percurso formativo em módulos e blocos temáticos, que tiveram origem em temas e competências.

As Figuras 16 e 17, apresentadas a seguir, registram dois encontros de trabalho dos docentes dos cursos, destinados à composição dos módulos, a partir dos temas e competências.

Figura 16 – Reunião dos grupos de docentes dos cursos para composição dos módulos



Fonte: Acervo da autora.

Figura 17 – Reunião dos grupos de docentes dos cursos para composição dos módulos



Fonte: Acervo da autora.

Por fim, o terceiro elemento que orientou a organização da nova proposta curricular foi a opção pelo trabalho com projetos. Com o objetivo de proporcionar o

exercício prático das competências pelos estudantes, em cada um dos módulos, foi proposta a realização de um projeto interdisciplinar. Partiu-se da compreensão de que tal projeto, ao estar presente em cada um dos módulos e vincular-se, preferencialmente, a uma situação real ou simulada, sempre marcada pela sua complexidade, requereria um olhar interdisciplinar por parte do estudante, que seria desafiado a resolver algum problema de forma competente, contando, para tanto, com o suporte do conjunto de conhecimentos que compunham o módulo.

O projeto interdisciplinar proporcionará a interação dos conhecimentos abordados no módulo, por meio de um projeto a ser desenvolvido, preferencialmente, a partir de uma situação real. Para tanto, prevê o desenvolvimento de atividades práticas, envolvendo saídas a campo, de acordo com a especificidade de cada curso, a inserção em projetos de extensão o desenvolvimento de trabalhos em equipe e de pesquisa, o desenvolvimento de projetos ou produtos, a resolução de problemas, dentre outras propostas, por meio das quais o estudante exercitará as competências a serem desenvolvidas no módulo. (PPPEEH)

Assim, definiu-se também que o projeto, na estrutura de cada módulo, poderia ser conduzido pelo conjunto de blocos temáticos, sendo orientado pelos docentes dos mesmos blocos, caracterizando-se como uma proposta de trabalho comum entre esses, ou poderia vir a constituir um novo componente do módulo, sendo conduzido por um ou mais docentes, de acordo com a especificidade da sua proposta e a forma considerada pelos professores mais apropriada para sua condução.

Podemos encontrar inspiração para a organização dos projetos interdisciplinares ora propostos, nos projetos de trabalho arquitetados por Hernández e Ventura (1998), cuja proposta: “[...] está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional [...]” na qual a articulação dos conhecimentos se dá na organização da atividade de ensino e aprendizagem, considerando que “[...] tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares[...]” (p.61).

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilite aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.61)

Para os mesmos autores (1998, p. 63) a globalização é um dos aspectos essenciais que circundam os projetos, entendida como um processo no qual “[...] as relações entre conteúdo e áreas do conhecimento têm lugar em função das

necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.”

A noção de globalização defendida por Hernández e Ventura (1998) é a considerada como “estrutura psicológica da aprendizagem”, a qual se apoia na premissa psicopedagógica de que um novo conhecimento para que se torne significativo precisa se conectar com os que o estudante já possuia “[...] com seus esquemas internos e externos de referência, ou com as hipóteses que possam estabelecer sobre o problema ou tema [...]”. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 57)

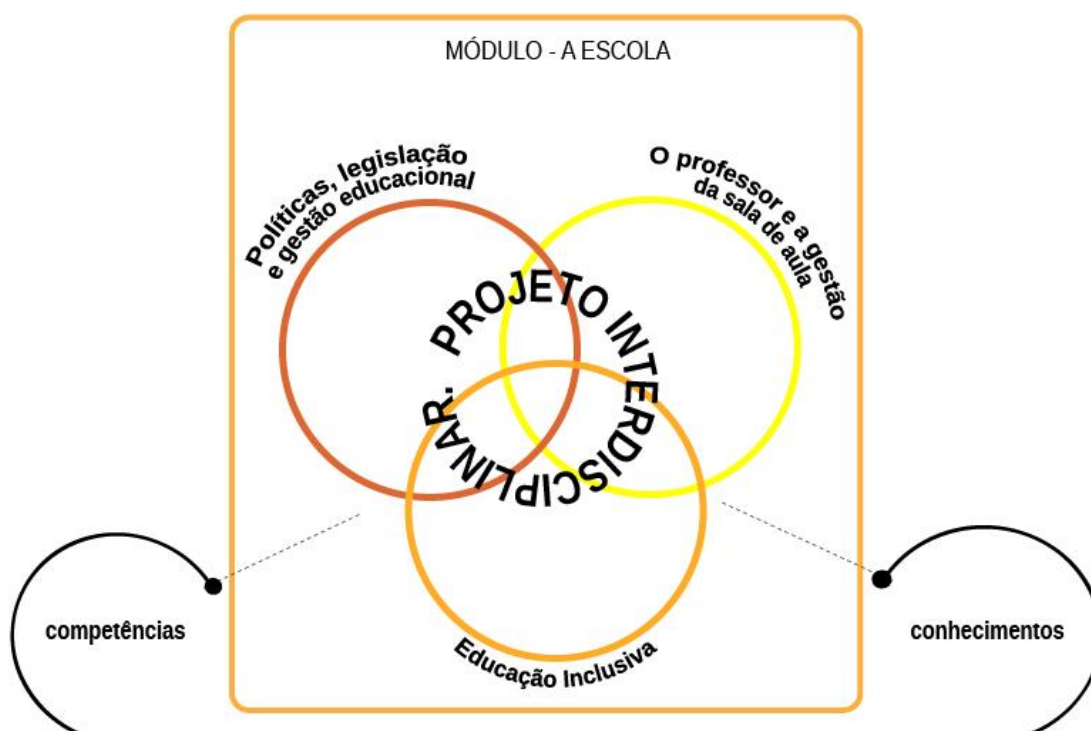
Tal perspectiva de globalização “[...] requer que o tema ou o problema abordado em sala de aula seja o fator no qual confluam os conhecimentos que respondam às necessidades de relação que o aluno pode estabelecer e o docente vá interpretar.” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 58) Considerando o exposto, os autores ressaltam que formas de organização curricular que partem de concepções disciplinares dificilmente conseguirão colocar em prática uma proposta globalizadora.

Nessa mesma direção Masetto (2015, p. 83) ao se referir especificamente ao contexto universitário, afirma que:

Uma das formas de conseguir envolver os docentes em atividades integradoras de conhecimentos, habilidades e atitudes é organizar um currículo para que se trabalhe constantemente com situações da realidade profissional por meio de grandes temas, de cases ou de projetos e ações que interfiram diretamente em situações- problemas. Complexas e desafiadoras, essas situações reais exigem integração de áreas de conhecimento, de habilidades, e trabalho em equipe.

Isso posto, a nova proposta de organização pedagógica e curricular dos cursos que comporiam a Escola de Educação e Humanidades, buscou combinar os três elementos que considerou catalisadores de um processo ensino – aprendizagem mais interdisciplinar no ensino de graduação: temas, competências e projetos. Para melhor compreensão da composição dos módulos e da articulação desses três elementos na sua composição, os mesmos foram representados graficamente na seguinte Figura 18 apresentada a seguir:

