

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO
CONTEXTO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA FACCAT**

Raquel Karpinski Lemes

Porto Alegre
Julho 2017

Raquel Karpinski Lemes

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO
CONTEXTO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA FACCAT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr Jaime José Zitkoski

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Porto Alegre
Julho 2017

A interdisciplinaridade não tem o objetivo de quebrar a estrutura disciplinar presente na universidade e a especificidade das ciências, seu intuito é o de ampliar horizontes, evitando a fragmentação do conhecimento, para, assim, “possibilitar elos comuns no intercâmbio entre o conhecimento e a realidade” (PAVIANI, 2008, p. 40).

CIP - Catalogação na Publicação

Karpinski, Raquel Lemes

Desafios e possibilidades na formação
interdisciplinar no contexto do curso de graduação em
pedagogia na FACCAT / Raquel Lemes Karpinski. --
2017.

145 f.

Orientador: Jaime José Zitkoski.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Formação. 2. Professores. 3.
Interdisciplinaridade. 4. Pedagogia. I. Zitkoski,
Jaime José, orient. II. Título.

DADOS DA BANCA

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA FACCAT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr Jaime José Zitkoski (PPGEDU/UFRGS)

Dra. Maria Elly Herz Genro (PPGEDU/UFRGS)

Dr. Vilmar Alves Pereira (PPGEDU/FURG)

Dra. Maria de Fátima Reszka (FAPERGS/FACCAT)

Dr. Lúcio Jorge Hammes (PPGEDU/UNIPAMPA) - SUPLENTE

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS PELA FORMA DE TRANSFORMAÇÃO OCORRIDA!!!
MUITO OBRIGADA!!!



RESUMO

O presente estudo objetiva trazer uma discussão sobre os desafios da interdisciplinaridade na formação de professores em nível superior. Para isso, busca aprofundar os aportes teóricos, apresentando caminhos para a construção da prática interdisciplinar no campo pedagógico-universitário. Nessa perspectiva, o estudo analisa as experiências específicas de formação no curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara, focando na busca do viés interdisciplinar na formação dos educadores. Os aspectos metodológicos estão voltados à análise qualitativa, com ênfase na pesquisa participante, descrevendo conceitos e vivências relacionados à temática, como forma de expor a teoria, relacionando-a com a prática. Entende-se que cabe ao processo da educação fomentar a interdisciplinaridade por meio do diálogo entre os sujeitos nele envolvidos, para que o fazer interdisciplinar seja a pedagogia utilizada como prática no meio acadêmico. Fundamenta-se, assim, uma educação significativa, indispensável na formação dos profissionais que atuarão na área da educação. Os resultados da pesquisa apontam que há um movimento institucional no sentido de efetivar a interdisciplinaridade como prática pedagógica, mas ainda há um longo caminho a ser construído por professores, alunos e comunidade acadêmica nessa direção.

Palavras-chave: Formação. Professores. Interdisciplinaridade. Pedagogia.

ABSTRACT

The present study aims at discussing the challenges of interdisciplinarity in teacher education at college. For this, it seeks to deepen theoretical contributions, presenting paths for the construction of interdisciplinary practice in the pedagogical-university field. From this perspective, the study analyzes specific training experiences in the Pedagogy course at the Faculdades Integradas de Taquara, focusing on the interdisciplinary trend in the training of educators. Methodological aspects focused the qualitative analysis with emphasis on the participant research, describing concepts and experiences related to the theme as a way of exposing the theory, and relating it to the practice. It is understood that it is up to the education process to foster interdisciplinarity through dialogue among subjects involved, so that the interdisciplinary procedure is used as a practice in the academic environment. Therefore a meaningful education is based in the indispensable training of professionals who will work in the educational area. Research results indicate that there is an institutional movement in the sense of achieving interdisciplinarity as a pedagogical practice, but there is a long way ahead that need to be built by teachers, students and the academic community in this sense.

Keywords: Education. Teachers. Interdisciplinarity. Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
FACCAT	Faculdades Integradas de Taquara
FEEIN	Fundação Educacional Encosta Inferior do Nordeste
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Projeto de Educação Continuada
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIM	Primeira Infância Melhor
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PR	Paraná
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RS	Rio Grande do Sul
TCCs	Trabalhos de Conclusão de Curso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2 O PARADIGMA DA INTERDISCIPLINARIDADE: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR	18
2.1 Interdisciplinaridade no Brasil: Discussão histórica e paradigmática.....	18
2.2 Diálogo com Teóricos: discutindo sobre as concepções de “Interdisciplinaridade”.....	21
2.3 A Interdisciplinaridade no Ensino Superior: possibilidades e desafios na formação de professores	30
3 A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NO BRASIL – PERCURSO HISTÓRICO E PERSPECTIVAS.....	35
3.1 Aspectos legais e históricos da Formação em Pedagogia no Brasil.....	35
3.2 Diretrizes atuais para o Curso de Pedagogia	42
3.3 Formação e o perfil do pedagogo hoje: disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar?	46
3.4 Desafios e saberes à profissão docente: contribuições de Paulo Freire	50
4 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO VALE DO PARANHANA E INTERDISCIPLINARIDADE: O LOCUS DA PESQUISA.....	57
4.1 Curso de Pedagogia na FACCAT	57
4.2 Concepção de competência e currículo no curso de Pedagogia da FACCAT.	60
4.3 Desafios Interdisciplinares para o curso de Pedagogia da FACCAT.....	64
4.4 A aproximação com o objeto de estudo: definição dos objetivos.....	67
5 CAMINHO METODOLÓGICO	68
5.1 Definição do foco de estudo e dos sujeitos da pesquisa.....	70
5.2 Procedimentos de coleta de dados da pesquisa	71
5.2.1 Pesquisa documental:.....	72
5.2.2 Entrevistas:.....	73
5.3 Análise dos dados da pesquisa.....	73
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	76
6.1 Concepções/entendimento de interdisciplinaridade dos docentes.	77
6.2 O currículo de pedagogia da FACCAT é Interdisciplinar?.....	79
6.3 Desafios para realização da formação interdisciplinar na Pedagogia.....	82
6.4 Realização da prática pedagógica interdisciplinar.....	85
6.5 O processo relação teoria e prática na Pedagogia da FACCAT.....	86
6.6 Referências utilizadas para trabalhar a interdisciplinaridade.....	88
6.7 Mudanças necessárias para a formação interdisciplinar no curso de Pedagogia	91
6.8 Envolvimento dos alunos no trabalho interdisciplinar.....	93

7 ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DO DIALOGO COM A COORDENAÇÃO	96
7.1 Conceito ou entendimento sobre interdisciplinaridade	96
7.2 Desafios para trabalhar a interdisciplinaridade no curso de Pedagogia	97
7.3 A presença da interdisciplinaridade na organização curricular	97
7.4 Diálogos com os professores sobre a situação curricular do curso.	99
7.5 Sobre as referências utilizadas no curso.	100
7.6 A relação teoria e prática na Pedagogia da FACCAT	101
7.7 Desafios para a efetivação da interdisciplinaridade no curso	102
7.8 Demais questões relevantes	104
8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DOS EGRESSOS	105
8.1 Percepção dos egressos sobre a interdisciplinaridade no currículo do curso de Pedagogia	107
8.2 Relação teoria – prática na FACCAT segundo os egressos.	109
8.3 A prática interdisciplinar pelos egressos em suas escolas	112
8.4 Experiências práticas de interdisciplinaridade na Pedagogia da FACCAT.....	115
8.5 Sugestão dos egressos para qualificar o curso de pedagogia da FACCAT.	117
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES	132
Apêndice A	133
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133
Apêndice B	136
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES DA PEDAGOGIA DA FACCAT.....	136
Apêndice C	137
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO.....	138
Apêndice D	139
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS	140
ANEXOS.....	142
Anexo A.....	143
GRADE CURRICULAR ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACCAT	143

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na contemporaneidade, o exponencial avanço do conhecimento em todas as áreas e a sua disseminação através dos meios de comunicação e informação em massa, tem exigido uma reconfiguração do papel das instituições produtoras e disseminadoras de conhecimento, dentre elas, a universidade. Reconfiguração essa exigida principalmente no campo da formação de professores, haja vista o papel desempenhado por estes no conjunto da sociedade e na formação dos quadros profissionais e sociais.

Para além de munir os futuros professores dos conhecimentos inerentes à sua área de atuação, a universidade precisa prepará-los para uma sociedade cada vez mais globalizada e que se transforma a cada dia. Preparar o futuro professor, para lidar com a complexidade e a diversidade de conhecimentos disponíveis nessa sociedade, é fundamental. Entretanto, isso exige uma adequação no modo como a universidade forma e prepara os profissionais da educação, principalmente quando ainda está presa a estruturas curriculares rígidas e profundamente fragmentada.

Nesse sentido, a abordagem interdisciplinar na educação superior tem sido apontada como um caminho necessário, para romper com a fragmentação do conhecimento universitário, principalmente no campo da formação de professores. Nessa perspectiva, já não basta o fornecimento de informações para o acesso ao conhecimento: faz-se necessário também o estudo interdisciplinar para ressignificar informações, transformando-as em conhecimentos significativos, ou em saberes mais coerentes com a vida prática e o cotidiano da educação. Tais saberes deverão assumir um sentido plural e dialogar com outros, culturalmente construídos e socialmente disponíveis nas diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, o presente estudo visa ser um contributo à reflexão sobre a necessidade e os desafios da abordagem interdisciplinar na formação de professores em nível superior.

Este trabalho remete às vivências e inquietações experienciadas por mim¹ (autora) ao longo da minha caminhada formativa, principalmente nos últimos 10 anos, no contexto em que se desenvolve esta pesquisa: as Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). O meu crescente envolvimento com a educação e a formação de professores tem me inquietado quanto ao tema da interdisciplinaridade, levando-me a realizar o presente trabalho. Entretanto, para chegar até aqui, percorri um longo caminho, o qual explicito para uma maior compreensão da minha abordagem sobre a temática.

Iniciei minha jornada de estudos no início da década de 90, quando cursei os anos iniciais, da primeira até a quarta série, em turmas multisseriadas (entre 1990 até 1994) em uma escola pública no município de Quedas do Iguaçu – PR. Caminhava cinco quilômetros diariamente para chegar até a escola. A realidade era tão precária que, às vezes, passava a tarde molhada pela chuva que pegava no caminho. Muitas vezes, para ter o material de estudo, era necessário vender na cidade algo que produzíamos na roça, como, por exemplo, melancia, milho verde entre outras coisas. Somente assim era possível comprar, com muito custo, caderno e lápis, mínimo necessário para se estudar.

Lembro que, nesse período, um dos grandes sonhos de infância era ter um caderno de capa dura. Isso nunca se concretizou, pois, nessa época, não tínhamos recursos suficientes para comprá-lo, mas nem por isso o desejo, a vontade de estudar passou. A mochila era um saco plástico de açúcar. Lembro até do nome que nele ficava estampado: “Açúcar Cristal”. Depois evoluímos, e foram feitas mochilas com lona, aquelas amarelas, de caminhão, que eram descartadas. Uma experiência difícil, mas que me fez valorizar o conhecimento adquirido e reconhecer a importância da escola e da educação para a minha vida, já que a educação foi o único caminho possível de crescimento humano e profissional.

No ano de 1994, ingressei no Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Arnaldo Busato, que funcionava na cidade, e, assim, não estudaria mais numa

¹ Minha trajetória, desde os primeiros passos na área da educação até o presente trabalho dialoga com as narrativas escritas por Cunha (1997), onde a autora ressalta a importância das narrativas escritas uma vez que elas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites. Tal processo permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado e expressar organizadamente seus pensamentos. Dessa forma, como recurso de escrita, a narrativa se dará na primeira pessoa do singular.

escola do interior. Então, para ir até o colégio, caminhava em torno de três quilômetros para encontrar o ônibus que levava os alunos até a cidade. Cursei parte do Ensino Médio no colégio Estadual Padre Segismundo, na mesma cidade, no ano de 1999, de onde saí em virtude de casamento e mudanças que fiz. Foi apenas no ano de 2006 que concluí o Ensino Médio, no Colégio Engenheiro Parobé, na cidade de Parobé – RS. Fiquei bons anos sem estudar, em virtude de uma tragédia que aconteceu com minha família, a partir da qual precisei assumir e cuidar dos meus três irmãos menores.

Em novembro de 2006, prestei vestibular para o curso de Pedagogia nas Faculdades Integradas de Taquara. Aprovada, não pude cursar o ensino superior, no início do ano letivo de 2007, por questões financeiras. Entretanto, no segundo semestre do mesmo ano, eu o iniciei com uma disciplina, e, durante o mesmo semestre, fui selecionada para desenvolver trabalhos como bolsista nas atividades administrativas do curso.

A partir de 2008, trabalhando quarenta horas como bolsista, consegui fazer uma média de quatro a cinco disciplinas por semestre, e, assim, pude me aprofundar nos estudos, pois via nisso uma oportunidade de mudança em minha vida. Logo em seguida, passei a ser estagiária e, posteriormente, funcionária da FACCAT no setor da Pedagogia. Consegui com isso acelerar meus estudos e, em dezembro de 2012, formei-me como pedagoga.

Logo em seguida cursei uma especialização em Gestão Escolar na mesma instituição, concluindo-a em 2014. Cursei uma segunda especialização pela Universidade Aberta do Brasil, em Sapiranga - RS, concluindo-a em 2015. Atuei como professora de séries iniciais e finais em um município durante os anos de 2014 e 2015. Ainda em 2013, atuei na coordenação pedagógica do Projeto PIM (Primeira Infância Melhor), no município de Parobé, e também atuei como professora de Educação Infantil no mesmo município. E de 2007 até 2015 trabalhei no setor pedagógico da FACCAT, exercendo várias funções.

Sendo filha de agricultores pobres, com baixa escolaridade, desde criança vi na escola e na educação o único caminho possível para superar a dura realidade de quem vive no interior. Realidade esta que proporciona pouco acesso a capitais culturais muito valorizados na sociedade, cuja carência provoca, conseqüentemente, dificuldade de acesso aos meios e oportunidades de realização profissional. A possibilidade de alcançar melhores condições de vida, de me emancipar enquanto

sujeita e me posicionar enquanto cidadã, podendo, assim, qualificar e discutir também a realidade da qual saí, só me foi possível, portanto, através dos estudos.

Minha caminhada acadêmica é marcada pelo envolvimento com a pesquisa e o compromisso com a educação, no sentido da formação integral do ser humano, atuando como agente de transformação social em sala de aula e em outros contextos. Já no início do meu terceiro semestre de faculdade, ingressei como pesquisadora voluntária na pesquisa referente aos “Impactos na mudança sobre os nove anos do Ensino Fundamental nas escolas do Vale do Paranhana”, que tinha como objetivo analisar as políticas públicas para o Ensino Fundamental. Nessa pesquisa, eram discutidos amplamente os processos formativos, em função dessa mudança, no contexto da formação escolar. Até o final de 2010, participei dessa pesquisa, que me deu a oportunidade de realizar comunicações no Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), apresentando os resultados parciais e finais da investigação.

Durante todos os trabalhos de pesquisa que desenvolvi no campo da Educação, sempre me instigou a ideia de que o caminho para qualificar a vida humana passa necessariamente na e pela educação, pela formação da sensibilidade e cognição do ser. Essa minha crença vai ao encontro do pensamento de Dussel (1977), para quem a transformação social e a libertação latino-americana acontecerá por meio da formação da consciência crítica do cidadão, o que ocorre fundamentalmente na pela educação.

Meu trabalho de conclusão da graduação, pré-requisito parcial para a obtenção da licenciatura em Pedagogia, versou sobre “A Indisciplina do Adolescente em Escolas Públicas e Privadas no Vale do Paranhana”. Já na primeira pós-graduação, a temática de investigação voltou-se para as formas de “Como o gestor vê a indisciplina na escola hoje”, e, na segunda pós-graduação, a temática abordou “A Interdisciplinaridade nas Tecnologias em Educação: um estudo a partir dos cursos de graduação na universidade”.

Parece-me de suma importância discutir hoje os processos formativos tanto na escola básica como na universidade, principalmente nesta última, dada à sua função histórica de promotora por excelência do conhecimento. Foi assim que elegi os temas indisciplina e interdisciplinaridade para pesquisa nas pós-graduações que

cursei, por se tratarem de temas que estão conectados aos processos de desenvolvimento moral e social, imprescindíveis à educação.

Sempre gostei de participar dos movimentos organizados pela faculdade onde me formei e trabalhei, principalmente das saídas de estudos e dos grupos de pesquisas. Em 2011, surgiu o Grupo de Estudos Paulo Freire, na FACCAT, visando aprimorar o conhecimento sobre o legado desse grande pensador para a educação como um todo. Desde então, tenho participado ativamente desse grupo, o que contribuiu significativamente para a minha formação enquanto pedagoga.

Atualmente presto assessoria pedagógica, juntamente com mais uma professora, no programa “União Faz a Vida”, projeto subsidiado financeiramente pela cooperativa de crédito SICREDI. O projeto visa fomentar o ensino da Pedagogia por meio de projetos, promovendo a integração interdisciplinar no curso, e tem sua duração prevista no período de três anos, ou seja, três anos de teorias e práticas que vão ao encontro da metodologia do programa. Este ano é o meu terceiro ano de atuação como assessora. Neste ano, é muito visível a forma prazerosa como os alunos trabalham seus projetos, nunca fugindo do currículo e da estrutura proposta pela FACCAT, nem da metodologia do programa, que é interdisciplinar, colocando o aluno como protagonista da sua formação.

Nessa mesma direção, tenho me desempenhado na formação de professores das redes municipais e estaduais, focando na relação professor/aluno no que tange à humanização dessa relação. Assim, me realizo muito nessas formações, pois é uma forma de tarefa que me exige um esforço significativo para aliar teoria e prática. Outra linha em que trabalho nas formações é a de projetos interdisciplinares. Sempre enfatizo que não podemos interromper uma aula prazerosa, ao tocar o sinal para a troca de professores, mas que podemos, sim, fazer uma teia, uma relação de conhecimentos e interações com outros saberes existentes nas diversas disciplinas que compõem a estrutura curricular das escolas.