Figura 18 – Representação gráfica da composição de um módulo

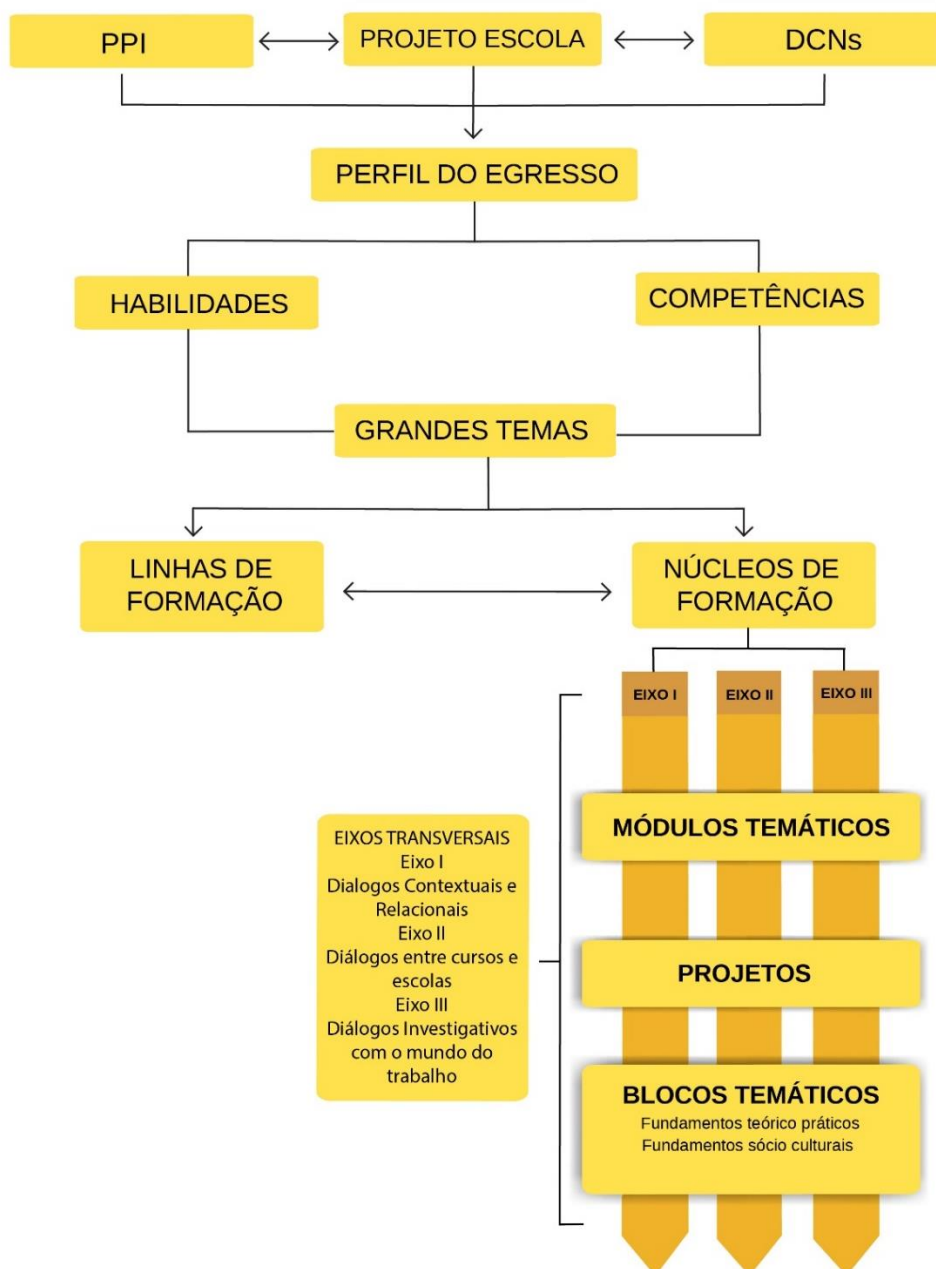


Fonte: PPPEEH

A Figura 18 busca evidenciar que os módulos se constituiriam a partir de uma temática, nesse caso “A Escola” e de um conjunto de competências a serem desenvolvidas. São esses dois elementos: a temática e o conjunto de competências que levariam à definição dos blocos temáticos que iriam compor os módulos que, por sua vez, se constituiriam pelos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das competências previstas, desdobrando-se em temas mais específicos, a partir da temática do módulo. Na Figura 18 constam três blocos temáticos representados pelos três círculos, sendo: 1) “Políticas, legislação e gestão educacional”; 2) “O professor e a gestão da sala de aula” e 3) “Educação Inclusiva”. Nota-se que os mesmos se articulam e estão envolvidos por um quarto círculo que representa o “Projeto Interdisciplinar”.

Por fim, a Figura 19 apresentada a seguir permite visualizar a articulação do Projeto Pedagógico dos cursos com o PPI, o PPPEEH e ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, bem como o encadeamento dos três elementos que orientaram a organização e curricular dos cursos: temas, competências e projetos, com a proposta pedagógica como um todo.

Figura 19 – Representação gráfica da organização curricular de um curso



Fonte: PPPEEH

10.4 A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

A construção participativa do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades - PPPEEH, bem como dos Projetos Pedagógicos dos cursos, ao longo do processo de pesquisa-ação se mostrou elemento essencial para

a promoção de propostas pedagógicas e ações interdisciplinares no ensino de graduação, capazes de contribuir para o rompimento da lógica disciplinar.

Para Veiga (2001) na palavra projeto encontramos uma intencionalidade, que ainda é um “vir a ser”, ou seja, a definição do que será realizado. Dessa forma, exige reflexão coletiva direcionada à compreensão de questões práticas, que oriente os caminhos a percorrer e aponte definições. Seu caráter político se concretiza na definição coletiva do compromisso a ser assumido. Para Veiga (1995, p. 13) todo o projeto pedagógico é também político “[...] por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.”. Já na dimensão pedagógica do projeto, segundo a mesma autora (1995, p.13) “[...] reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade [...]” da instituição, estando diretamente relacionada à definição das ações educativas da universidade. Assim, considerando o caráter pedagógico do projeto, esse não pode ser visto apenas como um recurso metodológico de organização do trabalho, mas como uma prática investigativa e um momento de formação continuada dos professores.

Para Masetto (2015, p. 72) o projeto pedagógico “[...] extrapola a simples confecção de um documento.”. Exige a participação de todos, que precisam expor suas expectativas, problemas e possíveis soluções, por meio de um processo dinâmico de participação e reflexão “[...] procurando uma articulação entre o que é real e o que é desejado, reduzindo as distâncias entre valores, discursos e ações [...]”. (MASETTO, 2015, p. 72)

Veiga (2001, p. 146) ao abordar o Projeto Pedagógico na universidade, afirma que o mesmo “[...] representa o movimento de oposição contra a homogeneidade, a fragmentação e a hierarquização do cotidiano acadêmico.”. Para tanto, considera que o projeto deve se constituir e se sustentar a partir de quatro dimensões, quais sejam: humana, epistemológica, metodológica e ética.

A dimensão humana refere-se a quem concebe o projeto, o executa e avalia, ou seja, os professores e os alunos. Nesse sentido a autora salienta que “[...] é preciso aumentar o poder de participação e decisão de alunos e professores.” (VEIGA, 2001, p. 147) para que reflitam e se envolvam com as questões acadêmicas. A segunda dimensão refere-se às questões de ordem epistemológica, na qual “Urge pensar uma nova forma de ensinar, aprender e pesquisar [...]” (VEIGA, 2001, p. 149). Já a

dimensão metodológica se refere a como ensinar, aprender e pesquisar no ensino superior. “Essa dimensão permite compreender que o ensinar, o aprender e o pesquisar precisam de novos modos de relações e novos modos de exercício de poder nas instituições.” (VEIGA, 2001, p. 150). Por fim, a dimensão ética para a autora “[...] não funciona numa sequência linear: um sujeito, uma ação, uma consequência.” (2001, p. 150), mas constitui um princípio educativo que deve orientar a aula no ensino superior.

Considerando todas essas dimensões é relevante destacar a afirmação de Masetto (2015, p. 71) de que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) “[...] apresenta-se como um todo orgânico e articulado.”. Assim, apresenta a organização interna da instituição, definindo os perfis dos profissionais que pretende formar, sua missão e visão, o planejamento dos cursos e atividades, a infraestrutura acadêmica, pedagógica e administrativa, dentre outros aspectos. Isso posto, o autor aponta que partindo das metas, objetivos e todas as demais definições contidas no projeto pedagógico, articulam-se “[...] professores, disciplinas, horários de disciplinas e de atividades, carga horária, uso dos espaços e dos recursos da instituição, políticas de ensino e de formação continuada de professores, técnicos e funcionários, plano de carreira [...]” (MASETTO, 2015, p.71), dentre outros tantos elementos que compõem a vida da universidade.

Dessa forma, o PPI é o documento orientador de todas as ações institucionais e assim também deve orientar a elaboração do projeto pedagógico de cada um dos cursos de graduação. Seguindo também um processo de reflexão e construção coletiva, o projeto pedagógico dos cursos de graduação, por sua vez, deverá orientar todas as ações, no âmbito dos cursos, definindo, dentre outros aspectos, o perfil do profissional que se deseja formar, a proposta de organização curricular, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a metodologia que orientará o processo ensino – aprendizagem dentre outros aspectos, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso e a autonomia concedida às instituições de Educação Superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores da Educação Básica, expressas na Resolução CNE/CP Nº 02/2015, exemplificam a necessária relação entre esses importantes documentos institucionais, que deve abarcar não apenas os cursos de licenciatura, mas todos os demais, ao definirem em seu artigo primeiro, que cabe às instituições de Educação Superior:

§ 2º [...] conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica [...] manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015)

Masetto (2015), no entanto salienta que as ações dos professores universitários costumam ser bastante individualizadas, já desde a contratação, uma vez que são selecionados para ministrar uma determinada disciplina. “Uma vez aprovado, recebia o programa da disciplina a ser lecionada, a bibliografia a ser usada, o horário de aula e o diário de classe.” (p. 80). Dessa forma, em geral, o professor não toma conhecimento do projeto pedagógico do curso e quiçá do PPI, desconhecendo o currículo do curso como um todo, as disciplinas lecionadas no mesmo período, as que antecedem ou sucedem a sua e a relação dessa com o perfil do profissional a ser formado. Em relação a isso o autor ainda adverte:

Algumas consequências dessa situação: as disciplinas são tratadas individualmente, isto é, não em seu mútuo relacionamento e cooperação para colaborar na formação de um profissional. As disciplinas são, por vezes, planejadas e lecionadas [...] não levando em consideração o curso e suas necessidades, bem como os interesses dos próprios alunos, como se as disciplinas fossem autônomas e ao aluno coubesse descobrir seu significado para seu curso e sua profissão. (MASETTO, 2015, p. 80)

Diante dessa problemática, em contraposição à ideia de que o currículo é organizado por uma pequena comissão ou pela coordenação do curso, o mesmo autor ao repensar a prática do professor universitário, considera que uma das competências pedagógicas do professor é atuar como conceutor e gestor do currículo. Para Masetto (2015, p. 81) “[...] ao professor cabe discutir as características do profissional que se deseja formar, os princípios de aprendizagem que orientarão as diferentes atividades, a organização das atividades e disciplinas [...]”. E, ainda, caso o curso já possua seu projeto pedagógico e currículo claramente definidos cabe ao professor apropriar-se deles, para que possa melhor planejar suas atividades.

Na presente pesquisa, a construção do PPPEEH ocorreu de forma coletiva e reflexiva, envolvendo os grupos I e II, bem como os docentes dos cursos de graduação participantes, ao longo de inúmeros seminários¹³. Tal processo permitiu aos participantes manifestar suas expectativas, suas dúvidas, compartilhar propostas e

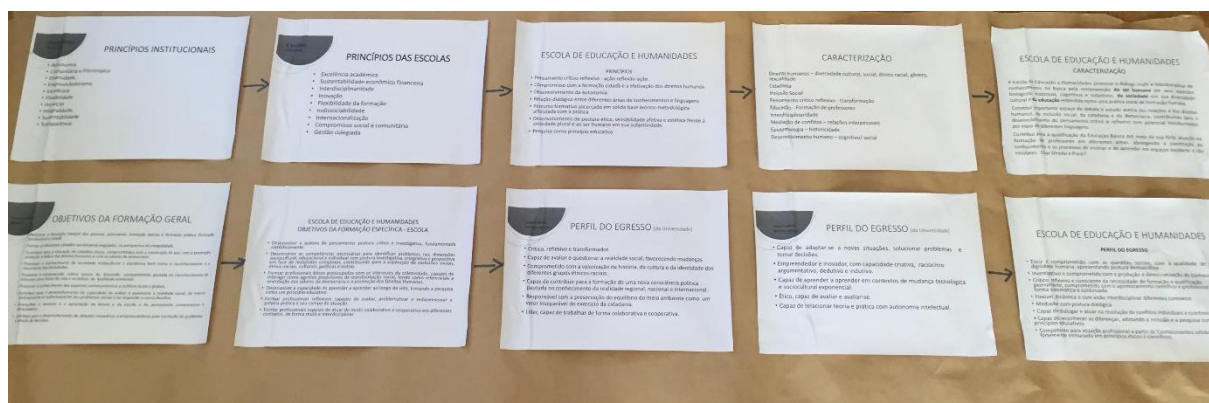
¹³ Os seminários foram relatados e analisados nos capítulos 8 e 9 da presente tese.

assim expressar no documento que foi sistematizado a intencionalidade da Escola e as formas de organização para alcançá-la.

Partindo das definições do PPI, já aprovado pelo Conselho Universitário, as construções do grupo I, relacionadas às questões que afetariam todas as escolas eram encaminhadas ao grupo II, que ao elaborar a proposta da Escola de Educação e Humanidades buscava articular-se e manter coerência com o todo, ou seja, com a proposta que orientaria todas as novas unidades acadêmicas da universidade denominadas escolas.

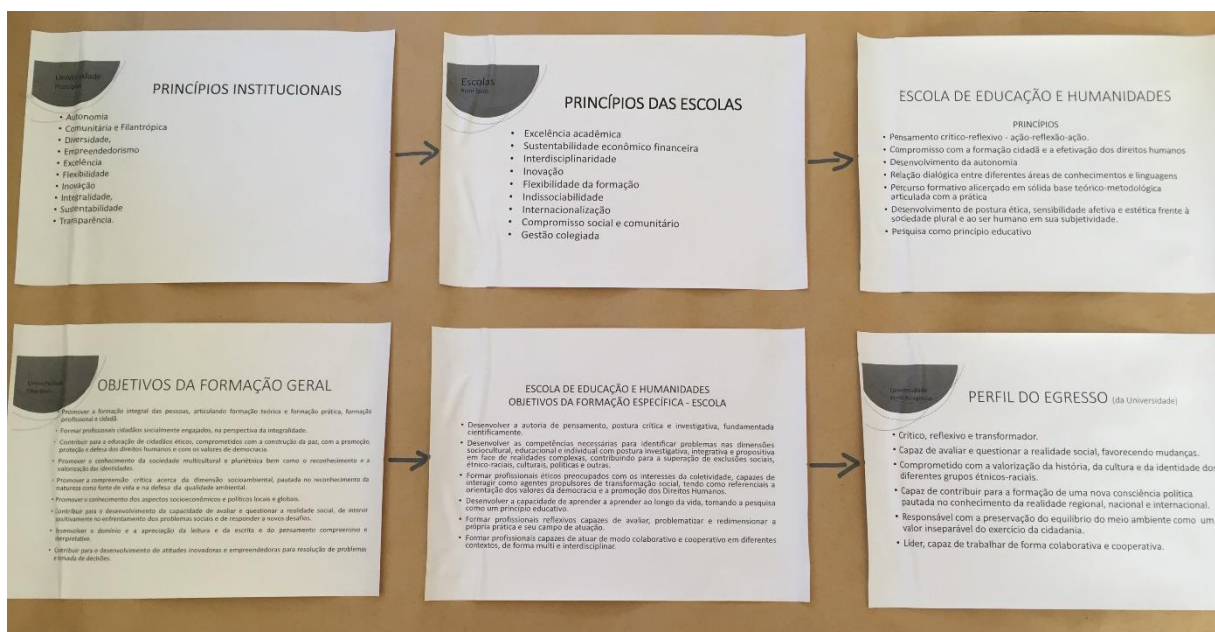
As Figuras 20, 21 e 22 que seguem, apresentam as definições dos grupos I e II, ou seja, os aspectos que seriam comuns a todas as escolas em articulação aos elementos específicos da Escola de Educação e Humanidades, que compunham o eixo organizador da proposta, expostos em um cartaz, utilizado em seminários dos dois grupos, nas quais buscou-se analisar a coerência entre tais elementos.

Figura 20 – Cartaz eixo organizador



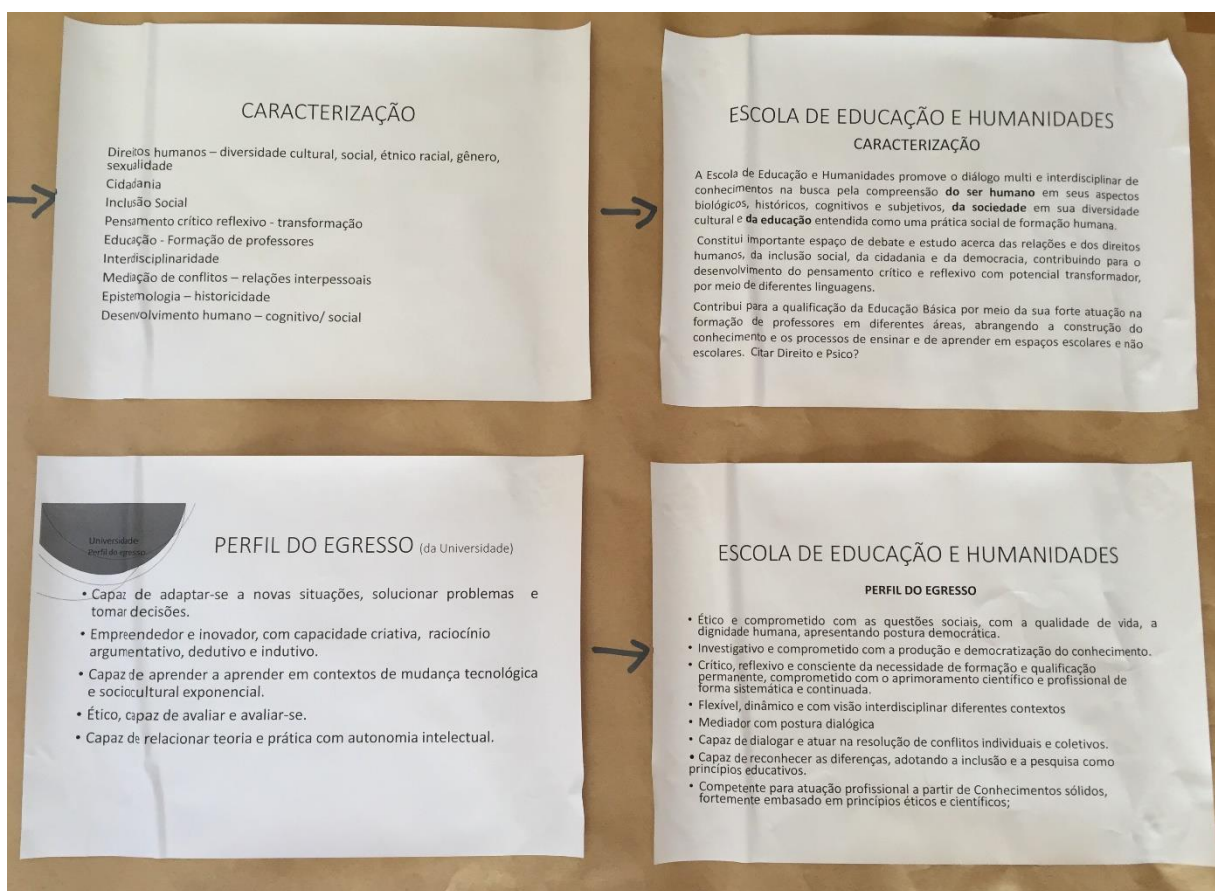
Fonte: Acervo da autora.

Figura 21 – Cartaz eixo organizador parte 1



Fonte: Acervo da autora.

Figura 22 – Cartaz eixo organizador parte 2



Fonte: Acervo da autora.

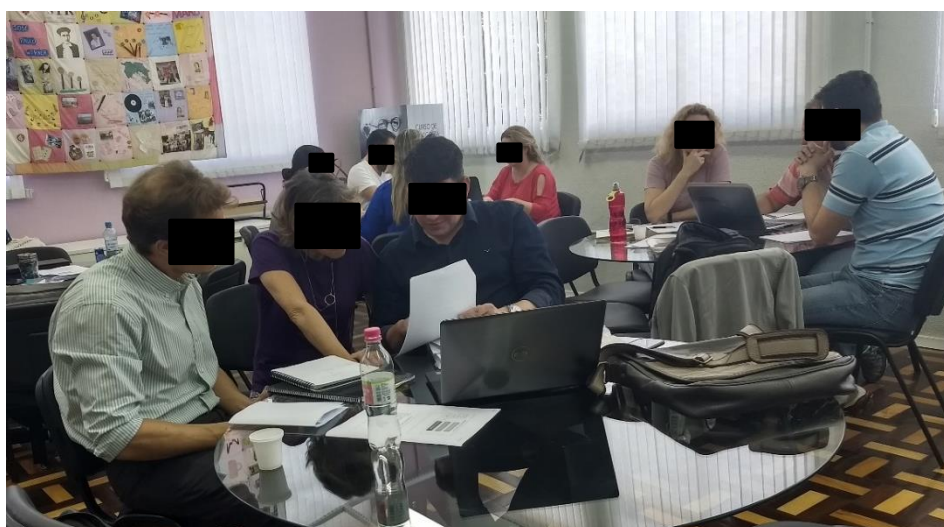
Os cartazes apresentam, na ordem, os seguintes elementos: princípios institucionais; princípios de estruturação das escolas (comum a todas as escolas);

princípios da Escola de Educação e Humanidades - EEH; caracterização da EEH; objetivos da formação geral (comum a todas as escolas); objetivos de formação da EEH; perfil do egresso da universidade (comum a todas as escolas); perfil do egresso da EEH.