Sentindo a necessidade de discutir e aprofundar mais os meus estudos e conhecimentos sobre a importância da educação na formação cidadã, social e política, procurei, desde o ano de 2013, ir me engajando nas discussões do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, vinculando-me como aluna no Programa de Educação Continuada oferecido pela instituição. Após cursar várias disciplinas, no primeiro semestre de 2015, fiz a seleção para o curso de Mestrado

nessa instituição, e, uma vez aprovada, passei a estudar como aluna regular, em agosto de 2015, desde quando eu tenho desenvolvido o presente trabalho.

Além disso, a partir de 2016, a FACCAT (local onde trabalhei e sou egressa) tem se desafiado para uma nova configuração dos currículos, e um dos temas em questão é o da interdisciplinaridade. Como mestranda e funcionária, tenho atuado em alguns momentos nessa construção, que oferece possibilidades significativas para potencializar a formação integral do educando, através da reestruturação curricular e da formação do quadro de professores. Na FACCAT, também tenho atuado na orientação de trabalhos de conclusão de curso (TCCs) do curso de Pedagogia e também na avaliação de TCCs de outros cursos da instituição, e isso oportuniza um aprendizado muito significativo com os orientandos e avaliados, por meio da troca de saberes e experiências.

Nesse sentido, a escolha pelo Programa de Mestrado em Educação na UFRGS, na linha de pesquisa “Universidade: Teoria e Prática”, bem como a escolha da temática de pesquisa vêm ao encontro do que atualmente tenho vivenciado na FACCAT e também dos meus anseios e questionamentos pessoais. Todas essas experiências têm agregado muitos conhecimentos e evidenciado a necessidade de uma formação interdisciplinar à formação docente.

Nesse contexto, procurei, por meio dos estudos e da pesquisa propiciados pelo mestrado, qualificar minhas vivências e atender às minhas inquietações enquanto profissional, cidadã e militante em prol de uma educação mais humana e libertadora. Dessa forma, com o objetivo de qualificar e compreender o ambiente onde estou inserida (FACCAT), o estudo que segue funda-se nas seguintes questões de pesquisa: Quais os desafios que se apresentam para uma proposta interdisciplinar na formação docente no curso de Pedagogia? E quais as exigências práticas para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar no curso de Pedagogia da FACCAT?

Dessa forma, busco por meio do presente trabalho, conhecer como o curso de Pedagogia da FACCAT está trabalhando com os desafios da formação interdisciplinar, no que tange aos desafios contemporâneos da interdisciplinaridade na formação humana, e na qualificação profissional.

Para uma maior compreensão da discussão apresentada, o presente trabalho está organizado em oito seções, que se articulam entre si. Na primeira seção, são

apresentadas reflexões sobre o paradigma da interdisciplinaridade. Na segunda seção, a formação em pedagogia no Brasil. Na terceira seção, educação superior no Vale do Paranhana, o lócus da pesquisa. Na seção quatro, o caminho metodológico. Na seção cinco, os dados são apresentados e analisados com os professores. Na seção seis, apresentação e análise de dados com a coordenação. Na seção sete, apresentação e análise de dados com os egressos. Na seção oito, são apresentadas as considerações finais. Na busca de compreender conceitualmente a realidade pesquisada e explicitar a problemática à luz de determinados autores, elegi como fundamentais para o diálogo: Santos (2010), Freire (1987; 1991; 2015), Paviani (2007; 2008), Pombo (2005), Fazenda (2001; 1994; 2011; 2013), Japiassu (1976), entre outros.

No que se refere à metodologia adotada para realizar o estudo, cabe destacar que, nas duas primeiras seções, são expostos e analisados os dados coletados em referências. Já nas outras seções, são expostos e analisados os procedimentos metodológicos (estratégias, sujeitos e instrumentos), bem como os dados coletados junto ao universo da instituição investigada.

2 O PARADIGMA DA INTERDISCIPLINARIDADE: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Pensar a interdisciplinaridade no contexto da educação superior, mais precisamente na formação do pedagogo, é uma necessidade premente para atender aos desafios educacionais do contexto atual. Frente à complexidade e à diversidade de saberes disponíveis, a interdisciplinaridade desponta como uma estratégia operacionalizada pela universidade para enfrentar a fragmentação desses saberes. Entretanto, pensar conceitualmente a interdisciplinaridade é bastante complexo, tanto quanto praticá-la de forma efetiva no contexto de formação dos educadores.

Nesse sentido, a presente seção pretende fazer uma discussão teórica sobre os conceitos e marcos históricos da interdisciplinaridade no Brasil, apoiando-se em autores que já sistematizaram essa problemática. Da mesma forma, objetiva refletir sobre as possibilidades e os desafios da abordagem interdisciplinar no ensino superior.

2.1 Interdisciplinaridade no Brasil: discussão histórica e paradigmática

No plano epistemológico global, a questão da interdisciplinaridade surge como um contraponto à visão disciplinar da ciência moderna, despontando como alternativa à fragmentação histórica do conhecimento e do referencial humano sobre o mundo, a sociedade e a humanidade. No contexto do ensino superior, surge como uma estratégia para superar a fragmentação operacionalizada pela universidade na produção de conhecimentos e formação dos profissionais.

No Brasil, as primeiras discussões sobre a interdisciplinaridade iniciaram ainda no final da década de 1960. Discussões acerca da interdisciplinaridade surgem para alguns como modismos, e, para outros, como uma opção didático-pedagógica, como expõe o texto do Sesi (2013).

No início, o conceito de interdisciplinaridade chegou ao Brasil com sérias distorções, realmente como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida por aqueles que se lançavam ao novo sem avaliar a aventura.

Na análise de Fazenda (2013), o termo surgiu com a finalidade de dar uma resposta à fragmentação causada com a epistemologia de cunho positivista. A mesma autora diz ainda que, no início da década de 1970, a preocupação fundamental era compreender conceitualmente essa nova palavra de ordem, pois: “A necessidade de conceituar, de explicitar, fazia-se presente por vários motivos: interdisciplinaridade era uma palavra difícil de ser pronunciada e, mais ainda, de ser decifrada”. (2013, p. 84).

A interdisciplinaridade, antes de ser praticada, precisava ser entendida, esclarecida, pois ainda se desconhecia o significado e o alcance dessa nova palavra. E “[...] surgia aí uma nova realidade de construção de conhecimento, um novo projeto tanto para a escola como para a vida”. (FAZENDA, 2013, p. 84).

Em 1976, Hilton Japiassu, o primeiro pesquisador brasileiro a escrever sobre o assunto, publicou o livro “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, no qual apresentava os principais problemas que envolviam o conceito de interdisciplinaridade, as tentativas de conceituação até agora existentes e fazia uma reflexão sobre a metodologia interdisciplinar, baseado nas experiências realizadas até então. De acordo com o autor, as ciências, ao longo dos séculos, haviam se dividido em muitas disciplinas, e a interdisciplinaridade apresentava a possibilidade de restabelecer o diálogo e a conexão entre elas.

Observa-se que a interdisciplinaridade estudada e discutida no século XX já é vista como uma nova postura diante do conhecimento, buscando superar o estudo fragmentado de saberes e a sua falta de relação com a realidade do aluno, como é destacado por Fazenda (2001). A discussão já apresenta a necessidade de se fazer a prática pedagógica a partir da utilização de procedimentos metodológicos diferenciados, apontando a interdisciplinaridade como meio indispensável para a construção de saberes que dialoguem com os de outras áreas do conhecimento. Na análise de Fazenda (1994), a interdisciplinaridade “[...] é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer” (FAZENDA, 1994, p. 91).

A busca por uma prática interdisciplinar marca importantes movimentos educacionais, que trazem a necessidade de produção e socialização do conhecimento nas diferentes áreas do saber, sendo pesquisada por outros autores além dos que já foram citados, entre eles Freire (1991), Junqueira Filho (2015) e Marques (1999).

De acordo com esses autores, para que a aprendizagem aconteça num contexto interdisciplinar é necessário criar espaços com temas geradores advindos dos alunos, conforme destaca Freire (1991), fazendo, assim, a conexão com o currículo, criando situações-problema que levem o educando a questionar, problematizar e fazer parte do processo educativo. Dessa forma, o educando vai se sentir inserido na construção do conhecimento, dando a sua aprendizagem sentido e significado. Evidencia-se, assim, o protagonismo compartilhado entre professor e educando. Sobre o protagonismo compartilhado, Junqueira Filho (2015)² destaca a relação pedagógica sob a condição de que ela não se produza sem a presença de três elementos fundamentais: professor, aluno e conhecimento.

Junqueira Filho (2015) ainda pontua que ora é o professor quem aparece ocupando o topo (ele usa como exemplo comparativo o triângulo), ora são os alunos ou o conhecimento que ocupam este lugar – o topo. Os princípios do protagonismo compartilhado nos desafiam a conseguir, com a nossa prática como professores, que os três elementos estejam presentes e articulados em cada um dos lados do triângulo, desde a educação infantil até a universidade.

Nessa mesma direção, Marques afirma: “Busca-se hoje a educação baseada na interlocução dos sujeitos, para a construção do conhecimento que expressa a realidade cotidiana, pessoal e coletiva, em interação com saberes prévios” (1999, p. 15). Ainda segundo o autor, “[...] professores e alunos trocam depoimentos sobre suas atividades e experiências, com o intuito de fornecer novos significados aos saberes. Ouvir e falar, dizer-se mutuamente, os alunos entre si e aos professores e estes entre si e os alunos” (MARQUES, 1999, p. 15).

A construção do saber pedagógico deve dar-se pela troca de experiências de vida, “[...] constituindo ações em parceria e formando professores-pesquisadores da prática, que busquem dar unidade aos saberes fragmentados e fundar uma comunidade científica” (MARQUES, 1999, p. 15). Assim, aprende-se de forma dialógica, com troca de saberes, numa construção fundamentada no diálogo.

² Aula Magna do Curso de Pedagogia - Protagonismo compartilhado: uma perspectiva de produção da relação professor-aluno-conhecimento, realizada dia 30 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.feevale.br/ensino/cursos-e-eventos/aula-magna-do-curso-de-pedagogia-protagonismo-compartilhado-uma-perspectiva-de-producao-da-relacao-professor-aluno-conhecimento>. Acesso em 10 de dez de 2016.

A interdisciplinaridade apresenta-se, então, como uma nova realidade na construção do conhecimento, a qual se opõe à fragmentação dos currículos disciplinares vigentes nos contextos do ensino escolar em todos os níveis.

2.2 Diálogo com teóricos: discussão sobre as concepções de “interdisciplinaridade”

Na tentativa de buscar caminhos para um ensino legítimo e contextualizado na prática pedagógica, busca-se estabelecer a prática interdisciplinar como uma estratégia de articulação entre as ciências e os diversos saberes disponíveis para a comunidade humana. Mas o que seria essa prática?

Pombo (2005) defende que a interdisciplinaridade é a manifestação de uma transformação epistemológica em curso, “[...] é o alargamento do conceito de ciências. Trata-se de compreender que o progresso do conhecimento não se dá apenas pela especialização crescente, como estávamos habituados a pensar” (POMBO, 2005, p. 10).

No contexto da sociedade contemporânea, começam a aparecer outros saberes, novas ciências, e esse processo exige que tenhamos um olhar para todas as coisas, um olhar para outros lados, fazendo, assim, que saíamos de um olhar totalmente disciplinar e fragmentado para uma visão mais global sobre o conhecimento e o mundo que nos cerca (Pombo, 2005). Um olhar unilateral, uma única epistemologia não é capaz de abarcar e contemplar a grande diversidade do mundo.

Desse modo, a autora destaca que a interdisciplinaridade é uma forma de pensar a condição fragmentada que temos hoje nas ciências, apontando um caminho para a desfragmentação do saber único, da visão única com a qual estamos acostumados e dentro da qual fomos formados desde a educação básica.

A partir dessa concepção, muda significativamente a compreensão de que o conhecimento é propriedade de algumas pessoas, instituições ou grupos de intelectuais. O conhecimento passa a ser visto não como propriedade exclusiva de alguém, e sim como uma relação de trocas entre todos os sujeitos da comunidade humana. Para Pombo (2005), “[...] só há a Interdisciplinaridade se os sujeitos envolvidos nesse processo forem capazes de partilhar o seu pequeno domínio de

saber, se tiverem a coragem de sair do conforto de sua linguagem técnica e compartilhar com todos” (POMBO, 2005, p. 13).

Na mesma direção, Lück (2013) salienta que “[...] interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto de interação de disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade” (LÜCK, 2013, p. 47). Dessa forma, a interdisciplinaridade surge visando “[...] a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual” (LÜCK, 2013, p. 47).

A interdisciplinaridade, nessa perspectiva, surge como um recurso metodológico indispensável à produção de conhecimentos integrados e significativos para a vida dos educandos, possibilitando a compreensão profunda da sua realidade. Do ponto de vista epistemológico, a interdisciplinaridade visa desenvolver um novo conceito de conhecimento, e, do ponto de vista pedagógico, facilita a construção de relações intersubjetivas nos diferentes níveis da educação por meio da troca de saberes e experiências de vida (LÜCK, 2013). Sendo assim, a adoção da prática interdisciplinar permite que os educandos enfrentem situações complexas, possibilitando-lhes diferentes olhares, interpretações e soluções em diversas áreas do saber, tanto no que tange à vida profissional como na vida pessoal.

A interdisciplinaridade surge como uma forma de ruptura da visão disciplinar, visão una, que se vale da repetição, memorização e transmissão de conhecimento, como diz Freire (1991). Possibilita descoberta de aprendizagem através da integração de disciplinas, cada uma podendo contribuir com suas especificidades em determinado problema ou projeto.

Assim, a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito, com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com sua cultura, de onde procura relacionar os diversos saberes disponíveis para a compreensão da realidade e dos problemas que o afetam. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada (FREIRE, 1991).

O grande objetivo da interdisciplinaridade está em fazer ligações e estabelecer a comunicação entre disciplinas e saberes, de forma a agregar o que

cada uma tem a contribuir para o conhecimento a partir das suas especificidades. E, para Freire (1991, p. 93), “[...] esse elemento unificador é possível ser identificado num ‘tema gerador ou núcleo temático ou eixo teórico’, como se queira denominá-lo”. Freire denominou de universo temático epocal o conjunto de temas em interação num determinado momento histórico.

A ideia enfatiza que o núcleo para a produção do conhecimento seriam os temas atuais, que compõem a unidade da época, e que os conteúdos, vindos das ciências, teriam seu valor na medida em que contribuíssem para as explicações dos temas em estudo, que, em primeira instância, atenderiam à formação competente dos cidadãos e cidadãs e sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1991).

Os temas geradores, de acordo com o pensamento de Freire, é importante reafirmar, devem surgir necessariamente a partir da realidade dos educandos, dos problemas que os afligem, ou, ainda, dos que lhes geram curiosidade. A realidade concreta vivida pelos educandos seria o ponto de partida para a produção do conhecimento. De acordo com Freire (1991), a educação por meio de temas geradores propicia uma reflexão crítica sobre a relação homem-mundo. Os sujeitos não vivem desconectados do mundo que os cerca. É esse mundo que os interpela e os mobiliza na busca de respostas para as questões e os problemas que ele desperta.

A partir dos temas geradores, abre-se a possibilidade para a ampliação e construção do conhecimento. De acordo com Freire (2015a), “Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais etc.” (FREIRE, 2015a, p. 131). Ou seja, o tema gerador é indispensável para a construção do conhecimento integrado e interdisciplinar.

A interdisciplinaridade, nesse sentido, é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito, com base nas questões, nos problemas e nas curiosidades despertados pelo seu contexto, pela sua realidade e cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada (FREIRE, 1987).

O caminho para a operacionalização da interdisciplinaridade, de acordo com o pensamento de Freire, passa pelo diálogo equitativo entre os sujeitos envolvidos no processo de conhecimento. É pelo diálogo, pela troca de experiências que ele acontece, que melhor se conhecem as reflexões de outros grupos, compartilham-se conhecimentos, visões de mundo, potencializando, assim, a construção do conhecimento interdisciplinar. Freire (1991) enfatiza ainda que é necessário estabelecer o diálogo de forma contínua, com pares iguais e diferentes, para consolidar a prática de ver, ouvir, falar, problematizar e agir, num exercício permanente do nosso vir-a-ser, do nosso tornar-se. Com isso, o diálogo contribui para produzir outras práticas, cujo objetivo é o de intervir na realidade em que estamos inseridos. “Sem diálogo não há comunicação, e sem comunicação não há verdadeira educação”. (FREIRE, 2015a, p. 115).

Neste sentido, “[...] é fundamental que haja diálogo, engajamento, participação dos professores na construção de um projeto comum, voltado para a superação do ensino e de seu processo pedagógico” (LÜCK, 2013, p. 59). Por isso, este ainda hoje se mostra fragmentado e descontextualizado da realidade dos educandos. Para Freire (2015a), “Nosso papel (enquanto educadores) não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2015a, p. 120).

Dessa forma, “[...] o projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 1994, p. 12). Construir a interdisciplinaridade é responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo, mas a responsabilidade fundamental é a individual, ou seja, abrange uma totalidade sem descartar a subjetividade (FAZENDA, 2011, p. 17). Apesar de pressupor o engajamento do professor, o trabalho interdisciplinar só acontece se houver o envolvimento de todos os participantes no processo de educação: alunos, pais, comunidade, direção, escola, etc.

Nessa direção, o sucesso de uma ação interdisciplinar não está contido apenas no processo de integração das disciplinas, nas atividades da pesquisa, na escolha de uma temática ou em qualquer atividade a ser desenvolvida de forma conjunta, mas, sim, no envolvimento comprometido de todos os sujeitos. De acordo com Fazenda (2013), “[...] a interdisciplinaridade não é um caminho de homogeneidade, mas de heterogeneidade. Por isso, um dos principais pressupostos para se caminhar interdisciplinarmente é o diálogo” (FAZENDA, 2013, p. 142). Ainda,

de acordo com a autora, é necessário o diálogo que “[...] deve ser reflexivo, crítico, entusiástico, que respeita e transforma. Num trabalho interdisciplinar em equipe é imprescindível que todos estejam abertos ao diálogo em qualquer momento”. (FAZENDA, 2013, p. 142).

Nessa mesma perspectiva, Freire aponta: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 2015a, p. 108-109).

Para o autor, é que “[...] precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinha, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 2015a, p. 108-109).

Essa é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem, “[...] entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 2015a, p. 108-109). De acordo com Burbules (1993): “El diálogo representa um intercambio comunicativo continuo y evolutivo por médio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás. (BURBULES, 1993, p. 32).

É pelo diálogo que se produzem conhecimentos e é por ele que os seres humanos se aproximam dos diferentes. O diálogo é uma forma de intervenção no mundo através da palavra. Freire (2015a) destaca que é dizendo a palavra e “pronunciando” o mundo que os homens o transformam. O diálogo, então, compreende-se como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência epistemológica, uma alternativa ímpar para a construção da interdisciplinaridade. “El diálogo es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligéncia o la sensibilidad de los que toman parte en él”. (BURBULES, 1993, p. 32).

Santos (2010) desafia ao diálogo dos diferentes conhecimentos numa perspectiva da ecologia de saberes. Segundo o autor, “[...] na ecologia dos saberes, a intensificação da vontade exercita-se na luta contra a desorientação. Na ecologia de saberes, a vontade é guiada por várias bússolas com múltiplas orientações. Não

há critérios absolutos nem monopólios de verdade. Cada saber é portador da sua epistemologia pessoal”. (SANTOS, 2010, p. 165).

Além disso, de acordo com Santos, “[...] só existe conhecimento em sociedade em cooperação interdisciplinar” (SANTOS, 2010, p. 137). Assim sendo, a interdisciplinaridade abrange outros saberes além das ciências modernas e do conhecimento formal. Assim, para o autor, é de suma importância o diálogo entre as diferentes ciências por meio de uma ecologia de saberes. Nessas condições, não é possível, epistemologicamente, seguir uma só bússola. Assim, Santos propõe uma pedagogia interdisciplinar na universidade.

Na linha do pensamento de Santos, a interdisciplinaridade está relacionada com a ecologia dos saberes. Para o autor, a ecologia de saberes “[...] procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre elas”. (SANTOS, 2010, p. 157). Que precisam estar articuladas na formação do ser humano e que a educação tem um papel significativo.

Nesse sentido, o autor destaca que “[...] a ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento” (SANTOS, 2010, p. 157).

Faz-se necessária, então, uma abertura ampla às diferentes formas de construção do conhecimento, do ensinar e do aprender, para que a pluralidade de objetivos seja respeitada. Freire (2015a) colabora para a legitimidade da interdisciplinaridade dizendo que uma educação humanizadora requer cultivar o conhecimento de forma interdisciplinar, articulando dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. Defende ainda que a prática de uma pedagogia interdisciplinar exige uma ruptura com os paradigmas tradicionais, os quais deram sustentação às revoluções científicas modernas a partir de uma fundamentação mecanicista, disciplinar e determinista do universo.

Demo (2001) ajuda a compreender a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, quando propõe que a pesquisa seja um princípio educativo e científico. Para ele, disseminar – e não apenas transmitir - informação, conhecimento e patrimônios culturais é tarefa fundamental da educação.

Na verdade, é preciso reconstruí-los. Por isso mesmo, a aprendizagem é sempre um fenômeno reconstrutivo e político, nunca apenas reprodutivo, como, costumeiramente, grande parte das instituições de ensino tem disseminado.

Ainda de acordo com Demo: “Não se pode pretender que interdisciplinaridade conjugue a superficialidade do conhecimento, porquanto conhecimento mais profundo é sempre especializado” (DEMO, 2001, p. 135). É necessário o conhecimento da especialização como forma de ampliar outros conhecimentos, dando-lhes validade e autoridade. Entretanto, deve-se combater o excesso de disciplinarização, “[...] porque estreita demais o olhar ao aprofundá-lo mais verticalmente. Mas mantém-se a necessidade de especialização, porque é o preço da profundidade” (DEMO, 2001, p. 135).

No prefácio do livro de Japiassu (1976), *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, o autor Georges Gusdorf afirma que “[...] precisamos que o homem da especialidade queira ser, ao mesmo tempo, um homem da totalidade”. (JAPIASSU, 1976, p. 24). Ainda de acordo com o autor, a interdisciplinaridade “[...] impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”. (JAPIASSU, 1976, p. 26).

No mesmo trabalho, Japiassu (1976) aponta que a interdisciplinaridade tem validade se for trabalhada em conjunto, pois, assim, cada grupo pode fazer explanação de seus conhecimentos, e cada especialista fazer a apresentação do seu trabalho, tendo, assim, “[...] a cooperação dos especialistas num trabalho realizado em equipe, pois nenhuma pesquisa interdisciplinar é sozinha” (JAPIASSU, 1976, p. 125).

Essa constatação de Japiassu vai ao encontro do que Pombo (2004) afirma quando diz que, no campo da investigação científica, é preciso “[...] reconhecer que determinadas investigações reclamam a sua própria abertura para conhecimentos que pertencem, tradicionalmente, ao domínio de outras disciplinas e que só essa abertura permite aceder a camadas mais profundas da realidade que se quer estudar”. (POMBO, 2004, p.10).

De acordo com Demo (2001), “[...] a interdisciplinaridade não quer prejudicar a verticalização do conhecimento, e, sim, alargar até onde possível sua horizontalização. É por isso que trabalho interdisciplinar é, mais propriamente, coisa de grupo”. (DEMO, 2001, p. 135). O trabalho com grupos diferentes favorece a

interdisciplinaridade, uma vez que estabelece vínculos com os outros saberes, servindo como elo entre estes e as disciplinas.

Entretanto, é preciso ressaltar que a abordagem interdisciplinar não quer anular as particularidades de cada área do conhecimento, mas unir a compreensão de cada área para construir um conhecimento mais globalizante e orgânico da realidade. De acordo com Morin (1985), “[...] o problema não está em que cada uma perca a sua competência. Está em que a desenvolva o suficiente para articular com as outras competências (disciplinas e conhecimentos) que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento”. (MORIN, 1985, p. 33). Pois, então, o conhecimento “[...] não pode ser dissociado da vida humana e da relação social”. (MORIN, 1987, p. 21).

Corroborando isso, Lück (2013) destaca que “[...] a interdisciplinaridade, do ponto de vista da elaboração sobre o conhecimento e elaboração do mesmo, corresponde a uma nova consciência da realidade” (LÜCK, 2013, p. 46). Segundo a autora, trata-se, então, de “[...] um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes do conhecimento, visam tanto a produção de novos conhecimentos como a resolução de problemas, de modo global e abrangente” (LÜCK, 2013, p. 46).

Portanto, para a autora, a interdisciplinaridade, no contexto da educação, manifesta-se como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de solução das dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino e que dizem respeito à maneira como o conhecimento é tratado e produzido. O pensar e o agir interdisciplinar “[...] apoiam-se no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é completa em si mesma, e de que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e de sua representação” (LÜCK, 2013, p. 46). A autora enfatiza ainda que “[...] a interdisciplinaridade se estabelece necessariamente na relação teoria e prática”. (LÜCK, 2013, p. 46).

Dessa forma, a interdisciplinaridade busca garantir a construção de um conhecimento globalizante e totalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas estanques, fechadas em seus domínios de saberes. Nesse sentido, só integrar conteúdos não seria suficiente, havendo a necessidade de uma interação efetiva entre elas, por meio do diálogo equitativo e da troca de saberes de cada especialista, de cada campo do saber.

Para Lück (2013), dentro da perspectiva interdisciplinar, o professor deve contribuir para a produção de um conhecimento útil, interligando teoria e prática, estabelecendo relação entre o conteúdo do ensino e a realidade social dos educandos. Quanto a isso, Paviani (2008, p. 41) destaca que “[...] a função da interdisciplinaridade é estender uma ponte entre o momento identificador de cada unidade básica de conhecimento e o necessário corte diferenciador”. Ou seja, a relação teoria e prática não se trata apenas de um simples deslocamento de “[...] conceitos ou de empréstimos teóricos e metodológicos, mas de uma recriação conceitual e teórica. Para que isso aconteça, é preciso que os esquemas dos dualismos sejam superados, como, por exemplo, entre sujeito e objeto, fato e valor, etc” (PAVIANI, 2008, p. 41).

Para o autor, a interdisciplinaridade “[...] não é apenas a integração de um conjunto de relações entre as partes e o todo, mas também uma descoberta de propriedades que não se reduzem nem ao todo nem às partes isoladas” (PAVIANI, 2008, p. 48). Na concepção de Paviani, a interdisciplinaridade seria uma modalidade de relações entre disciplinas, sem anular os conhecimentos específicos de cada uma, mas aproveitando o potencial e as contribuições de cada área do saber dentro de um projeto englobador de conhecimentos.

Logo, podemos entender a interdisciplinaridade, na concepção de Paviani (2008), não apenas como um conjunto de relações, mas como descoberta de propriedades. Nesse sentido, ele destaca que a interdisciplinaridade tem relações com outros níveis de sua compreensão, que são “[...] troca de conceitos entre duas ou mais disciplinas; intercâmbio teórico entre disciplinas; intercâmbio metodológico entre disciplinas; transferência de conhecimentos de uma para outra disciplina” (PAVIANI, 2008, p. 49). Então, de acordo com o autor, “[...] a interdisciplinaridade não é um fenômeno homogêneo, linear, uniforme. Ao contrário, ela se efetiva em níveis e graus diferentes. Não existe um modelo único e predeterminado de ação interdisciplinar. Cada nível depende de situações concretas” (PAVIANI, 2008, p. 49).

As ações interdisciplinares estão presentes “[...] na produção de conhecimentos novos, na sistematização de conhecimentos produzidos, na intervenção profissional, na elaboração dos programas de ensino e na realização de projetos de pesquisa” (PAVIANI, 2008, p. 55).

Sendo assim, a interdisciplinaridade é um campo aberto de múltiplas linguagens, que abrange desde o sentido filosófico e epistemológico, passando pela

dimensão pedagógica e pelas teorias e práticas que essas concepções suscitam. Em todas estas linguagens, porém, o viés dialógico precisa estar presente, pois somente ele pode viabilizar uma verdadeira inter-relação entre os diferentes saberes.

2.3 A Interdisciplinaridade no ensino superior: possibilidades e desafios à formação de professores

A educação superior tem sido assunto de constantes e acalorados debates, principalmente face às rápidas mudanças operacionalizadas pelos avanços da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Esses debates põem em questão o papel e a função social da universidade em meio às mudanças de um mundo cada vez mais globalizado. Nesse sentido, “[...] não se poderá mais imaginar uma universidade isolada da comunidade política, dos seus problemas e necessidades, pois trabalhar na solução dos mesmos constitui sua razão de ser” (GOERGEN, 1996, p. 86).

No que se refere à formação de professores, no ensino superior, os questionamentos se voltam principalmente para os saberes e conhecimentos necessários à prática docente. Formar professores capacitados e competentes para trabalhar de forma efetiva os problemas da educação básica tem sido um desafio para as universidades, uma vez que esses professores são os responsáveis pela formação das novas gerações.

Dessa forma, desde a década de 90, segundo a ANFOPE (1998), vários estudos têm se voltado para a formação do professor em nível superior, principalmente para os saberes necessários à prática docente. Esses desafios impostos pelo progresso da sociedade e da tecnologia têm estabelecido uma reestruturação da formação docente no que tange às questões curriculares e estruturais, exigindo a formação de um novo perfil de professor, capacitado para trabalhar com a pluralidade de saberes, conhecimentos e experiências de vida disponíveis no ambiente escolar.

Assim, a interdisciplinaridade e a ecologia de saberes, esta última destacada por Santos (2010), entram como aliadas neste novo contexto educacional. As universidades, entretanto, têm encontrado dificuldade em operacionalizar as mudanças necessárias à formação docente atual. Esbarram principalmente na

rigidez da sua estrutura curricular e na fragmentação do conhecimento, ainda soberanos no ensino superior. Nesse meio, de acordo com a análise de Demo (2001, p. 131): “O aluno que apenas escuta exposições do professor, no máximo se instrui, mas não chega a elaborar a atitude do aprender a aprender”. Por isso, o conceito de interdisciplinaridade tem pautado a discussão sobre a reestruturação da universidade nos últimos anos, sendo apontado com um dos elementos indispensáveis à realização do processo de mudanças necessárias ao ensino superior.

É visível que o ensino superior ainda acontece de forma fechada, remetendo ao positivismo, e que tal formação não é suficiente para a formação do sujeito como um todo, não garantindo, assim, uma vida equilibrada e justa para a humanidade. Atreladas à profissionalização e ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, as universidades tendem a priorizar os conteúdos técnicos e a informação em detrimento da formação humana. A educação, em geral, e a universidade, em específico, não podem dissociar o saber do fazer em suas relações com a sociedade e o indivíduo.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade, como destaca Fazenda (1994), coloca-se como uma possibilidade de correção das distorções causadas pela especialização e conseqüente fragmentação das disciplinas, operacionalizadas ao longo dos séculos pelas universidades na produção do conhecimento.

A abordagem interdisciplinar oferece amplas possibilidades de avanço e aplicação do conhecimento, contribuindo efetivamente para o aprimoramento e para a educação dos alunos de forma integral e integrada. Faz-se necessário, porém, “[...] recuperar o prazer de aprender e de ensinar, com afetividade, com estímulo à curiosidade, criando desafios para os alunos e para os professores, dialogando com eles” (GADOTTI, 2009, p. 12).

Geralmente, os acadêmicos se queixam da inutilidade dos cursos, da rotina que atrofia, das incertezas do mercado de trabalho, da pouca relação entre a universidade e os problemas mais presentes da sociedade, ou seja, o real que se vive. “O aluno perde o interesse diante de disciplinas que nada têm a ver com sua vida, com suas preocupações. Decora muitas vezes aquilo que precisa saber (de forma forçada) para prestar exames e concursos. Passadas as provas, cai no esquecimento” (GADOTTI, 1986, p. 87).

Exercer a interdisciplinaridade na universidade requer profundas mudanças na vida acadêmica, abrindo espaços efetivos para a prática da iniciação científica da pesquisa e extensão. Essas mudanças passam pela revisão dos currículos e pela sua formulação integrada, modificando de forma essencial o papel do professor no atual contexto educativo. Entretanto, não basta que o currículo seja formulado de forma integrada apenas no papel, é preciso vivenciar essa integração no cotidiano dos cursos superiores.

A interdisciplinaridade, na visão de Fazenda (1994), vem sendo introduzida nas universidades por meio da realização de projetos e trabalhos integrados em diferentes cursos de graduação, reunindo os conteúdos trabalhados na estrutura curricular, em cada ano. Considerando que todas as disciplinas que formam os componentes curriculares são indispensáveis para a formação dos acadêmicos em suas áreas, a integração entre os conteúdos é fundamental para a qualidade da educação oferecida. Sobre isso Demo (1999, p. 234) destaca: “Por vezes temos noção vulgar de interdisciplinaridade, imaginando-a um papo cumulativo de gente diferente, ou uma agregação de superficialidades, ou a fabricação de consensos extensivos genéricos”.

Além de integrar as disciplinas nas composições curriculares de cada curso superior específico, é preciso criar espaço para que essas diferentes disciplinas e conhecimentos possam dialogar entre si e produzir um conhecimento mais amplo sobre a realidade. Para Demo (1999, p. 235), “[...] a interdisciplinaridade supõe conhecimento especializado e aprofundado, para ser produtiva, criativa, crítica, não mera acumulação”. Para isso, é decisivo que cada especialista consiga olhar para fora de sua área de domínio e valorizar contribuições de outros saberes.

Não é mais possível continuar a formação de um graduado - e especialmente um educador especializado - numa única e restrita direção. Esse educador terá que adquirir competências que lhe permitam enxergar numa grande angular, porém, com agudez e precisão milimétricas, que lhe permitam convergir ao alvo certo. “Esse treino do olhar em múltiplas, porém precisas direções, consubstancia-se num real exercício de interdisciplinaridade”. (Fazenda, 1994, p. 134).

Nesse sentido, é imprescindível a criação de espaços que permitam a participação de todos, docentes e discentes, em um trabalho de equipe, envolvendo atividades e experiências de ensino e aprendizagem, para que a contribuição de uns e de outros possa somar-se num todo, com a educação tornando-os sujeitos e

profissionais com visão crítica, reflexiva e criativa, atuando de forma comprometida com as atuais mudanças e exigências do mundo contemporâneo. “Sem o outro não se constitui a identidade do eu, e, sem essa identidade, o eu não pode abrir-se para o outro. Ser humano, portanto, implica, por definição, a imbricação originária entre a socialidade e a individualidade.” (GEORGEN, 2001, p. 10).

Por isso, a importância do diálogo em espaços coletivos, onde se poderá promover o trabalho pedagógico numa dinâmica coerente. Visando ao interdisciplinar nos padrões de cooperação, solidariedade e respeito, “[...] o paradigma emergente deverá romper com os modelos ultrapassados de ensino e aprendizagem” (MORIN, 1998, p. 21). Com isso, é preciso “[...] que sejam ajudados ou estimulados os processos que permitiriam à revolução científica em curso realizar a transformação das estruturas de pensamento” (MORIN, 1998, p. 31).

Entretanto, a organização atual da estrutura universitária em departamentos pode dificultar a interdisciplinaridade, quando estes trabalham de forma muito fechada e isolada. “A organização por departamentos e cursos isolados, e, igualmente, os currículos pensados por grade linear, dificultam o diálogo interdisciplinar e a integração de conhecimentos” (PAVIANI, 2007, p. 141). Em vista disso, no Brasil, a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases vigentes para a Educação, ampliou a autonomia das universidades, no sentido de poderem adotar com liberdade seu modelo organizacional, conforme o disposto no artigo 53 da referida Lei.

A LDB, em seu artigo 53, assegura algumas atribuições à universidade, dentre as quais se destacam as de criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior; fixar os currículos dos seus cursos e programas, observando as diretrizes gerais pertinentes; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; criar, expandir, modificar e extinguir cursos. Essa relativa autonomia das instituições universitárias, quando exploradas, podem ser utilizadas para uma abertura à efetivação da prática interdisciplinar.

Freire (1991) aponta que a universidade, enquanto formadora, deve incentivar a interdisciplinaridade, fazendo uso de diversos saberes como possibilidade para novos conhecimentos, formando cidadãos capazes de fazer parte e auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e humana, exercendo de fato a sua cidadania.

A partir disso, fica evidente a importância de uma proposta interdisciplinar a ser adotada no ensino superior, a qual viabilize o processo de dialogicidade entre os diferentes saberes, superando, assim, o conhecimento linear tradicional e cartesiano. Um processo legítimo de Educação se faz de forma dinâmica, criativa e dialética, sempre em movimento ao encontro da realidade.