As discussões e propostas organizadas pelos referidos grupos, posteriormente, foram levadas aos docentes por meio de reuniões com os colegiados dos cursos envolvidos, com o objetivo de que fossem discutidas e assim pudessem ser aprimoradas a partir da contribuição de todos e de cada um no processo de construção.

Considerando, que a construção dos projetos pedagógicos dos oito cursos que integrariam a Escola de Educação e Humanidades se deu de forma concomitante e integrada ao PPPEEH, o envolvimento dos docentes na concepção desse foi essencial para que pudessem perceber o curso como uma parte do todo, nesse caso, a Escola. A construção simultânea dos projetos pedagógicos dos oito cursos mostrou-se relevante também por ampliar as possibilidades de articulação entre os mesmos, desde a sua concepção, por meio do trabalho cooperativo e do diálogo entre os docentes, essenciais à construção de propostas interdisciplinares. Para tanto, as reuniões dos grupos de docentes dos oito cursos ocorriam no mesmo horário e em espaços compartilhados, conforme pode ser observado nas Figuras 23 e 24 apresentadas a seguir:

Figura 23 – Seminário ampliado do grupo II (07/11/2017)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 24 – Seminário ampliado do grupo II (27/03/2018)



Fonte: Acervo da autora.

Para Masetto (2015, p. 72) “A construção coletiva ajuda a superar o imobilismo e a resistência à mudança, bem como acabar com o individualismo e isolamento.”. Assim, considerando que os projetos construídos no âmbito desta pesquisa-ação, foram iniciados com o propósito de promover algumas rupturas no modelo em vigência, tendo como um de seus principais focos a interdisciplinaridade, o envolvimento de todos em um processo participativo, democrático e colaborativo mostrou-se essencial para promover a abertura ao novo.

Da mesma forma, envolver os docentes na construção dos projetos, fez com que tomassem conhecimento do todo e pudessem se enxergar como parte integrante dos mesmos. Para Masetto (2015) só assim, na execução do projeto pedagógico dos cursos, por exemplo, conseguiremos fazer com que “[...] o professor se sinta responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não apenas por ministrar uma disciplina [...]”. (p. 73).

As vivências nos seminários ampliados do grupo II, nos momentos em que foram discutidos e definidos coletivamente os elementos do projeto pedagógico de cada um dos cursos, iniciando-se pelos objetivos, perfil do egresso, habilidades e competências a serem desenvolvidas, mostraram-se extremamente relevantes para a compreensão da formação que cada um dos cursos deseja proporcionar e para a projeção dos profissionais que almeja formar, elementos essenciais para a definição dos componentes curriculares e conhecimentos que irão compor o itinerário formativo.

Ao referir-se aos docentes universitários, Zabalza (2004) salienta que a identidade profissional dos mesmos deve se construir em torno do projeto formativo de que fazem parte e não em torno da disciplina específica que ministram. O mesmo autor, aponta, ainda, que a atuação do docente universitário nesse tipo de trabalho, que extrapola seu fazer na sala de aula ou na pesquisa, demandam dele novas competências e assim necessidades formativas

[...] muitas delas vinculadas à própria essência do que é criar um currículo que expresse um projeto formativo integrado e original para a faculdade, universidade, etc.: por exemplo, como elaborar, preencher com conteúdo e pôr em ação um plano de estudos que supere a mera soma de disciplinas [...]. Essas questões, mais uma vez, pouco se relacionam ao domínio da própria disciplina ou aos projetos de pesquisa de que a própria pessoa esteja participando. (ZABALZA, 2004, p.127)

Diante do exposto, cabe considerar ainda o caráter formativo que assumiu o próprio processo de construção participativa e reflexiva do projeto pedagógico pelos docentes, contribuindo para que esses futuramente se envolvam e se comprometam com o projeto formativo como um todo, uma vez que “O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais [...] Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo [...]”. (VEIGA, 1995, p. 12).

Por fim, cabe ressaltar que a construção do projeto pedagógico foi interrompida repentinamente, assim como o processo de reestruturação acadêmica da universidade e o trabalho de pesquisa-ação frente à troca de gestão na mantenedora e reitoria. Desse modo, não foi possível concluir a organização dos novos currículos dos cursos de graduação participantes da pesquisa, bem como chegar à fase de envolvimento dos estudantes no processo de construção, o que constava do planejamento das ações futuras.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora permaneça a sensação de que ainda há mais por fazer, é chegada a hora de finalizar a tese e apontar aqui os principais achados da intensa trajetória, a qual tive o privilégio de não percorrer sozinha. Sem saber bem por onde começar, em meio a tantas coisas a serem retomadas e ponderadas nessa fase de fechamento, penso que talvez sejam esses dois pontos que mencionei os primeiros a considerar aqui, nesse momento em que me autorizo a encerrar essa empreitada: a sensação de inacabamento e o caráter coletivo dessa pesquisa, os quais encontram-se diretamente imbricados com a escolha do método.

A opção pela metodologia de pesquisa-ação permitiu que a construção desta tese fosse resultado de um trabalho feito a muitas mãos e não um construto resultante da minha atividade solitária e isolada como pesquisadora, o que considerando o tema da pesquisa – interdisciplinaridade, tomou um sentido ainda maior. Trabalhar com um grupo interdisciplinar por quase um ano, oportunizou a vivência da própria interdisciplinaridade, objeto de pesquisa. No entanto, em certa medida, é também a união entre investigação e ação responsável pela sensação de inacabamento que sinto nesse momento. Ao aceitar o desafio de construir coletivamente um novo projeto no espaço universitário, assumi o risco de lidar com as incertezas e instabilidades que lhe são próprias e que acabaram por interromper a ação em curso, me deixando com o sentimento de que fomos acordados antes mesmo de poder acompanhar qual seria o desfecho dessa que, em alguns momentos, de fato, parecia ser um sonho. O caminho percorrido, no entanto, foi suficiente, para que dele pudessem ser extraídos elementos que em muito podem contribuir para a construção de outros projetos, que se dediquem a repensar o ensino de graduação.

A definição do objeto de pesquisa – a interdisciplinaridade no ensino de graduação teve origem, dentre outras questões, na minha trajetória profissional nesse nível de ensino e nas inquietações decorrentes da mesma, as quais acabaram por se aliar ao convite para coordenar um novo projeto na universidade: a implantação da Escola de Educação e Humanidades e, no seu bojo, a construção dos novos projetos pedagógicos dos cursos a ela vinculados, em uma perspectiva interdisciplinar. Corroborando com esses elementos, a busca pelas produções recentes acerca do tema, evidenciou ser esse ainda pouco explorado no contexto do ensino de graduação, sendo tímidas as experiências interdisciplinares desenvolvidas.

Dentre os principais achados das buscas realizadas nestas produções cabe registrar que os mesmos evidenciaram não haver ainda uma compreensão clara por parte das instituições de Educação Superior do que vem a ser interdisciplinaridade. As pesquisas apontaram também que os docentes exercem papel fundamental em um projeto que se pretenda interdisciplinar, sendo requerido dos mesmos engajamento, comprometimento e trabalho em equipe, além de formação pedagógica adequada. Além disso, a atual estrutura das universidades impõe barreiras estruturais que dificultam a concepção e execução de uma proposta de ensino que adote a interdisciplinaridade como princípio e, por fim, apesar de todos os percalços identificados nas pesquisas, as mesmas apontaram o reconhecimento por parte dos envolvidos da relevância das propostas interdisciplinares implementadas e das contribuições que o ensino dessa natureza pode proporcionar à formação acadêmica e profissional.

Tais elementos aliados aos fundamentos teóricos basilares à investigação permitiram que se estabelecessem alguns princípios orientadores às práticas que visem se constituir interdisciplinares, os quais também orientaram o desenvolvimento da investigação-ação que deu origem à presente tese, os quais considero relevante retomar aqui:

- A necessidade de uma abordagem interdisciplinar decorre da realidade que é una e complexa e que, assim, não consegue ser abarcada por uma única disciplina.
- A interdisciplinaridade não pressupõe a abolição das disciplinas, mas sua inter-relação.
- A multidisciplinaridade pode ser considerada uma etapa anterior à interdisciplinaridade.
- A inter-relação entre as disciplinas deve se dar por meio da troca de conhecimentos específicos, de modo que da união desses resulte um novo conhecimento, mais amplo, mais complexo, ou seja, interdisciplinar.
- O trabalho em equipe e o diálogo são imprescindíveis ao trabalho interdisciplinar, seja ele realizado no âmbito da pesquisa ou do ensino.
- A universidade precisa rever suas estruturas fragmentadas e seus processos rígidos para que a interdisciplinaridade encontre espaço na pesquisa e no ensino.

- A interdisciplinaridade demanda o comprometimento dos docentes e a formação pedagógica dos mesmos.

A metodologia de pesquisa-ação, para além dos aspectos pontuados inicialmente, permitiu a vivência de um modo outro de fazer pesquisa, que de certo modo distancia-se do modelo clássico, ao possibilitar a investigação colaborativa entre pesquisador e pesquisados, que por vezes experimentaram um o papel do outro. Assim, tive a oportunidade de pesquisar e ao mesmo tempo me colocar junto ao grupo de pesquisados, discutindo, estudando e construindo com eles um projeto em parceria. Nesse caso particular há que se considerar o fato de que eu já fazia parte daquele universo e que não adentrava no grupo apenas nesse momento para desenvolver com eles a ação em questão, uma vez que já o integrava como colega de trabalho. O cargo de gestora exercido frente aos coordenadores de curso que compunham o grupo II, em muitos momentos, passou-se despercebido, em meio à dinâmica do coletivo que acabou se estabelecendo no decorrer do trabalho, o que pôde ser percebido na forma livre, descontraída e aberta como eram feitas as manifestações dos participantes.