Contudo, ao analisar a prática corrente das Instituições de Ensino Superior (IES), constata-se que as abordagens dos currículos, no âmbito do ensino acadêmico, geralmente ocorrem ainda de forma disciplinar e fragmentada, dentro de organizações curriculares que remetem a formação das universidades modernas ainda ao século XIX, com um currículo fragmentado em disciplinas estanques e fechadas, que não se comunicam umas com as outras.

Portanto, para a efetivação da interdisciplinaridade como prática no ensino superior, especialmente na formação docente, é preciso que diversos desafios sejam superados, dentro os quais a rigidez das estruturas curriculares e a falta de diálogo entre áreas distintas do conhecimento científico. Contudo, vale insistir na adoção da abordagem interdisciplinar, principalmente pelo seu potencial na formação humana e na construção de um conhecimento capaz de lidar de forma mais efetiva com os desafios e os problemas da realidade atual.

De acordo com a análise de Fazenda (1994), somente a superação desses desafios pode fazer com que a interdisciplinaridade não seja apenas “[...] uma panaceia para assegurar a evolução das universidades, mas um ponto de vista capaz de exercer uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento da instituição universitária, permitindo a consolidação da autocrítica, o desenvolvimento da pesquisa e na inovação”. (FAZENDA, 1994, p. 22).

Os benefícios das práticas interdisciplinares, no ensino superior, percebem-se como necessidade, especialmente na formação dos professores, pois a atuação destes interfere diretamente na produção e na construção do conhecimento como direito de todos.

3 A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NO BRASIL – PERCURSO HISTÓRICO E PERSPECTIVAS ATUAIS

Após as reflexões realizadas em torno do paradigma da interdisciplinaridade e de suas práticas no Ensino Superior, especialmente no que se refere à formação de professores, as reflexões agora se direcionam de forma mais objetiva ao tema em foco, que é a formação do pedagogo.

Então, para discutir a interdisciplinaridade no contexto do curso de Pedagogia hoje, é importante ressaltar o processo de ensino e aprendizagem que se desenvolveu ao longo da história do curso, as mudanças que ocorreram no tempo, enfatizando a sua fundamental importância na formação desse profissional. Nesse sentido, a presente seção aborda os aspectos históricos do curso da Pedagogia no Brasil, procurando fazer uma breve análise da legislação na área, bem como discutir as diretrizes para o curso e o perfil do profissional pedagogo.

3.1 Aspectos legais e históricos da formação em pedagogia no Brasil

A história da pedagogia se concretizou, como a das outras ciências, nos contextos do século XIX, chegando até a atualidade tingida por diversos avanços e retrocessos. De acordo com Debesse e Mialaret, (1974), a história da pedagogia faz parte da narrativa da civilização, no quadro da história geral da sociedade, chegando aos dias atuais com as marcas do passado que a constituiu.

No contexto brasileiro, os primeiros cursos na área de Pedagogia surgiram na década de 1930, no contexto da Revolução de 1930, que deixou marcas profundas tanto na sociedade brasileira como também no campo da educação, ao proporcionar uma formação pedagógica no país. Através do decreto lei nº. 1.190, de 04 de abril de 1939, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que passou a formar bacharéis e licenciados em várias áreas do conhecimento, inclusive na pedagógica. A formação do bacharel tinha a duração de 3 anos, e, para a formação do licenciado, era acrescentado mais um ano de didática, passando a ser conhecido como o esquema 3+1 (SILVA, 1999).

De acordo com a análise de Brzezinski (1996), somente a partir de 1930, a Pedagogia foi regulamentada como curso, e, a partir de então, busca-se a formação de um perfil de professores preparados especificamente para trabalhar como pedagogos. Para a autora, de modo geral, desde os anos 1930 até os anos 1960, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior tiveram um avanço lento e irregular, pois ainda existia muita resistência a mudanças na sociedade. Ao encontro do que destaca Brzezinski (1996), Debesse e Mialaret, (1974) reforçam que o conhecimento nesse período era um meio que se limitava a eruditos e, ainda entre os práticos da educação, sua difusão continua insuficiente.

Porém, em 1931, ocorreu a primeira reforma educacional de caráter nacional no Brasil, proposta pelo então Ministro da Educação Francisco Campos. A reforma deu uma estrutura orgânica aos ensinos secundário, comercial e superior. Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino básico em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência, para o ingresso no ensino superior, de que o candidato estivesse habilitado por eles. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal, e deu a mesma oportunidade às escolas particulares para que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção.³

Pela primeira vez, a reforma passou a obrigar o recrutamento de professores para o ensino entre os licenciados da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Rio de Janeiro. Os aspectos pedagógicos dessa reforma foram voltados para o aprendizado numa formação com o viés para o trabalho, focando nas especializações. Para Francisco Campos, a educação deveria preparar pessoas para assumirem os grandes setores da atividade nacional, sendo, por isso, voltada para a formação das elites, daqueles que eram capacitados para tal.

Por outro lado, ainda na década de 1930, Anísio Teixeira, um dos difusores do Movimento da Escola Nova no Brasil, chamava a atenção da sociedade para pensar a formação educacional como um todo. Difundiu a ideia de uma educação integral e de uma educação para todos. A concepção de educação que permeou os escritos e a obra de Anísio Teixeira está na base de sua atuação como educador, e sua contribuição para a educação no Brasil se perpetua até hoje. A escola de

³ Disponível: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=88:a-reforma-francisco-de-campos&catid=1015:1931&Itemid=2. Acesso em 24 jan de 2016.

professores de Anísio Teixeira foi a primeira a formar professores primários em nível superior, mesmo de forma rápida, em cursos de dois anos após o secundário. (BRZEZINSKI, 1996).

Nesse cenário, fica clara a forma de educação proposta pelos dois educadores. Para Francisco Campos, o ensino é seletivo e para poucos; já para Anísio Teixeira, o ensino deveria ser voltado para a formação dos adolescentes em geral. Anísio Teixeira foi um dos defensores do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, e chegou a fundar a Universidade do Distrito Federal em 1935.

Entretanto, diversas contradições surgiram na proposta de formação de professores apontada por Anísio, conforme destaca Brzezinski (1996): “Na escola de professores de Anísio Teixeira surge, de imediato, uma contradição. De que maneira poderia o curso dotar o profissional de conhecimentos fundamentais básicos de cunho geral e especializá-lo para ser professor, num curso de apenas dois anos de duração para o professor primário e de três anos para professor secundário”? (BRZEZINSKI, 1996, p. 37). Essa forma apressada do curso servia, sem dúvida, “[...] para rotular os cursos de educação como cursos de segunda categoria ou menos nobres em relação aos outros cursos universitários, tais como o de ciências, economia e de direito da Universidade Distrito Federal”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 37).

Dessa forma, a ideia de uma formação pedagógica em uma instituição especializada não deu tão certo como o esperado. Então, foi criada a Seção de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP) como um modelo que deveria ser, futuramente, repetido em outras universidades. A proposta previa o fortalecimento das Faculdades de Filosofia em centros de transmissão de conhecimentos, que não eram voltados para a produção de novos saberes, mas centrado na profissionalização, “[...] o professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequadas à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da pedagogia como área de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática.” (BRZEZINSKI, 1996, p. 42).

Com a constituição de 1964, a educação foi retomada como direito de todos, sendo prevista pelo artigo 166 da LDB de 1961, pressionando para uma redemocratização da educação no Brasil. A intenção era a de expandir a educação às massas, pois o modelo econômico exigia mão de obra cada vez mais qualificada. Entretanto, para atender à demanda da massificação da educação, era preciso

pensar e intensificar a formação de professores (BRZEZINSKI, 1996). Nas palavras de Brzezinski (1996, p. 53), isso fica claro: “É inegável que a LDB-1961, ao regulamentar, no IV Capítulo, quesitos essenciais para a formação e o exercício do magistério, desconhecia a existência, desde 1951, da CAPES -, que visa, até os dias atuais, à qualificação dos quadros de pessoal de nível superior”.

Então, no ano de 1961, tendo na presidência da República João Goulart, é que foi aprovado o Decreto-lei n. 4.024, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em decorrência disso, o Conselho Federal de Educação determinou “currículos mínimos” para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia. O Parecer CFE n. 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, regulamentou o curso. O parecer citado foi aprovado e homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro. Neste parecer, o relator indicou a necessidade de o professor primário ser formado no ensino superior e fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia.

De acordo com Brzezinski (1996), o currículo mínimo do curso de Pedagogia consistia em sete matérias: Psicologia, Educação, Sociologia (geral da educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e mais duas matérias a serem escolhidas pela Instituição de Ensino Superior (IES).

Entretanto, o Golpe Militar de 1964 deteve essa tendência de expansão massiva da educação. Entre 1969 e 1971, foram aprovadas as Leis e 5.692/71, que trouxeram mudanças significativas na estrutura do ensino superior e também na da educação básica, mudando praticamente toda a legislação educacional colocada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61.

A Lei 5.692/71 foi vista como uma grande possibilidade de solução para todos os problemas da educação, até mesmo entre os educadores no período militar. “A reforma educacional implantada atendia ao chamado de construção de um “projeto nacional” que serviria como alavanca para o desenvolvimento do Brasil – Potência” (Saviani, 1987, p. 127).

Segundo Saviani (1996), A LDB de 71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e estendeu o ensino de primeiro grau para 8 anos, tendo como objetivo, no que tange ao 2º grau, a formação integral do adolescente (art.21). O ensino primário e o médio, por sua vez, foram reformados pela lei nº 5.692/71, que lhes alterou a designação para ensino de primeiro e de segundo graus. As Leis 5.540/68 e 5.692/71 realizaram mudanças significativas na estrutura do ensino

superior, banindo as cátedras e organizando as universidades por departamentos, estruturas que permanecem quase que inalteradas até os dias atuais.

Assim, a partir de tal contexto, nasceu uma nova reforma educacional que alterava toda a estruturação do ensino brasileiro, bem como a Lei 5.692/71, a que nos interessa no presente texto é no período mais cruel da ditadura militar, quando qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que é instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante dessa Lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos "slogans" propostos pelo governo, como "Brasil grande", "Ame-o ou deixe-o", "Milagre econômico", etc., planejava-se fazer com que a educação contribuísse de forma decisiva para o aumento da produção econômica brasileira.

Com essa mudança, o objetivo era, segundo Romanelli (1978, p. 235-236), "De que essa formação possa concorrer para que o educando se autorrealize, se qualifique para o exercício de uma atividade e atue conscientemente no meio social e político que o cerca". Ainda, segundo a autora, o objetivo geral era levar o cidadão ao "[...] desfrute do próprio ser e suas relações com o meio, através do trabalho e da convivência social" (ROMANELLI, 1978, p. 235).

A característica mais marcante da Lei 5.692/71 foi a de dar à formação educacional um viés profissionalizante. Sendo assim, a LDB/71 teve como característica a sua imposição autoritária por parte dos governantes: "[...] toda a tarefa política toma a direção desta ordenação da sociedade, deste controle da sociedade, desta planificação da sociedade de modo a visar uma racionalidade do projeto de desenvolvimento" (SAVIANI, 1989, p. 197).

A Lei 5.692, de 1971, ordenada na ditadura militar, tratou de temáticas sociais do currículo para o ensino fundamental. Na orientação dada ao currículo, constava um núcleo comum, obrigatório para todo o Brasil, e uma parte diversificada que atendesse às especificidades locais, individuais, entre outras. De acordo com o artigo 4º da referida LDB, "Os Currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos" (BRASIL, 1971).

A LDB de 1971, como destaca Saviani (1996), surgiu a partir de um grupo de trabalho criado pelo então Presidente da República General Emilio Médici, pelo decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, caracterizada por questões econômicas bem como pela força de trabalho adestrada dentro de um modelo de educação pensada e conduzida pelos militares, não havendo espaço para o diálogo entre os diferentes grupos sociais. Para tanto, disciplinas como Filosofia, Sociologia, etc, foram retiradas do currículo. No lugar delas, outras disciplinas entram no currículo, tais como a Educação Moral e Cívica, cujo objetivo era exaltar o nacionalismo e os feitos dos governos militares. Saviani (1996, p. 9) chama isso de “fruto da estratégia do autoritarismo triunfante”.

Nesse contexto, a educação passa a ser entendida como treinamento para formar o especialista e atender ao capital transnacional, sendo a especialização obra da reforma universitária, atingindo a Faculdade de Filosofia e criando os conteúdos específicos. “Ao mesmo tempo, foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos”. (BRZEZINSKI 1996, p. 58).

Retrocedendo um pouco, com a reforma universitária de 1968, algumas funções decorrentes surgiram, como destaca Brzezinski (1996, p. 69): “Formar professores e especialistas em educação; desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional; promover a integração nas licenciaturas entre estudantes de diversas áreas do saber em um local comum para o preparo pedagógico”.

Pela reforma de 1968, algumas funções foram estabelecidas para o ensino superior, tais como “Disseminar a concepção de educação que deve iluminar a Universidade, instituição geral da Educação Superior, constituindo um elo a ligar os diversos setores básicos da Universidade; - Promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 69).

A partir de 1973, diante das reformas ocorridas no período militar, houve mudanças na estrutura do curso de Pedagogia, como, por exemplo, a ampliação no número de disciplinas e habilitações, que passaram a ser de orientação e supervisão escolar, além de disciplinas complementares e obrigatórias, entre as quais o aluno deveria escolher, ou a IES delegar quais o acadêmico deveria cursar durante o curso (BRZEZINSKI, 1996).

A partir da década de 90, já no contexto da vigência da Constituição de 4/10/1988, o movimento de reformas políticas se intensificou, aumentando as atribuições das funções docentes e as tarefas dos professores. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é aprovada e traz novas discussões em relação ao curso de Pedagogia. Dentre elas, duas se destacam: a configuração das IES e a formação dos docentes. Como segue na LDB, em seu artigo 62 (LDB, 1996): “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

No artigo 64 da LDB nº 9394/96, duas são as alternativas para a formação de profissionais: Educação e Administração. Com isso, abre-se a discussão para o parecer nº 05/2005, que, em seu artigo 14, trouxe uma grande distorção do que coloca o artigo 64 da LDBN, determinando que a formação para especialistas deveria ocorrer apenas na pós-graduação, não fazendo menção ao curso de Pedagogia, conforme segue: “Artigo 14, a formação dos demais profissionais da educação, nos termos do art. 64 da lei nº 9.394-96, que será realizada em cursos de pós-graduação especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados” (PARECER CNE-CP nº 5/2005).

Após a discussão dessa contradição, o documento foi encaminhado para o CNE, a fim de que fosse feita uma nova avaliação, o que resultou numa mudança no seu texto, conforme traz o novo parecer nº 5/2005, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei 9.394-96, abrindo, assim, mais possibilidades para inserção do futuro profissional no mercado de trabalho.

As atuais diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia foram dadas, entretanto, em 2006, com a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que designou as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Na próxima subsecção, procurar-se-á fazer uma breve análise dessas diretrizes.

3.2 Diretrizes atuais para o curso de Pedagogia

Em 15 de maio de 2006, foram definidas as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), intitulando o curso de Licenciatura em Pedagogia, marcando, com isso, a identidade do curso e sua atuação, através da Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006.

Conforme o disposto na Resolução em foco cabe ao curso de Pedagogia formar professores em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas, além disso, de forma complementar, habilitá-los ao ensino nos cursos de nível Médio, na modalidade normal, no apoio escolar, nas atividades de organização e gestão educativas, nas atividades de produção e difusão de conhecimento nos campos educacional, científico, tecnológico e em espaços não escolares.

Com a presente Resolução, o curso de Pedagogia passa a ter 3.200 horas e não mais 2.800 como até então, sendo que destas 3.200 horas totais, 300 horas são de estágio profissional, e 100 horas de atividades complementares, a serem cumpridas em atividades acadêmicas de interesse do estudante.

A resolução aponta que as atribuições do pedagogo vão para além da docência, possibilitando também o trabalho do profissional formado em pedagogia nas áreas de gestão e pesquisa. A ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – (1998, sp), ante as novas diretrizes, observa: “O curso de Pedagogia, que forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação é, ao mesmo tempo, uma licenciatura – formação de professores – e um bacharelado – formação de educadores/cientistas da educação”.

Com a nova legislação, a ideia é a flexibilização curricular do curso de Pedagogia. A organização curricular, pela orientação da resolução de 2006, foi definida segundo os princípios: 1) da docência como base da formação, 2) da mobilização do currículo e 3) da organização dos conteúdos por meio de diversas bases pedagógicas. Essa exigência acontece como uma necessidade diante da diversidade da realidade educacional brasileira. Segundo Saviani (2005, p. 24), “[...] ao optar-se por atribuir aos Institutos Superiores de Educação a manutenção, além dos cursos normais superiores, de “cursos formadores de profissionais para a

educação básica”, e não apenas “cursos formadores de professores”, essa nova figura institucional transformou-se em clara alternativa ao Curso de Pedagogia”.

Com as mudanças, o curso de Pedagogia, que também era chamado de Normal Superior, passa a ser denominado Licenciatura em Pedagogia. No curso Normal Superior, o estudante tinha que optar por uma das habilitações, pois as mesmas ocorriam de forma desintegrada (Brasil, 2005). Na licenciatura em Pedagogia, as habilitações foram extintas.

Com isso, pela Resolução de 2005, o curso de Pedagogia converge para a formação em Educação Infantil, Anos Iniciais e Ensino Médio no Magistério. Dessa forma, quem conclui a Pedagogia está habilitado para uma abrangência maior de atuação, sem ter que, no final do curso, escolher uma ênfase específica.

Entretanto, faz-se importante a discussão sobre o perfil dos formandos no curso de Pedagogia, ou seja, sobre os resultados na vida profissional dos seus egressos da formação proposta pelos cursos e universidades. De acordo com a ênfase dada na estrutura de cada curso, os formados em Pedagogia podem adquirir perfis diferentes, que, de acordo com a literatura, podem ser basicamente três: disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar, como veremos no próximo subcapítulo.

Em 1º de julho de 2015, entrou em vigor a Resolução⁴ nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conforme a resolução, os princípios que devem orientar a base comum nacional para a formação inicial e continuada no ensino superior são os seguintes:

- A) sólida formação teórica e interdisciplinar;
- B) unidade teórico-prática;
- C) trabalho coletivo e interdisciplinar;
- D) compromisso social e valorização do profissional da educação;
- E) gestão democrática;
- F) avaliação e regulação dos cursos de formação.

Considera-se de grande valia o trabalho interdisciplinar proposto pela resolução como possibilidade de reestruturação profunda do curso, transformando a

⁴ Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

formação. Para tanto, o documento traz o desafio de se trabalhar com três grandes núcleos:

I – “Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando o todo”. (CNE/CP 2/2015 p. 9).

II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades. (CNE/CP 2/2015 p. 10).

III - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em outras áreas do conhecimento. (CNE/CP 2/2015 p. 10).

Ainda em seu Art. 2º, o documento destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (CNE/CP 2/2015 p. 4).

Reafirmando o que traz o artigo 2º, no seu inciso IV, a resolução apresenta abordagens que devem ir ao encontro das dinâmicas pedagógicas, contribuindo para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério, por meio do desenvolvimento de uma visão ampla do processo formativo, respeitando seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (CNE/CP 2/2015 p. 6).

Quanto ao perfil do egresso, as diretrizes trazidas relacionam a formação integral de forma interdisciplinar, pautando o currículo das licenciaturas de forma a integrar os diferentes cursos e áreas do conhecimento. Assim sendo, destaca-se o

que menciona o documento: I - À integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; II - Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo; interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino aprendizagem (CNE/CP 2/2015 p. 7). A ideia é a de que as universidades trabalhem de forma a relacionar as licenciaturas por meio de um núcleo comum de estudos entre elas.

Entretanto, cabe aqui destacar o que coloca Libâneo (2002) sobre a distinção entre pedagogia e pedagogo. Para ele, a pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, dos métodos e maneiras de ensinar. É um campo bem amplo, um campo de conhecimentos sobre a problemática da educação. De fato, esclarece Libâneo (2002, p. 30): “Pedagogia é, então, o conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”.

E pedagogo, na definição de Libâneo (2002, p. 33), por sua vez, “[...] é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligado à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica”.

A identidade do profissional vai além do pedagógico, ou seja, implica o significado de docência. Portanto, pedagogo é o profissional que atua em vários campos da prática pedagógica, ligado ou não a uma instituição formal de ensino. Mas, segundo Libâneo (2002), sua formação precisa estar à altura dos desafios atuais para pensar a educação.

Para ampliar a discussão sobre o perfil esperado do pedagogo, a próxima subseção trará uma breve conceituação dos perfis dos formados em pedagogia, discutindo a formação, o perfil e os desafios do pedagogo na atualidade, ressaltando a importância do perfil interdisciplinar na qualificação desse profissional.

3.3 A formação e o perfil do pedagogo hoje: disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar?

O perfil do pedagogo está diretamente ligado aos pressupostos formativos, políticos e filosóficos da instituição onde se constrói sua formação. Sem dúvidas, a estrutura legal, pedagógica e curricular, bem como a estrutura dos centros de ensino superior dos cursos de Pedagogia são fundamentais na formação do perfil do futuro profissional. Cuidar da formação docente é cuidar também da constituição político-pedagógica dos cursos e instituições.

Segundo teóricos, de acordo com cada curso, a formação do perfil do pedagogo pode seguir três ênfases básicas: disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar.

A ideia de disciplinaridade discutida por Paviani (2008) remete ao tradicional disciplinar. Para o autor, “[...] as disciplinas podem ser definidas como sistematização ou organizações de conhecimentos, com finalidades didáticas e pedagógicas, provenientes das ciências” (PAVIANI, 2008, p. 26). Paviani, neste aspecto, destaca que, através do disciplinar, podem-se ter objetivos como, por exemplo, “[...] organizar e transferir conhecimentos, treinar habilidades e competências profissionais, sensibilizar o aluno para o estudo de determinada questão e também contribui na formação de especialistas” (PAVIANI, 2008, p. 26).

O disciplinar, por muito tempo, foi visto como o único caminho para se aprender; nessa ênfase, o professor sabia, e o aluno recebia este conteúdo. “A disciplina, no sentido de organização dos conhecimentos e de exercício de obediência, pode transformar-se num modo de formar sectários ou revoltados, de transformar a ciência em doutrina” (PAVIANI, 2008, p. 29). Ou seja, apenas transferir conhecimentos é manipular os educandos. Sabe-se da importância que cada disciplina tem, não se desqualifica, de forma alguma, o seu pertencimento, o que se busca é a relação que se pode fazer entre uma e outra disciplina, o que cada professor pode contribuir com seu conhecimento, que trocas podem ser estabelecidas.

Nas colocações de Alvarenga (2011), o disciplinar é uma regra com um nível só e com um só objetivo: controle rígido imposto pelo objetivo próprio de uma disciplina, ou seja, linear e cartesiano. Na prática, a disciplinaridade se caracteriza

pela matriz de um currículo fechado, sem relação com o todo. Para Berger (1972), o disciplinar é um conjunto característico de conhecimentos que têm as suas especialidades próprias no processo educativo.

É mais “fácil” ser disciplinar. É mais “confortável” replicar o que se aprendeu. É mais “cômodo” usar referências de cursos (muitas vezes “disciplinares”) e práticas aprendidas, quando da formação anterior, geralmente disciplinar. (CAPES, 2014, sp).

De acordo com Berger (1972), a multidisciplinaridade pode ser definida como a justaposição de disciplinas diversas, às vezes sem aparente relação entre elas. Na visão de Piaget (1972), multidisciplinaridade ocorre quando a solução de um problema requer a obtenção de informações de uma ou mais ciências ou setores do conhecimento, sem que as disciplinas que são convocadas por aqueles que as utilizam sejam alteradas ou enriquecidas por isso. Quando um problema requer a colaboração de duas ou mais ciências, sem que para isso as disciplinas contribuintes sejam modificadas ou enriquecidas, estamos falando de multidisciplinaridade. Para Alvarenga (2011, p. 112), a multidisciplinaridade é a variedade de disciplinas propostas simultaneamente, mas sem a aparência explícita das relações que podem existir.

Em definição dada por Nicolescu et al. (2000), a multidisciplinaridade corresponde à busca da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina, ou por várias delas ao mesmo tempo. Este tipo de abordagem traz contribuições significativas a uma disciplina específica, porque “[...] ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar” (NICOLESCU, 2000, p. 14).

Por outro lado, dentro da perspectiva da interdisciplinaridade, Paviani (2008) destaca que é justamente a aplicação do conhecimento de uma disciplina em outra que torna eficaz a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade não nega as disciplinas. “À medida que cresce a complexidade dos problemas científicos que exigem soluções, também aumenta a esfera de conhecimentos necessários e que podem ser aplicados em outras ciências e disciplinas” (PAVIANI, 2008, p. 53).

Segundo Berger (1972, p. 4), “[...] interdisciplinaridade é a interação que existe entre duas ou mais disciplinas, podendo integrar mútuos conceitos diretivos até a uma simples comunicação das ideias”. Para Piaget (1972, p. 4), “[...] a interdisciplinaridade é o intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias

ciências, tendo como resultado um enriquecimento recíproco”, conforme já pontuado por Paviani (2007; 2008), Pombo (2005) e Fazenda (2001; 2013) nos escritos anteriores.

É nessa perspectiva que, para Piaget (1972, p. 9), o perfil interdisciplinar apresenta-se como “[...] finalidade de recompor ou organizar os âmbitos do saber, através de uma série de intercâmbios que na verdade consistem em recombinações construtivas que superam as limitações que impedem o avanço científico”. Neste caso, a interdisciplinaridade vai além dos conteúdos curriculares, é um processo educativo que transcende o curricular e o disciplinar.

Com as novas Diretrizes Nacionais (2006), o curso de Pedagogia ganha uma nova configuração no contexto da educação, ou seja, adota a formação do perfil do pedagogo como ponto central, configurando um novo olhar para a sua formação.

A docência passa a ter maior abrangência a partir do parecer CNE nº 05/05 (2005b, p. 7), ao afirmar que “[...] a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia”.

Sobre a formação de professores no curso de Pedagogia e o seu campo de atuação, Libâneo (2002, p. 38) afirma: “O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas de tipo formal, não formal e informal”.

Assim, a base do curso de Pedagogia passa ser a docência. E, tendo como base a docência, a formação dos profissionais não reduz o curso de Pedagogia ao técnico, não separa a formação do professor da formação de especialistas, como cita a ANFOPE (2005a). De acordo com Scheibe (2007, p. 7), “[...] a tese defendida por esta proposta procura garantir a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teóricos investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnicas educacionais”. A docência é a mediação para outros papéis que fazem parte da educação.

Entretanto, de acordo com Pimenta (2004), a ênfase na docência como base dos cursos de Pedagogia mudou o viés de formação do pedagogo, que seria a atuação e a produção de conhecimento. Para ela, a formação deveria estar atrelada à pesquisa em educação. “O curso de Pedagogia não pode ter como base a

docência, a formação do educador precisa estar ligada a um conjunto de conhecimentos conectados à Pedagogia e não à docência”, pois, os conhecimentos estão primeiramente atados aos conhecimentos pedagógicos e depois ao ensino. Sendo assim, a docência não pode ser o único caminho para a formação do pedagogo (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 220). Mesmo assim, o CNE definiu a docência como base da formação em Pedagogia e acrescentou a gestão e produção de conhecimento em suas atribuições. Referindo-se à docência, o documento do CNE apresenta, em seu artigo 4º, que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando “[...] planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação do setor da Educação; bem como acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; bem como produção e difusão em contextos escolares e não-escolares” (CNE, 2006b, p. 20).

De acordo com Libâneo (2002), a Resolução 01/2006 fragmentou a formação ao propor que, em um mesmo curso, profissionais possam ser formados em três ou mais habilitações. Conforme o autor, “[...] para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor, ou se forma um bom gestor ou coordenador pedagógico ou um bom pesquisador ou um bom profissional para outra atividade” (LIBÂNEO, 2002, p. 84).

Ainda para o autor, “[...] não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável epistemologicamente falando. A se manter um só currículo, com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada, dentro de um curso inchado” (2002, p. 84).

Sendo assim, no parecer homologado em 2006, a formação em Pedagogia estaria ligada à formação de professor, de gestor e de pesquisador, tudo em um mesmo curso, gerando, portanto, não apenas um perfil novo de docente, e, sim, um novo perfil de pedagogo, com uma formação mais ampla e abrangente.

Para Campos (2002), esta nova configuração em sentido alargado, pode ter aspectos ambíguos. Em sua opinião, “[...] é preciso considerar que, se por um lado esse “alargamento” traz possibilidades de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes” (CAMPOS, 2002, p. 188), por outro lado, o autor destaca que essa proposta “[...] produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores. Interroga-se se

essas condições possibilitam a profissionalização anunciada” (CAMPOS, 2002, p. 188).

Enfim, através da formação numa perspectiva interdisciplinar, viabiliza-se a preparação do pedagogo para a docência e, como tal, para outras atividades que se situam no seu entorno.

3.4 Saberes e desafios à profissão docente: contribuições de Paulo Freire

Além dos desafios enfrentados na formação docente, os profissionais formados em Pedagogia, quando em atuação, deparam-se com os desafios inerentes à prática docente, que lhes exige seleção de saberes, competências e habilidades específicas para cumprirem suas funções. É na escola que a formação do pedagogo é posta à prova, evidenciando o seu perfil profissional.

É no cotidiano da sala de aula que o professor precisa mobilizar saberes e experiências adquiridas em sua formação e, também, estar aberto a novas aprendizagens, oportunizadas somente pela prática efetiva em sala de aula. Nesse sentido, as contribuições de Paulo Freire são imprescindíveis para a qualificação da prática docente.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2015b) destaca uma série de saberes necessários à prática educativa, indispensáveis para uma boa atuação enquanto professor. O autor faz uma reflexão profunda sobre o ato pedagógico enquanto docência e afirma que de nada adianta o discurso sem mudanças, pois o profissional de ensino precisa atuar de fato como professor em suas ações pedagógicas. Defende ainda que não se pode conceber a ideia de que ensinar é transferir conhecimentos, conteúdos, pois não há docência sem discência. As duas se autocomplementam, e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

Freire (2015b) destaca que ensinar exige ser ético, gostar dos educandos, ter autoridade enquanto professor e curiosidade, ou seja, estar em constante pesquisa e mobilização de conhecimentos. Afirma ainda que “[...] não há docência sem discência [...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2015a, p. 25). Sempre há um diálogo entre esses dois extremos, que não são tão extremos assim, por serem parte integrante do sistema de educação.

Para Freire (2015a, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento”, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Ou seja, o professor, quando forma um aluno capaz de produzir seus próprios pensamentos e ideias, também se reconstrói, pois, além de ensinar, aprende ensinando.

Além disso, na visão de Freire, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, e, principalmente, reflexão crítica, destacada como o principal fator à prática docente.

O autor, em seus escritos, deixa bem clara a preocupação de ensinar de forma acessível a qualquer educando, de forma respeitosa com os seus saberes, com sua bagagem cultural, sendo essa a oportunidade que o professor tem de levar os seus alunos a novas reflexões e possibilidades de ensino.

Freire (2015a) discute a relação entre professor e aluno por meio da interação na produção do conhecimento, considerando-a como parte indispensável da ação educativa. Assim, entra em questão a relação entre o “eu” e o “você”, que sempre estarão envolvidos nesse processo de aquisição de conhecimento, ou, no mesmo sentido, o respeito pelo que cada um tem, pelas suas vivências e conhecimentos prévios. Outro ponto abordado por Freire é o bom senso por parte do professor. Segundo Freire (2015b), “[...] não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, ao seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola [...]” (FREIRE, 2015b, p. 62). Além disso, “[...] ensinar exige consciência do inacabado”, sendo que o ser humano por si só é um ser inacabado.

Quanto mais o professor coloca em prática sua aptidão de indagar, avaliar-se e duvidar, tanto mais crítico se faz em seu trabalho. A bom ponderação, para o autor, tem papel importante na tomada de posição no que diz respeito ao que se deve ou não fazer, e a ele não pode faltar a ética. E, como coloca Freire, não é preciso ter um professor de ética para dizer o que é ético ou não, basta usar o bom senso.

Além disso, o autor expõe que ensinar exige respeito à autonomia do educando. É nesse sentido que é feita uma análise sobre a imagem do professor em sala de aula e de como é preciso defender uma dialogicidade nesse contexto social.

Freire (2015b) destaca que o professor deve acordar no aluno um ser instigador, curioso e persistente, para, assim, de forma conjunta, irem à busca de respostas aos porquês que surgem durante uma aula, durante a vida ou no decurso de algum conflito na sociedade.

Dessa forma, é preciso que o educador remeta os alunos à busca de construção de ideias, e não somente ao aceite do conceito explicado, sem perguntar ou refletir sobre o mesmo. O professor também é um pesquisador, e isso ajuda em sua formação profissional, pois pela pesquisa o professor está sempre em constante busca pelo novo e, assim, leva aos seus educandos a vontade de buscar pela pesquisa o novo, por meio do qual surgem outros olhares e outras leituras de mundo.

É de extrema importância a ligação entre a criticidade e a curiosidade, pois, para Freire (2015b), todo discente deve ter coragem para ser curioso a ponto de estudar e desenvolver ideias por si mesmo. Cabe ao docente descobrir práticas e atividades para motivar e encorajar o aluno a desenvolver por si mesmo pensamentos e reflexões mais profundas, aprofundando o conhecimento por meio da pesquisa, que deve ser uma constante no ambiente escolar, tanto por parte do professor quanto do aluno.

Além disso, para Freire (2015b), todos os profissionais da educação devem se considerar profundamente, autocriticando-se construtivamente. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015b, p. 40). Ou seja, se o professor analisar e perceber suas falhas ou os seus erros, mudará e conseguirá atingir o objetivo desejado: isso é ser ético consigo mesmo.

Entretanto, a falta de preparo do profissional da educação e a dificuldade frente aos desafios contemporâneos fazem com que muitos docentes adotem uma prática autoritária, perdendo a essência da educação, não levando em conta as contribuições discentes na produção do conhecimento. Essa perda de respeito para com os alunos descaracteriza a pedagogia como movimento humanístico e emancipatório, sendo este um caminho que vai contra a prática defendida por Freire, que é voltada para o aluno e sua formação enquanto cidadão consciente e atuante em seu contexto.

Freire ainda ressalta o quão importante é o desenvolvimento do lado crítico do educador, simultaneamente com a importância de o aluno criticá-lo, caso julgue

necessário, pois, dessa forma, o aluno aprenderá a se colocar diante do mundo, e, juntos, professor e aluno cumprirão suas funções com mais responsabilidade. Segundo o autor, “[...] formar é mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, afirmando ainda que a formação docente vai além do desenvolvimento da habilidade do docente“ (FREIRE, 2015a, p. 16). Como profissional crítico, o professor deve estar disposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada em sua experiência docente deve necessariamente se repetir. A inconclusão é a própria definição sobre não se repetir.

O papel fundamental do professor progressista é contribuir positivamente para que o educando seja autor ou protagonista de sua formação e ajudá-lo nesse empenho. Deve estar atento à difícil passagem da heteronomia para a autonomia, para não desequilibrar a busca e a investigações dos educandos.

O homem, para Freire, é um ser consciente, que usa sua capacidade de aprender não apenas para se adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade e estar inserido de fato como sujeito de lutas por uma sociedade mais justa e humana. Sendo assim, quanto mais conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, mais seguro será o desempenho.

A segurança do professor, portanto, é fundamentada na competência profissional, pois a incompetência desqualifica a autoridade do professor. A autoridade, para Freire (2015b), deve fazer-se generosa e não arrogante. A relação de autoridade, enquanto detentor daquele saber, não é de autoritarismo. O educando que exercita sua liberdade ou autonomia vai se tornando tão mais livre quanto mais eticamente vai assumindo a responsabilidade de suas ações. A importância da autoridade democrática destacada pelo autor, dada pelo professor ao seu educando, deixa claro que o fundamental é a construção pelo indivíduo da responsabilidade pela própria existência. É o aprendizado da autonomia - autonomia com ética e responsabilidade.