Os seminários realizados com os grupos, no desenrolar das etapas da pesquisa-ação, oportunizaram a vivência dos princípios que fundamentam essa metodologia, ou seja, a colaboração, a participação e a auto formação. O diálogo e as trocas entre os pares, permitiram fluir as dúvidas, os receios, os desejos e a partilha de diferentes conhecimentos oriundos das diversas áreas do conhecimento e das experiências que constituíam cada um dos profissionais que ali estava. Esses momentos permitiram também a realização de pausas na rotina atribulada dos gestores (diretores de instituto e coordenadores de curso) que puderam dedicar parte de seu tempo à discussão de questões de cunho eminentemente pedagógico, por vezes sufocadas em meio às demandas burocráticas e operacionais que envolvem a gestão. Assim, os encontros dos grupos exerceram também papel auto formativo, ao colocar muitas vezes os gestores e docentes na condição de ensinantes e aprendentes na relação com seus pares.

O diagnóstico realizado inicialmente, evidenciou, em síntese, que embora a interdisciplinaridade seja preconizada no Projeto Pedagógico Institucional da universidade, sendo referendada em vários pontos do documento, não esteve entre as características dos institutos acadêmicos e dos cursos de graduação, apontadas pelos pesquisados, sendo os primeiros considerados multidisciplinares e os últimos

disciplinares, por parte dos respondentes, os quais, em sua maioria, manifestaram estar parcialmente satisfeitos em relação às ações interdisciplinares desenvolvidas. Por fim, dentre as características apontadas para uma nova universidade, a interdisciplinaridade foi citada pela maioria, estando também entre os resultados esperados no desenvolvimento do projeto da escola piloto e consequentemente dos cursos de graduação que a integram.

Relevante considerar também que a natureza multidisciplinar dos grupos e a dinâmica do coletivo permitiu a vivência da interdisciplinaridade pelo próprio grupo, ao longo dos seminários, da qual resultou o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades - PPPEEH, construído a partir da contribuição e integração de diferentes olhares com origem em campos de conhecimento distintos. Tal experiência mostrou-se relevante também para a melhor compreensão por parte dos grupos do que seria a interdisciplinaridade e de que forma essa poderia ser viabilizada no ensino de graduação.

A construção da proposta de organização pedagógica e curricular dos cursos que integram o PPPEEH, partiu das diretrizes iniciais do projeto, as quais já estabeleciam sua estruturação a partir de eixos de formação específica e transversais, os quais foram melhor delineados pelos grupos ao longo do trabalho. A essa estrutura foram acrescentados três novos elementos, nos quais visualizou-se a possibilidade de viabilizar um lugar à interdisciplinaridade na formação, contribuindo para o rompimento com a lógica disciplinar tradicional, ainda predominante no ensino de graduação, quais sejam: os temas, as competências e os projetos.

Ao buscar a proposição de um novo modelo de organização curricular que diferisse do modelo disciplinar, expresso por meio da tradicional grade curricular, optou-se pela definição inicial de grandes temas que, partindo das linhas de formação dos cursos, organizassem os núcleos de formação, apontando assim os pontos chave a serem abordados ao longo do percurso formativo. Os grandes temas, desdobraram-se em temas mais específicos, dos quais se originaram primeiramente os módulos e na sequência os blocos temáticos. Com a organização a partir da definição de temas, buscou-se atribuir maior sentido e articulação entre os conhecimentos disciplinares, que não deixaram de integrar a formação, por serem considerados necessários à mesma, mas que ao serem agrupados em torno de temáticas afetas à formação/profissão, encontrariam no interior de um mesmo módulo e em blocos temáticos, maiores possibilidades de diálogo multi e interdisciplinar.

Os módulos seriam compostos ainda a partir de um conjunto organizado de competências a serem desenvolvidas. A opção por uma organização pedagógica e curricular pautada no desenvolvimento de competências, foi responsável em grande parte, por provocar junto aos grupos de docentes, o movimento de pensar e estruturar de um modo outro a formação proporcionada em cada um dos cursos de graduação. Ao partir das competências a serem desenvolvidas, deslocou-se o foco das disciplinas, para pensar o que se espera desse profissional, o que requereu um olhar mais global da formação ao envolver conhecimentos aliados a habilidades e atitudes.

No que tange à interdisciplinaridade, há que se considerar que as competências ao se remeterem à atuação do profissional na resolução de problemas da vida real, não requerem apenas saberes que têm origem em uma única disciplina, mas em várias, os quais precisam ser abordados de forma integrada.

Por fim, o projeto interdisciplinar foi o terceiro elemento presente na construção da nova proposta, estando fortemente relacionado com o desenvolvimento das competências e inspirado nos projetos de trabalho referendados por Hernández e Ventura (1998). Com o objetivo de proporcionar o exercício prático das competências pelos estudantes, os projetos interdisciplinares, previstos em cada um dos módulos, vincular-se-iam, preferencialmente, a uma situação real e, portanto, complexa, requerendo um olhar interdisciplinar por parte do estudante, que seria desafiado a resolver algum problema de forma competente.

Assim, a combinação desses três elementos na organização curricular dos cursos de graduação, buscando romper com o modelo tradicional de organização curricular ainda predominante, reservou lugar ao desenvolvimento de ações interdisciplinares no percurso formativo dos estudantes. Cabe ressaltar que a interrupção do trabalho no calor da ação, não permitiu que avançássemos o suficiente de modo a avaliar a aplicação da proposta construída, em cada um dos cursos, o que de certo modo extrapolaria os limites necessários à produção de uma tese, uma vez que constituiriam dados instigantes e suficientes para empreender uma nova pesquisa.

Antes de finalizar o registro das considerações decorrentes da investigação é fundamental ressaltar a importância do projeto pedagógico para o desenvolvimento de uma proposta que se pretenda interdisciplinar. No caso específico, me refiro a dois projetos: o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades e o Projeto Pedagógico do Curso, que ao não serem considerados apenas documentos

burocráticos e exigências legais assumem papel fundamental no cotidiano da universidade.

O processo de construção coletiva dos referidos projetos, vivenciado junto aos sujeitos pesquisados, se evidenciou extremamente importante, especialmente ao se tratar de propostas que além de assumirem a interdisciplinaridade como um princípio, buscavam promover rupturas em modelos e estruturas fortemente arraigados na universidade. O envolvimento de todos aqueles que posteriormente seriam os executores de um projeto inovador mostrou-se essencial para promover a abertura ao novo e conseqüentemente um fazer diferente.

O rompimento com o modelo disciplinar não se faz apenas com a proposição de um novo desenho curricular, é preciso que os atores do processo ensino-aprendizagem compreendam e se enxerguem na nova proposta. O professor precisa construir sua identidade docente em torno do projeto pedagógico do qual é parte integrante e não exclusivamente com base na disciplina que está acostumado a ministrar. Daí a importância de que possa participar da discussão do perfil do profissional que se deseja formar, da definição dos princípios que orientarão o processo ensino-aprendizagem, dentre outros elementos que compõem um projeto pedagógico.

No âmbito da investigação-ação, a participação dos docentes nessas definições, fez com que exercitassem o trabalho em equipe, essencial a uma prática interdisciplinar, que se envolvessem e tomassem conhecimento do curso como um todo e além disso o percebessem como integrante de um projeto maior, ou seja, da Escola de Educação e Humanidades.

O Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades e os Projetos Pedagógicos dos Cursos, construídos no âmbito dessa pesquisa-ação, permitem afirmar que é possível promover rupturas na lógica disciplinar, na medida em que aproximarmos mais o ensino de graduação da realidade, privilegiando formas de organização pedagógica e estratégias voltadas à aprendizagem, as quais sem abolir ou desvalorizar os conhecimentos específicos/ disciplinares, promovam a sua integração, assumindo, assim, a interdisciplinaridade como um princípio orientador do Projeto Pedagógico dos cursos. Considerando a complexidade da sociedade contemporânea, propostas de ensino interdisciplinares, requerem cada vez mais destaque nas universidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, (77) p. 53-61. São Paulo: mai.1991.

ANDRADE, Jeilson Barreto. **A evasão nos bacharelados interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso**. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Alberto Messias Rodrigues. **A percepção da interdisciplinaridade por professores de perícia contábil em cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. São Paulo, 2016.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BEZERRA, Maria Helena Barreto Santos. **Percepções sobre o bacharelado interdisciplinar em artes na escola de música e no IHAC/ UFBA**. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Karla De Almeida. **Representações sociais de práticas pedagógicas em projetos interdisciplinares**: um estudo de caso no curso de publicidade e propaganda da UNIUBE. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL, Censo da Educação Superior 2016. **Principais Resultados**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/854595> Acesso em: 14 out. 2017.

_____, Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE nº 776, de 03 de dezembro de 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_paracer77697.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRITO, Larisse Miranda de. **Novas rotas para o ensino superior no Brasil: os bacharelados interdisciplinares da UFRB**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CARDOSO, Flavio Sereno. **Bacharelado interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora: análise da concretude da estrutura e do fluxo de formação previstos nos referenciais orientadores do MEC**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) -Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos. **Interdisciplinaridade ou puzzle disciplinar?** Uma investigação em um curso de letras/inglês. 2014. 151 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. **Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes**. In. CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CEZARINO, Luciana Oranges. **Mensuração da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em Administração**. 2013. 279 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber**. Revista Brasileira de Educação.v.11, n.31, p. 7-18. Rio de Janeiro, jan/abr: 2006.

COSTA, Ana Paula Delgado da. **O REUNI na Universidade Federal de Juiz de Fora: uma análise dos bacharelados interdisciplinares**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) -Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

COUTINHO, Clara P. et.al. **Investigação – ação**: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*. 2009. Vol. XIII, n. 2 p. 455 – 479.