O professor autoritário, que se recusa a escutar os alunos, impede a afirmação do educando como sujeito de conhecimento - como protagonista de sua própria prática educativa enquanto ser humano. Como professor, Freire (2015b) fala que os profissionais devem estar advertidos do poder do discurso ideológico, ou seja, de suas crenças. O discurso ideológico ameaça anestesiar a mente, confundir a curiosidade, distorcer a percepção dos fatos, das coisas. No exercício crítico da

resistência ao poder da ideologia, geram-se qualidades que vão virando sabedoria indispensável à prática docente.

Ainda, para Freire (2015b), o professor deve testemunhar aos alunos a segurança com que se comporta ao discutir um tema e analisar um fato. Aberto ao mundo e aos outros, estabelece a relação dialógica em que se confirma a inconclusão no permanente movimento da História. Isso quer dizer que, enquanto educadores ou educadoras, jamais devemos subestimar ou negar os saberes com que chegam os educandos às escolas ou aos ambientes de educação. E Freire destaca: “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de intelegir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.” (FREIRE, 2015b, p. 39).

Logo, a postura crítica do professor diante dos meios de comunicação não pode faltar. Impossível a neutralidade nos processos desse entrosamento. O educador não pode desconhecer a televisão, mas deve usá-la, sobretudo, discuti-la, como citam Freire e Guimarães (2011, p. 173): “Ora a inércia era maior do que se pesava, e eles continuaram a ensinar como se a mídia não existisse, sem se apoiar na mídia. E assim houve o que eu continuo a chamar - e é dramático - de escola paralela no sentido próprio da palavra paralela, ou seja, eles não se encontram [...]”.

Sendo assim, a tarefa do professor não é a de camuflar os fatos que a mídia traz, através dos meios de comunicação, mas, sim, fazer um equilíbrio entre os mesmos, despertando nos educandos a consciência crítica sobre aquilo que lhes é transmitido por esses meios. Ou seja, sair da consciência ingênua para a postura crítica de interpretar os fatos. Dentre as considerações apontadas, o professor deve levar para sala de aula situações e discussões que possibilitem aos docentes e educandos a prática do desenvolvimento de suas ideias, e, com isso, o conhecimento acontece como troca, não apenas é transferido aos educandos.

Freire (2015b), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, no capítulo I, traz que ensino exige pesquisa, pois “[...] não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa”. Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino enquanto processo contínuo, de busca, de procura. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar o novo. Para Demo (2007), o professor pesquisador é quem constrói e reconstrói seu projeto pedagógico

juntamente com os educandos, inovando sempre sua prática didática em sala de aula.

Porém, um simples gesto do professor pode estimular o educando em sua formação e autoformação. A experiência informal de formação, ou deformação, que se vive na escola não pode ser negligenciada e exige reflexão. Experiências vividas nas ruas, praças, trabalho, salas de aula, pátios e recreios são cheias de significação e, por isso mesmo, precisam ser discutidas, refletidas e ressignificadas criticamente.

Logo, é imprescindível para o educador buscar a competência educacional baseada no que a palavra “ensinar” exige. Exige dele mais do que apenas conhecimento sobre o conteúdo a ser trabalhado, mas envolve um todo da formação integral do educando. O diálogo e as relações de experiências contribuem para que haja uma mudança na forma de ensino que vem sendo observada ou, pelo menos, oportuniza uma busca pela melhoria na educação.

A luta dos professores em defesa de seus direitos e dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática e ética. Em consequência da forma como é posta a prática pedagógica, o professor não pode desgostar-se do que faz sob pena de não o fazer bem. O educador necessita cultivar a humildade e a tolerância, a fim de manter o respeito entre ele e o educando. É preciso priorizar o empenho de formação permanente dos professores como tarefa altamente política além de repensar a eficácia das greves, das marchas.

Portanto, o educador deve querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participa. Essa abertura significa que a afetividade não o assusta, que não tem medo de expressá-la. Seriedade docente e afetividade não são incompatíveis. Estar aberto ao querer bem significa estar disponível à alegria de viver. Quanto mais metodicamente rigoroso o professor se torna, na sua busca e na sua docência, tanto mais alegre e esperançoso sente-se.

Para Freire (2015b), numa perspectiva progressista, querer bem os educandos é o primeiro saber necessário à formação do docente. É uma postura difícil de assumir diante dos outros e com os outros, mediante do mundo e dos fatos. Fora disso, o educador não está indo ao encontro de sua teoria e prática, nem usando o bom senso de ser educador.

São essas vivências e posturas que precisam ser adotadas, vivenciadas e ressignificadas pelos professores em sala de aula, para que a educação seja

significativa, de fato, para todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Essas práticas e saberes precisam ser fomentados e contemplados na formação dos professores nos respectivos cursos de graduação e pós-graduação.

Ao final deste capítulo, evidencia-se que a formação do pedagogo, no Brasil, desenvolveu-se de forma muito irregular, com frequentas mudanças e alterações na legislação. Na atualidade, com uma definição mais precisa para os cursos de Pedagogia, principalmente a partir das diretrizes de 2006, delineiam-se possibilidades mais claras quanto ao perfil desse profissional a ser formado.

4 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO VALE DO PARANHANA E INTERDISCIPLINARIDADE: O LÓCUS DA PESQUISA

O lócus escolhido para a pesquisa, como já foi referido anteriormente, são as Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), cuja sede está localizada na cidade de Taquara, distante cerca de 70 km da capital Porto Alegre/ RS.

A cidade de Taquara tem cerca de 50 mil habitantes e localiza-se na região conhecida como Vale do Paranhana, formado pelas cidades próximas ao Rio Paranhana, afluente do Rio dos Sinos, que abrange áreas dos municípios gaúchos de Parobé, Riozinho, Rolante, Taquara e Três Coroas.

A Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de Taquara (FACCAT) surgiu como iniciativa dos prefeitos de Taquara, Rolante, Três Coroas e São Francisco de Paula, que, em 31 de dezembro de 1969, criaram a “Fundação Educacional Encosta Inferior do Nordeste (FEEIN)”, com o objetivo de propiciar educação superior à população desses municípios.

Recentemente, mantendo a sigla inicial, FACCAT, a instituição foi credenciada pela portaria nº. 921, passando, a partir de 07/11/2007 - D.O.U. de 08/11/2007 -, à condição de Faculdades Integradas de Taquara, mantendo diversos cursos de graduação, pós-graduação e mestrado.

4.1 Curso de Pedagogia na FACCAT

As Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), conforme o Projeto Pedagógico do Curso⁵ (PPC) de Pedagogia é uma “Instituição de iniciativa privada que prima por um ensino de excelência, pelo incentivo à pesquisa e pela extensão para formação de profissionais que possuam competência para atender às necessidades da comunidade regional” (PPC, 2016).

⁵Dados retirados do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Disponível em: Assessoria de Legislação e Normas; Comissão Própria de Avaliação – CPA. Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS- 2016. Acesso em 12 de maio de 2016. Em construção.

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Taquara, conforme o PPC, foi autorizado em 1993, para atender à demanda da comunidade, tornando-se um centro de desenvolvimento de projetos para a qualificação do ensino na região, e, portanto, formador de recursos humanos qualificados para essa área.

A FACCAT caracteriza-se como polo difusor e formador do desenvolvimento cultural e sociopolítico da região onde está inserida, numa concepção de educação permanente. O Curso de Pedagogia leva em consideração a realidade dos sistemas educacionais nacional e regional e a aspiração de transformação, em consonância com as novas tendências educacionais globais destacados pelo PPC do curso.

Conforme o Projeto Pedagógico, o curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio obteve sua autorização concomitantemente à da Faculdade de Educação de Taquara, pelo Decreto nº 97.220, de 14 de dezembro de 1988, publicado no Diário Oficial da União de 15 de dezembro de 1988, sendo ambos reconhecidos através da Portaria nº 988 do MEC, publicada no Diário Oficial da União de 30 de junho de 1994.

O curso de Pedagogia com Habilitação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme as diretrizes do PPC, foi autorizado pela Portaria MEC de Autorização Nº 15 23, de 27 de setembro de 2000, sendo reconhecido pela Portaria MEC nº 352, de 23 de abril de 2007.

O Curso de Pedagogia⁶ tem como objetivos promover a divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, formando profissionais da educação aptos à inserção em setores profissionais e à participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. É importante salientar que este curso tem marcado presença na educação da região, através de centenas de cursos de extensão, os quais visam à complementação ou à aquisição de conhecimentos em diversas áreas. Também dispõe dos cursos de pós-graduação em Educação em nível de especialização.

De acordo com os documentos oficiais do curso (PPC, 2016), os principais objetivos são⁷:

⁶ Disponível em: <https://pedagogia.faccat.br/node/43> em 29-10-2016.

⁷ Disponível em: <https://pedagogia.faccat.br/node/43> em 29-10-2016. Disponível em: www.faccat.br

- a - promover a compreensão dos direitos e deveres do homem e desenvolver a sadia personalidade do educando através da participação ativa dos empreendimentos do bem comum;
- b - promover a difusão da educação e concorrer para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem na área de sua influência;
- c - contribuir para a melhoria do ensino na região;
- d - formar profissionais de nível superior na área educacional;
- e - promover a especialização e o aperfeiçoamento de profissionais da área da Educação através de cursos e atividades pertinentes;
- f - promover e estimular a pesquisa científica e educacional;
- g - prestar assistência técnica e cultural à comunidade.

Ainda de acordo com as diretrizes do curso, este se volta à formação de um profissional habilitado a atuar na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, na organização de sistemas educacionais, na coordenação de projetos educativos e nas áreas emergentes de diversos contextos não escolares.

O curso conta com atividades que ocorrem em forma de práticas docentes, envolvendo estágio na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão escolar, sendo que, nesta última, o estágio se dá através de reuniões pedagógicas em uma escola escolhida pelo próprio acadêmico. Os acadêmicos que são enviados para estágio fazem seus planejamentos, e todos são supervisionados pela professora da disciplina (que atualmente é a coordenadora do curso). O estágio supervisionado é uma disciplina do 7º semestre e tem carga horária de 300 horas. A supervisora dos estágios faz visitas em todas as escolas em que eles estão ocorrendo, como forma de apoio e avaliação da aprendizagem, conforme consta em lei.

Segundo o parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) nº 3/2006, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em prática os conhecimentos que adquiriram e, ao mesmo tempo, possam mobilizar outros, de diversas naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares. Nesse sentido, o estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional.

Na FACCAT, considerando a área da educação, a busca pela interdisciplinaridade é uma constante, visando torná-la efetiva através de diversas iniciativas e estratégias, tais como projetos de pesquisa, reunião do colegiado, formação docente, projeto A União Faz a Vida, grupo de estudos Paulo Freire e o projeto PIBID, que envolve saberes de outras licenciaturas, onde já acontece a interdisciplinaridade.

O currículo do Curso de Pedagogia da FACCAT definido pelo Projeto Pedagógico do Curso (2016) privilegia eixos de conhecimentos pedagógicos, observando os núcleos propostos pela legislação, que são núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integrados.

Os eixos de conhecimento contemplados no PPC visam proporcionar aos estudantes de Pedagogia experiências com níveis de complexidade diferenciados e abrangentes, que permitam uma construção teórico-metodológica e, ao mesmo tempo, a formação de uma atitude de curiosidade e pesquisa frente às incertezas da inserção social e laboral de sua área de formação.

Por esse motivo, o curso apresenta como concepção filosófica a busca de formação humana integral, com uma articulação profissional flexível e interdisciplinar, numa dimensão teórico-prática, seguindo um nível de recriação dos conhecimentos que possa permitir uma visão rigorosa e científica da realidade.

As demandas atuais da área universitária, de acordo com o PPC da FACCAT, exigem uma estrutura dinâmica, adequada aos seus propósitos e metas, aberta às exigências da contemporaneidade. Estrutura que deve envolver professores, educandos e coordenadores, e que lhes permita, de modo flexível e interdisciplinar, alcançar os resultados e objetivos estabelecidos. Dialogando de modo aberto com a sociedade, haverá chances dos envolvidos nesse processo se conhecerem melhor e encontrarem incentivos para o diálogo.

4.2 Concepção de competência e currículo no curso de Pedagogia da FACCAT

Para que o acadêmico alcance autonomia, formação integral e saia ao final do curso preparado para enfrentar os desafios da sala de aula, é importante que a estrutura curricular do seu curso esteja organizada de modo coerente, a fim de que todos que passam pelo processo de ensino desenvolvam as competências

necessárias para o fazer educativo.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem no curso de Pedagogia da FACCAT sugere que o currículo esteja vinculado a competências, para que a formação se volte para habilidades e atitudes práticas, as quais desenvolverão no acadêmico a capacidade de ser um bom professor. De acordo com Macedo (2007), o conceito de competências remete a um “[...] conjunto de saberes e habilidades que os aprendentes incorporam por meio da formação e da experiência, conjugados à capacidade de integrá-los, utilizá-los, transferi-los em diferentes situações” (MACEDO, 2007, p. 93).

Para isso, o Projeto Pedagógico do Curso (PPCs)⁸ de Pedagogia da FACCAT resgata de Delors (1999) as competências necessárias que todo educador deve desenvolver, ao longo de seu processo de formação, que são as que seguem: “[...] a competência pessoal, o aprender a ser; a competência relacional, o aprender a conviver; a competência produtiva, o aprender a fazer; a competência cognitiva, o aprender a conhecer”.

A FACCAT acredita na articulação entre a educação e o mercado de trabalho, e vê a necessidade de integrar conhecimentos, habilidades, atitudes, incluindo também a formação humana, na perspectiva e ideia da humanização. Isso é essencial para promover o desenvolvimento humano integral, responsável pela construção de uma sociedade mais humana, justa e equitativa.

A Faculdade aposta na formação do professor como um agente de transformação em sua realidade. Cabe ao professor ter a esperança da mudança, pois sem ela, sem acreditar que, enquanto profissional, tem a capacidade de mudar a educação - nem que seja com pequenas ações -, ele se torna apenas mais um educador que vê seus educandos como vasilhas, como bem coloca Freire (2015a), reproduzindo, assim, a educação bancária tão duramente criticada por não permitir que seus alunos sejam protagonistas de seus saberes.

Para que essa formação integral dos educadores se concretize a partir do curso de Pedagogia, o projeto pedagógico do curso e o currículo, que corresponde a sua operacionalização, precisam estar bem definidos e estruturados, pois o currículo é o horizonte, o caminho para tal processo. Entretanto, alguns esclarecimentos no

⁸ Dados retirados do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Disponível em: Assessoria de Legislação e Normas; Comissão Própria de Avaliação – CPA. Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS- 2016. Acesso em 12 de maio de 2016. Em construção.

que tange à ideia de currículo, para uma maior compreensão dos seus campos teórico e prático, são necessários aqui.

Quando definimos currículo, descrevemos a concretização das funções da própria instituição e a forma particular de enfocá-la em um momento histórico e social determinado. O currículo é uma práxis, teoria e prática reflexiva, antes que um objeto estático. Segundo Sacristán (2000), trata-se de uma prática que contém a expressão da função socializadora e cultural da instituição, na qual se visa estabelecer o diálogo entre os agentes sociais, o corpo técnico-administrativo, os alunos e os professores. Como percebemos, ele ocorre de forma dialógica, atentando, assim, às Diretrizes Curriculares Nacionais, às normas vindas de órgãos reguladores, ao perfil institucional, ao perfil do egresso, ao contexto do desenvolvimento regional, à articulação entre teoria e prática e à flexibilidade curricular.

Quanto à flexibilização curricular⁹, essa possibilita ao acadêmico sua participação no processo de formação, rompe com o enfoque unicamente disciplinar e sequenciado, cria novos espaços de aprendizagem, busca a articulação entre teoria e prática (conectar o pensar ao fazer), possibilita a ampliação dos horizontes do conhecimento e a aquisição de uma visão crítica que lhe permita extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional e desfrutar da diversidade de experiências. A flexibilização é entendida como a possibilidade de acolhimento das demandas individuais e coletivas, expressa no percurso formativo dos estudantes, no relacionamento com as pessoas e instituições e no respeito às diferenças.

Segundo Silva (2011, p. 15), “[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo”. O autor destaca ainda que, nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui “[...] o currículo está inextrincavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. (SILVA, 2011, p. 15).

⁹ Dados retirados do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Disponível em: Assessoria de Legislação e Normas; Comissão Própria de Avaliação – CPA. Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS- 2016. Acesso em 12 de maio de 2016. Em construção.

Segundo Bernstein (apud Silva, 2011), há dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. “No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimentos são mantidos fortemente isolados, separados” (SILVA, 2011, p. 72). Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento, ou seja, aqui o professor decide o que ensinar, quando ensinar, em que ritmo ensinar; decide os critérios pelos quais se pode dizer se o estudante aprendeu ou não.

No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. “A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem. Há variações na forma de como é transmitido” (SILVA, 2011, p. 72).

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com o mesmo olhar de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. Quanto a isso, Silva (2011, p. 150) profere: “O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Nessa perspectiva, os currículos dos cursos da FACCAT — que articula o ensino, a pesquisa e a extensão — buscam privilegiar não só a dimensão técnica, mas também outras formas de expressões culturais e humanísticas necessárias à formação de profissionais comprometidos eticamente com o desenvolvimento e a transformação da sociedade. Também ocorre por meio da internacionalização, mediante convênios firmados pela FACCAT com universidades estrangeiras, onde o aluno pode complementar seu currículo com estudos realizados na sua área. Além disso, no âmbito da IES, o acadêmico pode flexibilizar seu currículo, buscando, em outros cursos, componentes curriculares que venham ao encontro de suas aspirações profissionais e acadêmicas, a fim de alargar horizontes e de demonstrar empreendedorismo, autonomia e responsabilidade por sua formação.

Entretanto, ao encontro da flexibilização, precisamos ter claro que “A qualidade do ensino não se baseia na troca de disciplinas ou na mudança de carga horária, mas, sim, na mudança da mentalidade de quem está envolvido na formação de professores” (Blumenthal, 1996, p. 1).

Assim, falar em competências significa desenvolver habilidades e saberes para fazer com qualidade, para desempenhar com eficiência as obrigações docentes do ensinar a aprender.

4.3 Desafios interdisciplinares para o curso de Pedagogia da FACCAT

O Curso de Pedagogia da FACCAT, como já foi referido, habilita o pedagogo para atuar como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais e em matérias pedagógicas do Ensino Médio – modalidade Normal. Dentro desse espectro, o curso prevê práticas curriculares nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica I e II, Ação Pedagógica na Educação Infantil e Anos Iniciais, Metodologia do Ensino, culminando na disciplina de Estágio Supervisionado.