DANESI, Luiz Carlos; FOSSATTI, Paulo; SIQUEIRA, Marino da Silva. **Identidade institucional e sua relação com a profissionalização da gestão**. In. Colóquio internacional de gestão universitária – CIGU. XIV, 2014. Anais... Florianópolis, SC: UFSC, 2014.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154. Março, 2002.

ECHEVERRÍA, Augustina R; CARDOSO, Divina das Dôres de P. **Interdisciplinaridade**: fundamentos teóricos, dificuldades e experiências institucionais no Brasil. In PHILIPPI, JR; FERNANDES, Valdir; PACHECO, Roberto C. S. et.al. Ensino, pesquisa e inovação: desenvolvendo a interdisciplinaridade. Barueri, SP: Manole, 2017.

ETGES, Norberto J. **Ciência, interdisciplinaridade e educação**. In. JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (orgs). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FARIA, José Henrique de. **Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade**. In. PHILIPPI, JR; FERNANDES, Valdir. et.al. Práticas de interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa. Barueri, SP: Manole, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Coord.) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2013

_____. et.al. **Interdisciplinaridade no ensino superior**: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011

_____. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FERIGOLLO, Juliana Prestes. **Interdisciplinaridade**: da formação a prática profissional em reabilitação em saúde. 2016. 122 f. Dissertação. (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FERREIRA, Ícaro Argolo. **O REUNI e o sentido de interdisciplinaridade na universidade**: formação e seleção docente. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FOSSATTI, Paulo; DANESI, Luiz Carlos. **La universidad comunitaria en Brasil** Hacia la construcción de su identidade institucional. Revista Venezolana de Gerencia, Año 23, Edición Especial No. 1, p. 116 – 130, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n.3, p. 483 – 502, set./dez. 2005.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Patrícia de Sá; TOSTA, Kelly Cristina Tonani; PACHECO, Roberto Carlos dos Santos. **Práticas para criação do conhecimento interdisciplinar**: caminhos para inovação baseada em conhecimento. In. PHILIPPI, JR; FERNANDES, Valdir. et.al. Práticas de interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa. Barueri, SP: Manole, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In. JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (orgs). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GALVÃO, Sarah Fantin de Oliveira Leite. **A parceria na interdisciplinaridade**: formação de uma nova consciência coletiva: estudos a partir das vivências em ensino superior. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Fíbia Brito. **Práticas interdisciplinares no ensino superior**: a experiência do curso de graduação em Administração da UNAMA – Pará. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

GUIMARAES, Milla Lucia Ferreira. **O processo interdisciplinar orientado (pio)**: um estudo no curso de Ciências Contábeis da UNESC. 2014. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando.; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JÁCOME, Maria de Fátima Torres. **Integração e interdisciplinaridade no processo ensino/aprendizagem de projeto**: o curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Potiguar de Mossoró-RN. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

JANTSCH, E. **Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation**. In. APOSTEL, L. et al. L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Paris. Ceri/OCDE, 1972.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. RJ: Imago, 1976.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZZI, Daniel Angel.; PHILIPPI JR, Arlindo. **Interdisciplinaridade, pedagogia e didática da complexidade na formação superior**. In. PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. (org.) Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação. Barueri, SP: Manole, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Aula na universidade**. In. FAZENDA, Ivani C. A. (org.). Didática e Interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas**. In. CASTANHO, Sérgio.; CASTANHO, Maria Eugênia. (orgs). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015

MIRANDA, Fernando Antônio Nogueira. **A interdisciplinaridade no ensino superior: um estudo de caso do projeto interdisciplinar da Faculdade Batista Brasileira, especificamente no curso de Administração de Empresas**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) Faculdades Est, São Leopoldo, 2014.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Educação, Porto Alegre, v. 21, n. 37, p.7 – 31, 1999.

MOTA, Verônica de Lima Vidal **A percepção dos graduados em bacharelado interdisciplinar em saúde da UFBA sobre a vivência no curso (2009-2011)**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

NASCIMENTO, Eliane Cristina da Silva. **A interdisciplinaridade e a licenciatura em matemática na UFABC: discursos de um projeto de formação interdisciplinar**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática) - Universidade Federal do ABC, Santo André, 2014.

NEVES, Adriana Parravano. **A importância do estágio na formação inicial do professor como eixo norteador para práticas interdisciplinares**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **L'épistémologie des relations interdisciplinaires**. In. APOSTEL, L. et al. L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Paris. Ceri/OCDE, 1972.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRAZERES, Valdenice de Araujo. **Licenciaturas interdisciplinares em ciências naturais na UFMA**: análise crítica de um modelo de formação docente no contexto de reestruturação da universidade brasileira. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda. **O lugar da interdisciplinaridade na educação superior**: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA. 2016. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RAYNAUT, Claude; ZANONI, Magda. **Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior**. In. PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. (org.) Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação. Barueri, SP: Manole, 2011.

RIBEIRO, Renato Janine. (org.). **Humanidades**: um novo curso na USP. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

RISTOFF, Dilvo. **A Universidade Brasileira Contemporânea**: tendências e perspectivas. In MOROSINI, Marília. (org.) A universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: UPF, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Adriana Pinheiro dos. **A interdisciplinaridade na práxis pedagógica universitária**: um estudo de caso em uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

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

SANTOS, Eliete Nunes dos. **Os bacharelados interdisciplinares na UFBA**: percepções discentes sobre currículo e formação. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SARAIVA, Karla Beatriz Gomes. **A interdisciplinaridade nas licenciaturas das áreas constituintes das ciências naturais**: um estudo de caso na Universidade Federal do ABC. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Modalidade Química) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade no Brasil**: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In. MOROSINI, Marília. (org.) A universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Carlos Gustavo Lopes da. **Docência universitária em saúde: tecnologias educacionais e interdisciplinaridade**. 2015. 88 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SILVA, Gilberto Ferreira da; NÖRNBERG, Marta. **Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 185-202, out./dez. 2014.

SILVA, Gilberto Ferreira da.; NÖRNBERG, Marta. **Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/ Canoas)**. Rev. Diálogo Educ. Curitiba, v.13, n.39, p.647-668, mai/ago. 2013.

SILVA, Marcelo. **Arte e interdisciplinaridade nos projetos político-pedagógicos de cursos de licenciatura-EaD da Universidade de Uberaba**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

SOBRINHO, José Dias. **Educação Superior, globalização e democratização**. Qual universidade? Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Autores Associados, Nº 28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2005.

SOMMERMAN, Américo. **Objeto, método e finalidade da interdisciplinaridade**. In. PHILIPPI, JR; FERNANDES, Valdir. et.al Práticas de interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa. Barueri, SP: Manole, 2015.

SOUSA, Iane Franceschet de. **A interdisciplinaridade na formação farmacêutica: uma abordagem à luz da fenomenologia**. 2014. Tese (Doutorado em Saúde e Desenvolvimento da Região Centro Oeste da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

TELES, Maria Virginia Almeida de Oliveira. **A escolha dos estudantes do bacharelado interdisciplinar em saúde da UFBA pela área da saúde**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez: 2011.

_____. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo, SP: Atlas, 1997

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico**. In. CASTANHO, Sérgio.; CASTANHO, Maria Eugênia. (orgs). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

WALDMAN, Helio; DALPIAN, Gustavo Martini. **A universidade e a construção da interdisciplinaridade**. In. PHILIPPI, JR; FERNANDES, Valdir; PACHECO, Roberto C. S. et.al. Ensino, pesquisa e inovação: desenvolvendo a interdisciplinaridade. Barueri, SP: Manole, 2017.

ZABALA, Antoni.; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO: DIRETORES DE INSTITUTO ACADÊMICO

Prezado(a) diretor(a) do Instituto de _____

Gostaria de contar com sua participação e colaboração no desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva, a qual terá como tema a interdisciplinaridade no ensino de graduação. A pesquisa tem inspiração no método de pesquisa-ação e abrangerá o processo de construção da Escola de Educação e Humanidades (escola piloto). Assim, a participação de todos integrantes desse processo é essencial ao desenvolvimento da mesma, uma vez que toma como princípios o trabalho coletivo e colaborativo de ação e reflexão.

O presente instrumento faz parte do trabalho de pesquisa-ação colaborativa. Saliento que os participantes não serão identificados na pesquisa, assim como a instituição onde a mesma será realizada.

Desde já agradeço a sua participação e colaboração.

QUESTIONÁRIO

1. Informe seu grau de satisfação em relação às afirmações que seguem, marcando um X na opção escolhida.

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Parcialmente satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
a) Quanto às propostas curriculares dos cursos de graduação do Instituto Acadêmico a que pertencço e sua adequação às demandas da sociedade atual estou					
b) Em relação à proposição de práticas interdisciplinares pelos cursos de graduação do Instituto Acadêmico a que pertencço estou					
c) Em relação à organização acadêmica da universidade em quatro Institutos e sua adequação às demandas atuais da instituição estou					
d) Em relação à proposição de propostas e práticas interdisciplinares no âmbito do Instituto Acadêmicos a que pertencço estou					
e) Quanto ao trabalho articulado e em equipe no âmbito do Instituto acadêmico a que pertencço estou					

2. Informe seu grau de concordância em relação às afirmações que seguem, marcando um X na opção escolhida.

	Completamente de Acordo	De Acordo	Em Desacordo	Sem condições de opinar
a) Sente-se motivado na construção da proposta das Escolas – unidades acadêmicas que substituirão os institutos				
b) Sente-se preparado para atuar na construção da proposta das Escolas – unidades acadêmicas que substituirão os institutos				

3. Enumere até três características que melhor definem a organização curricular atual dos cursos de graduação do Instituto Acadêmico que está sob a sua direção:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> coerente com o perfil pretendido para o egresso | <input type="checkbox"/> inovadora |
| <input type="checkbox"/> disciplinar | <input type="checkbox"/> interdisciplinar |
| <input type="checkbox"/> fechada | <input type="checkbox"/> tradicional |
| <input type="checkbox"/> flexível | <input type="checkbox"/> outra: _____ |
| <input type="checkbox"/> focada em conteúdos | |
| <input type="checkbox"/> focada no desenvolvimento de habilidades e competências | |

4. Enumere até três características que, na sua opinião, melhor definem a atual estrutura acadêmica-administrativa da universidade, organizada em quatro Institutos Acadêmicos:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> adequada | <input type="checkbox"/> multidisciplinar |
| <input type="checkbox"/> inadequada | <input type="checkbox"/> interdisciplinar |
| <input type="checkbox"/> sobrecarregada | <input type="checkbox"/> articuladora |
| <input type="checkbox"/> fechada | <input type="checkbox"/> outra: _____ |
| <input type="checkbox"/> aberta | |

5. Cite 3 características imprescindíveis a uma universidade nos tempos atuais

1. _____
2. _____
3. _____

6. Enumere até 3 itens, que na sua opinião, representam os maiores desafios a serem enfrentados atualmente na constituição das Escolas - nova estrutura acadêmica-administrativa da universidade que substituirá os Institutos Acadêmicos:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> atendimentos às demandas dos estudantes | <input type="checkbox"/> indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão |
| <input type="checkbox"/> atendimento às questões legais | <input type="checkbox"/> interdisciplinaridade |
| <input type="checkbox"/> autonomia do estudante | <input type="checkbox"/> processos de gestão |
| <input type="checkbox"/> carga horária dos cursos | <input type="checkbox"/> sustentabilidade financeira |
| <input type="checkbox"/> ensino a distância | <input type="checkbox"/> uso de tecnologias |
| <input type="checkbox"/> flexibilidade | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> formação dos professores da universidade | outro: _____ |

7. Na sua opinião, o que é necessário para desenvolver práticas interdisciplinares no ensino de graduação?

8. Enumere os três itens que, na sua opinião, são essenciais na metodologia de trabalho a ser desenvolvida para a construção das Escolas (nova estrutura acadêmica que substituirá os institutos acadêmicos).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> clareza | <input type="checkbox"/> organização |
| <input type="checkbox"/> continuidade | <input type="checkbox"/> planejamento |
| <input type="checkbox"/> coordenação pela gestão | <input type="checkbox"/> comprometimento |
| <input type="checkbox"/> colaboração | <input type="checkbox"/> outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> participação | |

9. Quais são suas expectativas (resultados futuros esperados) após a implantação das novas unidades acadêmicas denominadas de escolas?

10. Se você fosse convidado a construir uma nova universidade como ela seria estruturada?

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO: COORDENADORA PEDAGÓGICA

Prezada coordenadora pedagógica

Gostaria de contar com sua participação e colaboração no desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva, a qual terá como tema a interdisciplinaridade no ensino de graduação. A pesquisa tem inspiração no método de pesquisa-ação e abrangerá o processo de construção da Escola de Educação e Humanidades (escola piloto). Assim, a participação de todos integrantes desse processo é essencial ao desenvolvimento da mesma, uma vez que toma como princípios o trabalho coletivo e colaborativo de ação e reflexão.

O presente instrumento faz parte do trabalho de pesquisa-ação colaborativa. Saliento que os participantes não serão identificados na pesquisa, assim como a instituição onde a mesma será realizada.

Desde já agradeço a sua participação e colaboração.

QUESTIONÁRIO

1. Informe seu grau de satisfação em relação às afirmações que seguem, marcando um X na opção escolhida.

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Parcialmente satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
a) Quanto às propostas curriculares dos cursos de graduação da universidade a que pertencço e sua adequação às demandas da sociedade atual estou					
b) Em relação à proposição de práticas interdisciplinares pelos cursos de graduação estou					
c) Em relação à organização acadêmica da universidade em quatro Institutos e sua adequação às demandas atuais da instituição estou					
d) Quanto à proposição de propostas e práticas interdisciplinares no âmbito dos Institutos Acadêmicos estou					

2. Informe seu grau de concordância em relação às afirmações que seguem, marcando um X na opção escolhida.

	Completamente de Acordo	De Acordo	Em Desacordo
a) Sente-se motivado na construção da proposta das Escolas – unidades acadêmicas que substituirão os institutos			
b) Sente-se preparado para atuar na construção da proposta das Escolas – unidades acadêmicas que substituirão os institutos			

3. Enumere até três características que melhor definem a organização curricular atual dos cursos de graduação da universidade:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> coerente com o perfil pretendido para o egresso | <input type="checkbox"/> inovadora |
| <input type="checkbox"/> disciplinar | <input type="checkbox"/> interdisciplinar |
| <input type="checkbox"/> fechada | <input type="checkbox"/> tradicional |
| <input type="checkbox"/> flexível | <input type="checkbox"/> outra: _____ |
| <input type="checkbox"/> focada em conteúdos | |
| <input type="checkbox"/> focada no desenvolvimento de habilidades e competências | |

4. Enumere até três características que, na sua opinião, melhor definem a atual estrutura acadêmica-administrativa da universidade, organizada em quatro Institutos Acadêmicos:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> adequada | <input type="checkbox"/> multidisciplinar |
| <input type="checkbox"/> inadequada | <input type="checkbox"/> interdisciplinar |
| <input type="checkbox"/> sobrecarregada | <input type="checkbox"/> articuladora |
| <input type="checkbox"/> fechada | <input type="checkbox"/> outra: _____ |
| <input type="checkbox"/> aberta | |

5. Cite 3 características imprescindíveis a uma universidade nos tempos atuais

6. Enumere até 3 itens, que na sua opinião, representam os maiores desafios a serem enfrentados atualmente na constituição das Escolas - nova estrutura acadêmica-administrativa da universidade que substituirá os Institutos Acadêmicos:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> atendimentos às demandas dos estudantes | <input type="checkbox"/> indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão |
| <input type="checkbox"/> atendimento às questões legais | <input type="checkbox"/> interdisciplinaridade |
| <input type="checkbox"/> autonomia do estudante | <input type="checkbox"/> processos de gestão |
| <input type="checkbox"/> carga horária dos cursos | <input type="checkbox"/> sustentabilidade financeira |
| <input type="checkbox"/> ensino a distância | <input type="checkbox"/> uso de tecnologias |
| <input type="checkbox"/> flexibilidade | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> formação dos professores da universidade | outro: _____ |

7. Na sua opinião, o que é necessário para desenvolver práticas interdisciplinares no ensino de graduação?

8. Enumere os três itens que, na sua opinião, são essenciais na metodologia de trabalho a ser desenvolvida para a construção das Escolas (nova estrutura acadêmica que substituirá os institutos acadêmicos).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> clareza | <input type="checkbox"/> organização |
| <input type="checkbox"/> continuidade | <input type="checkbox"/> planejamento |
| <input type="checkbox"/> coordenação pela gestão | <input type="checkbox"/> comprometimento |
| <input type="checkbox"/> colaboração | <input type="checkbox"/> outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> participação | |

9. Quais são suas expectativas (resultados futuros esperados) após a implantação das novas unidades acadêmicas denominadas de escolas?

10. Se você fosse convidado a construir uma nova universidade como ela seria estruturada?

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO: COORDENADORES DE CURSO

Prezado(a) coordenador(a) do Curso _____

Gostaria de contar com sua participação e colaboração no desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva, a qual terá como tema a interdisciplinaridade no ensino de graduação. A pesquisa tem inspiração no método de pesquisa-ação e abrangerá o processo de construção da Escola de Educação e Humanidades (escola piloto). Assim, a participação de todos integrantes desse processo é essencial ao desenvolvimento da mesma, uma vez que toma como princípios o trabalho coletivo e colaborativo de ação e reflexão.

O presente instrumento faz parte do trabalho de pesquisa-ação colaborativa. Saliento que os participantes não serão identificados na pesquisa, assim como a instituição onde a mesma será realizada.

Desde já agradeço a sua participação e colaboração.

QUESTIONÁRIO

1. Informe seu grau de satisfação em relação às afirmações que seguem, marcando um X na opção escolhida.

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Parcialmente satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
a) Quanto às propostas curriculares do curso de graduação que coordeno e sua adequação às demandas da sociedade atual estou					
b) Em relação à proposição de práticas interdisciplinares pelo curso de graduação que coordeno estou					
c) Em relação à organização acadêmica da universidade em quatro Institutos e sua adequação às demandas atuais da instituição estou					
d) Quanto à proposição de práticas interdisciplinares no âmbito do Instituto Acadêmicos a que pertencço estou					
e) Quanto ao trabalho articulado e em equipe no âmbito do Instituto acadêmico a que pertencço estou					

2) Informe seu grau de concordância em relação às afirmações que seguem, marcando um X na opção escolhida.