De acordo com o PPC do curso, as disciplinas práticas e o estágio supervisionado do curso de Pedagogia visam¹⁰:

- Relacionar teoria e prática através da elaboração e execução de projetos para melhor compreender a implicação das políticas de gestão, seus impasses, limites e desafios para a educação.
- Refletir a ação docente do pedagogo através do planejamento de propostas metodológicas para a prática nas disciplinas pedagógicas da formação do professor.
- Compreender o processo de ensino e aprendizagem referido à ação pedagógica nos anos iniciais e educação infantil, familiarizando-se com um amplo processo de modalidades didáticas, sua elaboração e aplicação, propondo novas práticas docentes, nas quais os diferentes saberes e o conteúdo pedagógico expandirão possibilidades de renovação constante.

Os procedimentos do estágio supervisionado e das disciplinas práticas do curso de Pedagogia estão descritos nos Planos de Ensino da respectiva disciplina. O trabalho de conclusão (TCC) está dividido em dois momentos distintos, sendo que o TCC I ocorre no 7º semestre e tem carga horária de 60 horas, e o TCC II, no 8º semestre, com a mesma quantidade de horas.

O trabalho de conclusão de curso é o resultado de investigação científica¹¹ elaborado pelo acadêmico. É de caráter obrigatório e é desenvolvido ao final do

¹⁰ Dados retirados do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Disponível em: Assessoria de Legislação e Normas; Comissão Própria de Avaliação – CPA. Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS- 2016. Acesso em 12 de maio de 2016. Em construção.

curso, com apresentação e defesa perante banca examinadora. O aluno tem um professor orientador com a titulação mínima de especialista, respeitando a linha de pesquisa do professor, bem como os princípios oriundos do Projeto Pedagógico no desenvolvimento dos trabalhos investigativos.

A Faculdade de Educação adota o trabalho de conclusão, que é um estudo individual sobre uma temática de relevância científica e social, visando demonstrar os conhecimentos teóricos e práticos sobre um tema específico, de livre escolha do acadêmico, através de pesquisa de campo ou pesquisa bibliográfica. No curso de Pedagogia, o trabalho de conclusão de curso ganha relevo especial ao inserir o futuro professor na prática da pesquisa, no anseio de que está se torne uma constante em sua vida e em sua prática pedagógica.

O acadêmico pode buscar o assunto para o desenvolvimento do trabalho na sua área de interesse, bem como um orientador com reconhecida aptidão na área em que o trabalho será desenvolvido.

O curso de Pedagogia propõe em seu currículo o Trabalho de Conclusão de Curso a ser desenvolvido nos últimos semestres, onde o aluno tem oportunidade de aprofundar estudos relativos à habilitação. Nesse sentido, na disciplina de Trabalho de Conclusão I, o aluno opta pelo tema e apresenta seu projeto de pesquisa para o trabalho. Na disciplina de Trabalho de Conclusão II, o aluno, já de posse do seu projeto de pesquisa - aprovado pelo Comitê de Ética -, faz a coleta de dados e passa a sistematizar seu texto dissertativo para ser encaminhado à coordenação da disciplina.

Uma vez aprovados o assunto do projeto e o orientador do trabalho pelos coordenadores, o aluno passa a desenvolvê-lo, de acordo com o cronograma previsto. Durante o desenvolvimento do trabalho, o acadêmico pode ajustar seu projeto, se considerar que esse ajuste possibilitará melhorias. A alteração deverá ser previamente aprovada pela coordenação da disciplina.

A banca examinadora, tanto na pré-qualificação como na avaliação final, é formada pelo orientador, na qualidade de presidente, e mais dois profissionais da área. A banca recebe, com um mês de antecedência, o trabalho para análise e

¹¹Dados retirados do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Disponível em: Assessoria de Legislação e Normas; Comissão Própria de Avaliação – CPA. Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS- 2016. Acesso em 12 de maio de 2016. Em construção.

emissão de um parecer individual, para, no dia da formação da banca, ser emitido um parecer conjunto.

Geralmente até o mês de setembro é realizada a pré-qualificação dos trabalhos de conclusão em questão; o acadêmico, seu orientador e mais dois avaliadores se reúnem para discutir o trabalho. Após essa pré-qualificação, o trabalho é aprimorado, levando em conta possíveis ajustes indicados pela pré-banca, e, no mês de dezembro, ele é submetido à banca final.

Visando aprimorar as ações interdisciplinares, no primeiro semestre de 2016, por iniciativa de alguns professores, surgiu a sugestão destes trabalharem suas disciplinas de forma interdisciplinar, como tem sido destacado no Projeto Pedagógico do Curso (2016), o qual prevê que o aluno deva ser capaz de¹²:

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

- Relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com:

- (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade;

- (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos.

- Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento e articular, em seu trabalho, as contribuições dessas áreas.

- Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional.

- Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Percebe-se, nos documentos, que estão orientando a reestruturação do curso de Pedagogia da FACCAT, uma preocupação em organizar a formação em Pedagogia de forma interdisciplinar, contemplando a formação do educando como

¹² Dados e redação retirada do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Disponível em: Assessoria de Legislação e Normas; Comissão Própria de Avaliação – CPA. Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS- 2016. Acesso em 12 de maio de 2016. Em construção.

um todo, relacionando os diversos saberes e áreas, bem como, buscando uma relação entre teoria e prática.

4.4 A aproximação com o objeto de estudo: definição dos objetivos

Ao realizar o estudo sobre os desafios e possibilidades da formação interdisciplinar no contexto do curso de graduação em Pedagogia da FACCAT, fica evidente a necessidade de discutir os desafios atuais da abordagem interdisciplinar na formação docente, a partir da construção de um referencial teórico-prático relevante para a qualificação na formação dos futuros pedagogos.

Percebendo, por um lado, a importância da interdisciplinaridade para a formação de professores, e tendo em vista o esforço do curso de Pedagogia da FACCAT em aprimorar a formação propiciada à comunidade regional, a realização da presente pesquisa, cujo objetivo é conhecer a realidade deste curso no que se refere à formação interdisciplinar, justifica-se plenamente.

Nesse sentido, busca-se apresentar a organização do curso de Pedagogia, analisar sua estrutura curricular e o funcionamento das atividades realizadas sob a ótica do paradigma interdisciplinar. Também se busca evidenciar o perfil de licenciado que o curso propicia aos seus formandos e qual a lógica predominante diante dos desafios da interdisciplinaridade. Ainda, que processos de trabalho o curso de Pedagogia desenvolve, em relação aos desafios contemporâneos da interdisciplinaridade na formação humana e na qualificação profissional, em especial, na área de docência.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

Estudar, refletir e registrar aquilo de que gosto, em que acredito e que venho experienciando em relação à educação é algo desafiador e instigante. Sobretudo a temática da interdisciplinaridade no curso de Pedagogia da FACCAT, meu lugar de formação e de trabalho. A condução da pesquisa é um processo que exige um nível cuidadoso de objetividade, além de seriedade na exposição e análise dos dados coletados. Somente assim, distanciando-se criticamente do objeto pesquisado, é possível analisá-lo como um todo e de forma consciente, objetiva, sem omitir ou distorcer os dados.

Assim, nesta seção, delinheiro o caminho metodológico seguido para o tratamento científico dos dados coletados, buscando respeitar orientações, concepções e compreensões do que seja e como fazer pesquisa, para dar a este trabalho caminhos teóricos, científicos, críticos e investigativos, de forma a compreender o objeto de pesquisa em todas as suas especificidades.

Optei por um recorte metodológico qualitativo, que permite a compreensão dos sujeitos pesquisados como um todo, percebendo a sua inserção na realidade da qual participam. Ao contrário das metodologias estritamente quantitativas, onde sujeito e objeto são vistos separadamente, a metodologia qualitativa favorece a compreensão do sujeito em seu ambiente, envolvendo os universos simbólico e interpretativo, por meio dos quais se relaciona com o seu meio. Na visão de Haguette (2010), nas metodologias quantitativas e de cunho estritamente positivista, a separação entre sujeito e objeto é visível, o que gera um conhecimento superficial dos fenômenos investigados.

Dessa forma, a metodologia utilizada para a elaboração do presente trabalho está baseada na perspectiva qualitativa, na modalidade estudo de caso, com ênfase na pesquisa participante. A pesquisa, como já foi referido, tem como lócus de estudo empírico a FACCAT, contando com a participação e o apoio institucional por meio da coordenação do curso de Pedagogia.

Os dados foram coletados mediante entrevistas semiestruturadas com docentes, alunos e coordenação do curso de Pedagogia. Dessa forma, o estudo

envolve representações de professores, alunos e coordenadores da instituição quanto ao tema em questão, o que garante uma maior compreensão da temática estudada, já que conta com a compreensão e a vivência dos sujeitos que estão diretamente ligados ao curso. Parto do pressuposto de que os sujeitos que estão ligados vivenciam um curso, tenham uma ampla percepção e conhecimento daquilo que vivenciam e, ao mesmo tempo, tenham a possibilidade de visualizar as perspectivas e até mesmo as dificuldades que o referido curso apresenta no seu funcionamento.

A pesquisa qualitativa busca, segundo Lüdke (2013), desenvolver-se numa situação natural, rica em dados descritivos, tendo um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. O estudo de caso, segundo Triviños (1987), realiza-se numa situação de transição entre os tipos de investigação quantitativa e qualitativa, constituindo-se numa expressão importante dentro da pesquisa educacional. Para Triviños (1987, p. 135), no estudo de caso qualitativo: “[...] nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto”.

Sendo assim, busca-se relacionar os desafios da interdisciplinaridade do curso de Pedagogia da FACCAT ao modo como os professores trabalham com essa demanda em suas práticas; ao modo como a coordenação compreende e articula o curso na perspectiva interdisciplinar, e à percepção que os egressos tiveram desse esforço, bem como ao impacto em sua vida profissional e formativa.

Além da coleta de dados por meio das entrevistas com os sujeitos envolvidos no curso de Pedagogia, o presente estudo vale-se também da pesquisa documental e do diálogo com os sujeitos, com ênfase na pesquisa participante. No viés da pesquisa participante, Brandão e Streck (2006) destacam que “A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciando de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito-objeto”. (BRANDÃO, STRECK, 2006, p. 12).

Ainda, as pesquisas participantes são válidas, pois “Atribuem aos agentes-populares diferentes posições na gestão de esferas de poder ao longo do processo da pesquisa, assim como na gestão das esferas dos processos de ação social dentro da qual a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento”

(BRANDÃO, STRECK, 2006, p. 40). Nessa perspectiva, a pesquisa participante prioriza a relação sujeito-objeto na busca da interação com todos os sujeitos de pesquisa envolvidos na realidade investigada.

5.1 Definição do foco de estudo e dos sujeitos da pesquisa

O universo de estudo empírico do presente trabalho, é bom frisar novamente, abrange o Curso de Pedagogia da FACCAT e os sujeitos nele envolvidos, ou seja, coordenador de curso, professores e egressos. Considera-se que esses sujeitos, que estão envolvidos diretamente no curso, vivenciam ou vivenciaram experiências significativas e, portanto, são capazes de contribuir de maneira profunda com os objetivos propostos por esta pesquisa.

A partir da exposição e da discussão dos dados coletados, busca-se a possibilidade de repensar o papel e a função social da universidade na formação dos profissionais, especialmente dos docentes, e, também, os limites e possibilidades da formação interdisciplinar nos cursos e instituições de ensino superior.

Para cumprir com os objetivos propostos, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas (conforme roteiro disponibilizado nos apêndices do trabalho), aos seguintes grupos: ao coordenador do Curso de Pedagogia; a doze (12) egressos do curso de Pedagogia, formados no período de 2008/2 a 2012/02, e a seis (6) docentes que atuam no referido curso da FACCAT.

A escolha dos egressos formados no referido período foi aleatória e se justifica por estes estarem já atuando como profissionais na área da educação e por terem um tempo significativo de distanciamento do curso, o que favorece um amadurecimento e a análise das experiências ali vivenciadas, bem como do impacto dessa formação em suas vidas. Assim, podem contribuir de forma efetiva e concreta nas entrevistas, por meio de suas colocações, as quais serão relacionadas às de teóricos que tratam sobre a interdisciplinaridade, para posterior análise dos dados.

Os docentes entrevistados também foram escolhidos de forma aleatória, a fim de contemplar a diversidade de visões e concepções que são colocadas em prática no curso de Pedagogia. Procurou-se abranger professores com diferentes tempos de atuação profissional, ficando esse período entre dois anos e o início do curso de

pedagogia na IES. Todos os docentes possuem titulação de mestrado ou doutorado, titulação que é exigida para a atuação nos cursos.

A coordenadora, também com a titulação exigida pelas normas da instituição, atua por mais de 20 anos no curso, tendo acompanhado as várias modificações da estrutura curricular pelas quais o curso tem passado ao longo desses anos. Essa vivência por parte da coordenação do curso possibilitou-lhe reconhecer os pontos positivos e negativos dessas mudanças que ocorreram durante esses anos, bem como os avanços do curso e, principalmente, as expectativas geradas em torno do trabalho interdisciplinar.

Por fim, é importante ressaltar que, embora esteja explicitado o número dos sujeitos entrevistados, o enfoque qualitativo da presente pesquisa não se baseia centralmente em critérios de números ou percentuais para garantir representatividade. Outrossim, busca informantes qualificados e que estejam engajados no processo estudado, para que possam fazer o diferencial na pesquisa, revelando de maneira significativa a discussão proposta.

5. 2 Procedimentos de coleta de dados da pesquisa

Os procedimentos e instrumentos da pesquisa se deram a partir do estudo de caso. Lüdke (2013, p. 20) concebe que o estudo de caso “(...) é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

Relacionando o estudo de caso e a pesquisa participante, Gil (2002, p. 56) diz que “A pesquisa participante envolve posições valorativas, derivadas, sobretudo do humanismo cristão e de certas concepções marxistas. Tanto é que a pesquisa participante suscita muita simpatia entre os grupos religiosos voltados para a ação comunitária”.

Dessa forma, a pesquisa parte do estudo feito em referências, composta por diferentes autores, cujos resultados foram expostos nas duas seções iniciais e possibilitaram a compreensão do assunto. Para Gil (2002, p. 61), as fontes referenciais compreendem livros de leitura corrente, “[...] obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo”.

Sendo assim, além dos teóricos investigados, para coletar os dados do presente estudo, também foi lançada mão dos seguintes instrumentos: documentos balizadores do curso e da IES, entrevistas semiestruturadas (roteiros em apêndice), orientação e diálogos.

5.2.1 Pesquisa documental:

A análise dos documentos deve ser sempre uma tarefa cuidadosa por parte do pesquisador, para evitar que ela seja distorcida. Abarcar com objetividade a riqueza de dados disponibilizada por tais meios é outra necessidade que se impõe à pesquisa. Por isso, foram necessárias uma seleção e análise dos documentos a serem explorados, além do cuidado e da clareza com o objetivo que se pretendia alcançar com o material coletado, e também no trato adequado dos dados.

De acordo com Lüdke (2013), a pesquisa documental constitui-se uma fonte valiosa para as pesquisas em educação, pois se constitui em fontes ricas de dados, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações, declarações e postulados do pesquisador. Ainda de acordo com os mesmos autores, os documentos são importantes, pois, “[...] representam ainda uma fonte natural de informações. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE, 2013, p. 45).

Contribuindo com o que foi dito acima, Gil (2002) afirma que a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens, principalmente por se constituir uma fonte rica, estável e confiante de dados, sendo, na maioria dos casos, de fácil acesso e análise.

Dentro dos objetivos delineados pelo presente trabalho, o estudo de documentos foi centrado na análise das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia e do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FACCAT, que, embora esteja em construção no momento da atual pesquisa, constitui-se um instrumento valioso de dados. Nesses dois documentos, foi possível encontrar as orientações e concepções teóricas que sustentam e embasam o desenvolvimento e o percurso formativo do referido curso.

5.2.2 Entrevistas:

Quanto a estes instrumentos, Lüdke (2013) destaca que “[...] uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estreitamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (LÜDKE, 2013, p. 39).

Nessa direção, o procedimento para coleta de dados com os sujeitos envolvidos deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas, por meio das quais se procurou captar as nuances e percepções mais profundas dos sujeitos sobre a temática pesquisada. A entrevista semiestruturada se caracteriza por ser uma pesquisa com questões mais abertas e um roteiro mais flexível, capaz de se adaptar ao ritmo do desenvolvimento, deixando o sujeito mais aberto às respostas, evidenciando dados que não seriam percebidos num roteiro de perguntas fechadas.

Foram realizados contatos prévios com os sujeitos, quando foram apresentados os objetivos da pesquisa, por meio da Carta de Apresentação, e também do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em apêndice A B C), garantindo a isenção e o anonimato dos participantes.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para um melhor aproveitamento. Para preservar a qualidade e o sentido das respostas, foram feitas apenas correções linguísticas simples, quando necessárias, que não modificassem o sentido das colocações originais proferidas durante as entrevistas. Também foi dado o devido retorno, quando solicitado pelos entrevistados.

Como já foi referido anteriormente, as entrevistas foram realizadas com três diferentes grupos de sujeitos: coordenação, docentes e egressos do curso de Pedagogia, de acordo com um roteiro prévio e já pré-definido (conforme apêndices anexos).

5.3 Sobre a exposição e análise dos dados da pesquisa

Para a discussão dos dados, com os que foram coletados, foi realizada a análise de conteúdo, na perspectiva apontada por Bardin (2016). Segundo a autora, a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico, ou seja, “[...] a

análise do conteúdo ou dados é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15).

O termo análise de conteúdo designa, assim, “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a 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) destas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 48).

Os dados foram analisados de acordo com categorias analíticas construídas no referencial teórico, para uma maior compreensão da temática, as quais já foram explicitadas nos capítulos anteriores. Para fins práticos, vou seguir um caminho que defino como “triangulação dos dados”. Esse processo de análise do campo empírico se dará da seguinte maneira nos capítulos que seguem:

1º. Descrição das falas dos entrevistados sobre os temas/eixos centrais das questões, conforme roteiro de entrevista em anexo.