	Completamente de Acordo	De Acordo	Em Desacordo
a) Sente-se motivado na construção da proposta das Escolas – unidades acadêmicas que substituirão os institutos			
b) Sente-se preparado para atuar na construção da proposta das Escolas – unidades acadêmicas que substituirão os institutos			

3) Enumere até três características que melhor definem a organização curricular atual do curso de graduação que está sob a sua coordenação:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> coerente com o perfil pretendido para o egresso | <input type="checkbox"/> inovadora |
| <input type="checkbox"/> disciplinar | <input type="checkbox"/> interdisciplinar |
| <input type="checkbox"/> fechada | <input type="checkbox"/> tradicional |
| <input type="checkbox"/> flexível | <input type="checkbox"/> outra: _____ |
| <input type="checkbox"/> focada em conteúdos | |
| <input type="checkbox"/> focada no desenvolvimento de habilidades e competências | |

4) Enumere até três características que, na sua opinião, melhor definem a atual estrutura acadêmica-administrativa da universidade, organizada em quatro Institutos Acadêmicos:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> adequada | <input type="checkbox"/> multidisciplinar |
| <input type="checkbox"/> inadequada | <input type="checkbox"/> interdisciplinar |
| <input type="checkbox"/> sobrecarregada | <input type="checkbox"/> articuladora |
| <input type="checkbox"/> fechada | <input type="checkbox"/> outra: _____ |
| <input type="checkbox"/> aberta | |

5) Cite 3 características imprescindíveis a uma universidade nos tempos atuais

6) Enumere até 3 itens, que na sua opinião, representam os maiores desafios a serem enfrentados atualmente na constituição das Escolas - nova estrutura acadêmica-administrativa da universidade que substituirá os Institutos Acadêmicos:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> atendimentos às demandas dos estudantes | <input type="checkbox"/> indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão |
| <input type="checkbox"/> atendimento às questões legais | <input type="checkbox"/> interdisciplinaridade |
| <input type="checkbox"/> autonomia do estudante | <input type="checkbox"/> processos de gestão |
| <input type="checkbox"/> carga horária dos cursos | <input type="checkbox"/> sustentabilidade financeira |
| <input type="checkbox"/> ensino a distância | <input type="checkbox"/> uso de tecnologias |
| <input type="checkbox"/> flexibilidade | <input type="checkbox"/> outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> formação dos professores da universidade | |

7) Na sua opinião, o que é necessário para desenvolver práticas interdisciplinares no ensino de graduação?

8) Enumere os três itens que, na sua opinião, são essenciais na metodologia de trabalho a ser desenvolvida para a construção das Escolas (nova estrutura acadêmica que substituirá os institutos acadêmicos).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> clareza | <input type="checkbox"/> organização |
| <input type="checkbox"/> continuidade | <input type="checkbox"/> planejamento |
| <input type="checkbox"/> coordenação pela gestão | <input type="checkbox"/> comprometimento |
| <input type="checkbox"/> colaboração | <input type="checkbox"/> outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> participação | |

9) Quais são suas expectativas (resultados futuros esperados) após a implantação das novas unidades acadêmicas denominadas de escolas?

10) Se você fosse convidado a construir uma nova universidade como ela seria estruturada?

APÊNDICE IV - ROTEIRO DE REGISTRO DOS DIÁRIOS DE CAMPO DOS SEMINÁRIOS

PARTE I – Organização do seminário

- Registro das presenças:
- Aspectos a serem abordados no seminário:
- Dinâmica de trabalho:

PARTE II – Desenvolvimento

- Principais discussões realizadas pelo grupo

PARTE III – Fechamento do seminário

- Decisões tomadas
- Encaminhamentos

PARTE IV – Questões gerais

- Acontecimentos relevantes (positivos e negativos)
- Comprometimento dos participantes
- Possíveis alterações no cronograma

APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) senhor(a) para participar da Pesquisa: Interdisciplinaridade no ensino de graduação. Esta pesquisa é de responsabilidade de Moana Meinhardt; (e-mail: moanam@feevale.br), doutoranda em educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas) e tem como orientador o Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva (e-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com)

1. A pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições de um novo modelo de estrutura acadêmica e curricular na universidade para a promoção de propostas interdisciplinares no ensino de graduação.

2. Trata-se de uma pesquisa-ação participativa e colaborativa, a ser desenvolvida nas dependências da Universidade, por meio de reuniões sistemáticas, no período de setembro de 2017 a maio de 2018, abrangendo o processo de construção da escola-piloto, nova unidade acadêmica-administrativa a ser implantada na instituição. Além das reuniões prevê-se a aplicação de um questionário com todos os participantes

3. Caso o(a) senhor(a) concorde em participar, a sua participação abrangerá as reuniões de discussão e elaboração da proposta de construção da Escola de Educação e Humanidades, escola-piloto, as quais se estenderão de setembro de 2017 a maio de 2018, com periodicidade inicialmente semanal, o que poderá ser alterado conforme o andamento do trabalho. As discussões dos encontros serão registradas em diário de campo, podendo ser feita transcrição de alguma fala. Além da participação nas reuniões será solicitado que responda a um questionário no início da pesquisa, o que poderá ser solicitado, eventualmente, também ao final da investigação.

4. Para participar da pesquisa você não terá nenhum custo nem vantagem financeira, sendo sua participação voluntária. Os benefícios serão indiretos como o fruto das discussões e reflexões ocorridas nos encontros.

6. O Participante reconhece que foi igualmente informado, portanto aceita participar da pesquisa e autoriza o uso dos dados fornecidos; tem a garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimentos a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa; que as informações serão mantidas sob anonimato e está garantido o caráter confidencial das informações coletadas. Somente os pesquisadores responsáveis terão acesso a tais informações;

os dados e o TCLE serão guardados por um período de 5 anos e posteriormente serão incinerados; da liberação de retirar meu consentimento a qualquer momento e por qualquer motivo e deixar de participar do estudo sem que isto acarrete prejuízo a minha pessoa no meu trabalho; de que ao aceitar participar da pesquisa, autorizo o uso dos dados e que os mesmos serão utilizados para fins científicos na presente pesquisa; da garantia de que seu nome e o da sua instituição não serão identificados quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto pesquisa; de que não terá qualquer gasto (custo financeiro), ao aceitar participar da pesquisa.

6. O presente documento será assinado em duas vias, de igual teor, ficando uma via em poder do participante e a outra com o pesquisador responsável.

Eu, _____, declaro que compreendi as informações do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e manifesto minha concordância em participar de forma livre e esclarecida desta pesquisa. Fui informado(a) de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento, acerca dos objetivos, dos procedimentos que deverei cumprir, dos riscos e dos benefícios e da maneira sigilosa e confidencial com que as informações a meu respeito serão tratadas. Estou ciente também de que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e mudar a minha decisão de participar dessa pesquisa, assim como ter as informações a meu respeito retiradas do banco de dados, se eu assim desejar.

Para qualquer informação, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Moana Meinhardt, email: moanam@feevale.br, telefone (51) 999563575. Poderá também, se desejar, entrar em contato com a instituição a que pertence o pesquisador responsável (Gilberto.ferreira65@gmail.com).

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento sobre dúvidas com relação à pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2017.

Nome e Assinatura do (a) Participante

Moana Meinhardt - Responsável pela pesquisa

APÊNDICE VI - TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Vimos por meio desse, solicitar autorização para realização da Pesquisa: Interdisciplinaridade no ensino de graduação. Esta pesquisa é de responsabilidade de Moana Meinhardt; (e-mail: moanam@feevale.br), doutoranda em educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas) e tem como orientador o Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva (e-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com)

1. A pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições de um novo modelo de estrutura acadêmica e curricular na universidade para a promoção de propostas interdisciplinares no ensino de graduação.
2. Trata-se de uma pesquisa-ação participativa e colaborativa, a ser desenvolvida nas dependências da Universidade, por meio de reuniões sistemáticas, no período de setembro de 2017 a dezembro de 2018, abrangendo o processo de construção da escola-piloto, nova unidade acadêmica-administrativa a ser implantada na instituição, junto aos coordenadores de curso, diretores de instituo e professores. Além das reuniões prevê-se a aplicação de questionários e entrevistas e análise de documentos institucionais como projetos pedagógicos dos cursos, Projeto Pedagógico Institucional, planos de ensino e Plano de Desenvolvimento Institucional. com todos os participantes
3. As reuniões de discussão e elaboração da proposta de construção da Escola de Educação e Humanidades, escola-piloto, se estenderão de setembro de 2017 a junho de 2018 e terão periodicidade inicialmente semanal, o que poderá ser alterado conforme o andamento do trabalho. As discussões dos encontros serão registradas em diário de campo, podendo ser gravadas.
4. A Universidade não terá nenhum custo nem vantagem financeira, sendo sua participação voluntária. Os benefícios serão indiretos como o fruto das discussões e reflexões ocorridas nos encontros.
5. Será mantido o anonimato da Universidade, sendo preservada sua identidade na pesquisa.
6. O(a) representante legal reconhece que foi informado acerca da pesquisa e portanto: autoriza a realização da mesmas nas dependências da universidade, bem como o fornecimento dos documentos solicitados; tem a garantia de receber resposta

a qualquer pergunta ou esclarecimentos a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa; Somente os pesquisadores responsáveis terão acesso a tais informações; de que ao autorizar a pesquisa, autoriza o uso dos dados e que os mesmos serão utilizados para fins científicos na presente pesquisa; tem a garantia de que seu nome e o da sua instituição não serão identificados quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto pesquisa e de que somente os pesquisadores responsáveis terão acesso a tais informações; de que não terá qualquer gasto (custo financeiro), ao aceitar participar da pesquisa. Os dados e o TCLE serão guardados por um período de 5 anos e posteriormente serão incinerados

6. O presente documento será assinado em duas vias, de igual teor, ficando uma via em poder da universidade e a outra com o pesquisador responsável.

Eu, _____, declaro que compreendi as informações do presente Termo de Autorização Livre e e autorizo a realização da pesquisa na Universidade _____, de formalivre e esclarecida. Fui informado(a) de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento, acerca dos objetivos, dos procedimentos que deverei cumprir, dos riscos e dos benefícios e da maneira sigilosa e confidencial com que as informações da universidade serão tratadas. Estou ciente também de que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e mudar a minha decisão de participar dessa pesquisa, assim como ter as informações a meu respeito retiradas do banco de dados, se eu assim desejar.

Para qualquer informação, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Moana Meinhardt, email: moanam@feevale.br, telefone (51) 999563575. Poderá também, se desejar, entrar em contato com a instituição a que pertence o pesquisador responsável (Gilberto.ferreira65@gmail.com).

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento sobre dúvidas com relação à pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2017.

Nome e Assinatura do representante legal da Universidade

Moana Meinhardt - Responsável pela pesquisa