2º. Diálogo e discussão com os autores do referencial teórico sobre as falas/depoimentos, buscando contrastar, ou embasar as análises das ideias-experiências apontadas pelos sujeitos.

3º- Análise final sobre os temas e pontos de discussão apresentados, buscando problematizar os desafios profissionais.

Para uma melhor apresentação e discussão dos dados, estes serão apresentados e analisados de acordo com a categoria dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de acordo com os eixos temáticos dados pelas questões centrais da pesquisa.

Na seção 6, são tratadas as representações dos professores do curso de Pedagogia da FACCAT sobre a interdisciplinaridade e suas práticas profissionais; na seção 7, são contemplados os dados coletados junto à coordenação do curso, sobre a trajetória do curso e a formação interdisciplinar, e, na seção 8, são expostos e analisados os dados obtidos com os egressos sobre a interdisciplinaridade, evidenciando sua percepção sobre o legado formativo obtido durante a realização do curso.

Os dados são analisados de acordo com categorias qualitativas e analíticas, visando a uma maior compreensão da temática. No viés da triangulação, com base

em Bardin (2016), evidencia-se o uso da dialética, ou seja, as contradições são inerentes ao processo de análise dos dados.

Após a apresentação dos dados de acordo com os eixos temáticos, foi feita uma análise geral desses resultados, sendo esta apresentada sob o título de Considerações Finais.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Nesta seção, conforme foi anunciado, seguem a apresentação e a análise das respostas dadas às questões/eixos temáticos, de acordo com o roteiro de entrevistas, pelos professores do curso de Pedagogia da FACCAT. Essas questões direcionam-se à visão dos professores em relação à interdisciplinaridade no contexto do curso em questão, buscando evidenciar conceitos, concepções e práticas, e o entendimento sobre a temática em questão. As respostas dadas pelos docentes serão apresentadas em forma de blocos, para proporcionar uma melhor análise de conteúdo, objetivando um melhor aproveitamento da riqueza e da amplitude dos dados coletados.

Os professores entrevistados têm uma longa trajetória na educação superior, como foi evidenciado anteriormente. Apenas uma das entrevistadas está no início da docência universitária, estando no segundo ano como docente. Os demais docentes, além de terem muitos anos de trabalho na mesma instituição, têm bastante experiência na educação superior, o que lhes dá autoridade nos depoimentos evidenciados. Vale destacar, como já foi descrito anteriormente, que a pesquisa não se baseia unicamente na quantidade dos docentes ouvidos, pois ela é qualitativa, dando ênfase à qualidade e aos recortes das repostas, para que, de fato, seja interpretado/analísado o foco central da pesquisa.

Para fins de apresentação e de sigilo dos participantes, eles serão denominados por meio de uma letra do alfabeto, de A até F. A entrevistada A tem dois anos de experiência na graduação. A entrevistada B atua há onze anos na instituição. O entrevistado C tem vinte anos de trajetória docente, atuando há doze anos na FACCAT. A entrevistada D tem quarenta e sete anos de docência, dos quais doze anos na instituição. A entrevistada E atua como docente desde o ano de 1993, mas é o primeiro semestre que está atuando no curso de Pedagogia desta faculdade. E o entrevistado F atua na instituição desde o ano de 2002, completando, portanto, quinze anos de casa.

Seguem abaixo as principais respostas às questões levantadas na entrevista, de acordo com os tópicos pré-estabelecidos.

6.1 Concepções e relevância de interdisciplinaridade para os docentes

A abordagem inicial, nas entrevistas, previa sondar o grau de compreensão dos entrevistados sobre a temática da interdisciplinaridade, a fim de compreender o conceito e a concepção sobre o tema que mobilizam - ou não - em sua prática docente.

Seguem os principais pontos levantados:

A: *A interdisciplinaridade é uma formação humana integral, a educação, ela não pode ser pensada individualmente, ela não pode ser pensada separadamente, em caixinhas. E o currículo da universidade, principalmente currículo da formação de professores menos ainda. Então, eu acho que interdisciplinaridade é isso, é o pensar junto a educação. É pensar nessa formação humana integral dos nossos estudantes.*

B: *A abordagem em sala de aula deve contemplar a disciplina e também que os alunos possam realizar uma ponte entre esse conhecimento em que eu trabalho com as outras disciplinas do curso.*

D: *O conhecimento que eu tenho, na verdade, é ao longo dos anos, através de leituras. Na prática, mesmo eu ainda não vi acontecer aquilo que eu, teoricamente, conheço ou penso que é a concepção de interdisciplinaridade. Na prática, eu ainda não vi acontecer, de fato. Vi muita integração, mas acontecer de fato a interdisciplinaridade não.*

E: *A compreensão que eu tenho do conhecimento interdisciplinar é aquela ideia de que se tenha um conteúdo geral e as disciplinas entrem dentro desse conteúdo, ou o contrário, que a gente tenha disciplinas, mas que, em algum momento, os conhecimentos de uma e de outra se cruzem. Porque aquela ideia que nós tínhamos, de disciplinas fragmentadas, engavetadas, isso já está ultrapassado.*

F: A interdisciplinaridade ela já... a própria palavra já fala na “inter”... quer dizer, está supondo que haja uma integração, que uma ajude a outra, que uma esteja presente no outro contexto. O todo na formação.

No que tange à concepção de interdisciplinaridade, dos seis professores que foram instigados a falar do entendimento sobre o tema, a maioria pontuou um entendimento coerente sobre ele. Um dos docentes apresenta um conhecimento abrangente do conceito, mas acredita que, na prática, a abordagem interdisciplinar não acontece no curso.

Os docentes trazem a ideia do interdisciplinar focado no todo e na perspectiva da educação integral¹³. Cabe destacar que essa abordagem, a da visão integral da educação, é amplamente defendida pelo educador Paulo Freire (2015b), no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, por meio de uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.

As visões dos docentes acima reforçam que a educação deve ser integral e voltada para a formação do todo, tendo relação com o conhecimento das demais disciplinas. Portanto, torna-se evidente que a educação integral, além de estar voltada para a totalidade do ser humano, deve acontecer “[...] em todos os cantos”, em diferentes espaços, tempos e durante a vida inteira: na infância, na pré-adolescência, na adolescência, na idade adulta e na velhice. (GADOTTI, 2009, p. 10).

Ainda, na visão de Gadotti (2009), constata-se que “[...] educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamento no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria os guetos (grupos) de aprendizagem”. (GADOTTI, 2009, p. 11). Sendo assim, a interdisciplinaridade precisa estar presente no contexto escolar, fazendo elos com as disciplinas de diferentes áreas e professores. Como bem destaca Paviani (2008), fazendo empréstimos de saberes, para que, de fato, ocorra o interdisciplinar no contexto educacional.

Para a entrevistada D, o conhecimento da interdisciplinaridade deu-se ao longo dos anos, por meio de sua atuação docente, mas afirma ela não ter visto a

¹³ Concebo a educação como a busca de formar a totalidade do ser humano. Ou seja, o cultivo de todas as dimensões da vida: emocional, afetiva, epistemológica entre outras.

efetivação da interdisciplinaridade na prática do curso de Pedagogia da FACCAT, pois estamos em processo. Nessa perspectiva, de acordo com Fazenda (1994), enquanto educadores, não podemos ter olhar de especialistas focados em uma única direção. Precisamos ter visão profunda, que permita “[...] enxergar numa grande angular, porém, com agudez e precisão milimétricas que permitam convergir ao alvo certo. Esse treino do olhar em múltiplas, porém precisas direções, consubstancia-se num real exercício de interdisciplinaridade” (FAZENDA, 1994, p. 134).

6. 2 O currículo de pedagogia da FACCAT é interdisciplinar?

Sobre a abordagem interdisciplinar no currículo da instituição, nas colocações mais evidentes em relação ao assunto, dos seis docentes entrevistados, três afirmam que o currículo é interdisciplinar; dois destacam que não, e um dos docentes afirma que, apesar do curso não estar trabalhando de forma interdisciplinar, está evoluindo nessa direção. Vejamos a fala dos próprios docentes:

A: *Percebo no currículo da Pedagogia um interesse dos profissionais. Então acho que esse olhar que está se reestruturando em relação ao novo currículo que está sendo pensado é. Sim, um tratamento interdisciplinar.*

B: *De certa forma, o currículo já é articulado para que as disciplinas umas façam sentido em relação às outras; eu procuro sempre fazer as abordagens interdisciplinares, especialmente nas disciplinas que eu ministro, porque eu ministro mais do que uma, então sempre tentando puxar esse conteúdo.*

F: *Eu acho que sim. Ao menos eu percebo um esforço em trabalhar de forma mais integrada. Nas reuniões pedagógicas dos professores do curso de filosofia da educação, por exemplo, da, no curso de pedagogia.*

Nas colocações dos professores acima, é possível perceber que, para eles, a estrutura curricular atual do curso está organizada de forma a começar a pensar a interdisciplinaridade, como um eixo de sua organização, mas que isso não ocorre

ainda nas disciplinas de forma que poderia acontecer. Muitas vezes, o próprio docente articula a relação entre saberes na sua própria disciplina, geralmente de forma isolada e sem contato com os demais professores.

Dentro dessa perspectiva, os docentes precisam buscar um trabalho em conjunto com as demais áreas do conhecimento, no sentido de transformar suas práticas e fazer com que os alunos adquiram uma nova visão do assunto trabalhado. A abordagem interdisciplinar é um desafio ao rompimento com a ideia exclusiva do especialista, focado somente no seu saber/conhecimento. Segundo Fazenda (1994, p. 28 e 29), este “[...] se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas, [...] nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar”.

Pelas colocações dos professores acima citados, fica evidente a importância da abordagem interdisciplinar no curso de Pedagogia bem como evidencia um esforço do novo currículo, que está sendo pensado, em trazer a interdisciplinaridade como uma prática para o curso.

Entretanto, alguns não percebem - ou veem ofuscada - a presença da interdisciplinaridade no currículo atual do curso, como fica expresso nas seguintes falas.

C: *Primeiramente eu digo que não. Eu vejo que, no curso de uma faculdade geral, o entendimento da interdisciplinaridade ele está muito ofuscado. Vejo que as disciplinas se concentram única e exclusivamente aqui, no que se diz respeito a sua ementa, fechado de forma estritamente fechado. E quebrar com esse paradigma é algo extremamente complicado. Eu vejo que os estudantes são muito mais abertos à quebra dos paradigmas do que alguns que eu gosto de apelidar carinhosamente de dinossauros, porque eles ainda trazem essas velhas visões lá dos anos 70, dos anos 80, quando essa era a sua verdade. Mas, felizmente, de lá para cá, a gente teve uma bela caminhada na derrubada dessas barreiras. Tem determinados professores que trazem a sua disciplina como um verdadeiro amuleto, quase como um amuleto sagrado, onde eu sou detentor do meu quadrado. E não quero saber com que trabalhas, não quero saber do que tu tens em termos de metodologia e não são poucas as vezes que a gente vê os mesmos professores utilizando uma velha e vasta bibliografia que antecede o século XXI. Isso já é um diagnóstico da forma que esse professor compreende a sua disciplina.*

D: Por questões organizacionais da estrutura de funcionamento da FACCAT, assim como está, não acredito que seja possível. Principalmente os professores horistas... Para a interdisciplinaridade acontecer, os especialistas de cada área teriam que planejar em conjunto para, então, propor atividades interdisciplinares. Temos alguns ensaios, mas ainda não são interdisciplinares.

E: Como os nossos currículos dos cursos, independentes da instituição, independente da área de conhecimento, eles foram constituídos em outro momento histórico. Eles se constituíram como currículos disciplinares. A ideia de centralizar determinados conhecimentos naquela disciplina. O professor também, com a ideia de centralizar esse conhecimento, fazer todo esse posicionamento. Então a interdisciplinaridade dentro do nosso currículo, eu acho que ela até acontece em função desse movimento, do professor e do aluno. Mas não com relação à essência da matriz curricular. Tu vai puxando. Porque, na medida em que a gente também conhece o conteúdo das outras disciplinas, tu consegue ir fazendo.

Um dos pontos destacados nessas falas é em relação a ações docentes que fazem das disciplinas verdadeiros amuletos, não aderindo as formas de ensino e metodologias atualizadas. As falas evidenciam que o currículo do curso não seria o impeditivo central de não trabalhar o interdisciplinar, mas a dificuldade do professor em aceitar as mudanças, em mudar sua forma tradicional de dar aula. Acreditam que a forma linear, fechada e disciplinar seja a maneira mais cômoda de cada professor trabalhar seus conteúdos.

Por outro lado, evidencia-se a dificuldade para a prática interdisciplinar, quando os professores não têm dedicação exclusiva ao seu trabalho. Ou seja, trabalham em outras instituições, não tendo tempo disponível para o planejamento coletivo das atividades, sendo que, para o trabalho interdisciplinar, o planejamento e o trabalho coletivo é imprescindível.

Na fala da entrevistada E, fica evidente a dificuldade do planejamento interdisciplinar, quando, historicamente, fomos formados para trabalhar de forma disciplinar e com currículos fechados. Por vezes, o não conhecimento das demais disciplinas faz com que os docentes centralizem seus saberes de modo muito

fechado, até como forma de empoderamento no seu saber. Com isso, a dificuldade de se abrir para o novo interfere nas relações práticas que visam à inovação dos saberes e à efetivação da prática interdisciplinar.

6.3 Desafios para a realização da formação interdisciplinar na Pedagogia

Perguntados sobre os desafios para a realização da formação interdisciplinar na Pedagogia, três docentes trouxeram as seguintes colocações.

A: *Penso que envolve uma questão prática de tempo, de reunião, de estudo, de pensar.*

B: *É a comunicação entre os professores, eu acho que nos precisaríamos de mais reuniões de colegiado para que a gente pudesse entender de fato o que cada um está trabalhando nas suas disciplinas para que a gente pudesse fazer pontes, relações.*

D: *A relação com os demais professores, saber o que cada um está trabalhando.*

Nas falas das entrevistadas A, B e D, evidenciam-se as questões relativas à falta de comunicação entre os professores e a denúncia da carência de um planejamento coletivo. Isso, na visão deles, afeta a formação interdisciplinar, pois quase nunca se sabe o que cada docente está trabalhando nas suas disciplinas, não havendo, assim, pontes e relações entre elas. Dessa forma, faz-se necessário que o curso e a instituição adotem estratégias no sentido de promover a integração dos professores e o planejamento coletivo das atividades do curso.

Por outro lado, o entrevistado C coloca que:

C: *Eu diria que o mais desafiante é a leitura. Eu acredito que o conhecimento, ele só se dá a partir do que você lê, eu não estou com isso retirando toda a importância do aspecto prático, mas eu penso que todo, penso não, eu defendo essa religião de que toda prática é sustentada por uma teoria, se você me perguntar hoje qual é a minha teoria, eu vou lhe dizer todas e nenhuma, por quê? Porque eu não me*

identifico hoje com nenhuma, vamos chamar assim... filiação, até porque eu penso que o professor não precisa, assim como o político precisa levantar a sua bandeira desse ou daquele partido, o professor não precisa levantar essa ou aquela bandeira do ponto de vista teórico-metodológico. Então, eu digo que sou toda e nenhuma ao mesmo tempo. Por quê? A minha metodologia é a minha metodologia, então o maior obstáculo, nesse sentido, sem dúvida nenhuma, eu vejo que... eu gosto muito duma expressão do Milton Santos, que é o maior geógrafo brasileiro de todos os tempos, aliás, geógrafo esse que, infelizmente, não está mais entre nós, geógrafo negro, que venceu todos os obstáculos do racismo, conseguiu se tornar doutor em geografia e se tornou um dos maiores geógrafos do Brasil. E eu gosto muito de uma das coisas que Milton Santos falava: que hoje nós vivemos numa sociedade de pessoas letradas, mas uma sociedade com cada vez menos intelectuais. Veja bem, o fato de você saber ler e escrever não lhe garante a sabedoria, nós temos alunos em formação docente que acham que leem, mas não leem e aprendem muito pouco. Então eu acho que esta é a base pra gente quebrar isso, a leitura; se você não tem a visão mais ampla das diferentes áreas do conhecimento, você não ousa romper com as fronteiras, porque é muito mais confortável ficar dentro da sua casinha, porque ali está protegido do temporal, porque temporais sempre ocorrerão, e você tem que estar preparado para enfrentar esses obstáculos, então eu vejo nisso o maior problema.

De acordo com esse professor, a interdisciplinaridade requer, além do domínio do conteúdo da área em que se leciona, conhecimento, leitura e informação sobre o conteúdo de outras áreas.

Na mesma direção, os entrevistados E e F dão ênfase às dificuldades que os professores têm de trabalhar de forma interdisciplinar, pois foram formados em outro momento histórico, com forte influência disciplinar, e, assim, acabam se fechando em seus domínios de saberes.

No entanto, como bem coloca Freire (2015), não é possível um ensino atualizado e de qualidade sem pesquisa, uma vez que o ensino também mobiliza e gratifica a pesquisa. Dessa forma, os professores precisam estar em constante e continuada formação, que lhes possibilite um paradigma interdisciplinar.

E: Na minha concepção, seriam os professores. Porque professores como eu, que foram constituídos em outro momento histórico, a gente se constitui muito pensando assim “Esta é a minha disciplina, essa é minha área, esse é o meu quadrado. Eu não saio daqui!” Tem que trabalhar muito com eles para eles poderem se desapegar.

F: Eu penso que o principal desafio é nós, professores, termos consciência de que o meu saber específico, da minha disciplina que eu vou lecionar, ele tem uma relação muito estreita com todas as demais. O desafio exatamente é nós, educadores, termos uma compreensão muito mais além do meu conteúdo específico dentro do curso. Então ele tem a sua importância específica, mas ela não pode ficar focada apenas ali, ela tem que alargar, não pode ficar fechado.

Conforme as falas dos entrevistados acima, o grande desafio da formação interdisciplinar está nos professores, que fazem de suas disciplinas verdadeiras propriedades e uso exclusivo, sem relação com as demais, e não estão abertos a dialogar com as diferentes didáticas para que possam convergir para uma formação integral.

Esse desafio do professor é central, pois não acontecem mudanças em um curso universitário se os professores não participam e não estão abertos às transformações.

Afirmando o quanto a interdisciplinaridade é necessária, Japiassu (1976) aponta que “[...] a existência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas” (JAPIASSU, 1976, p. 26). Ainda, para ele, “[...] precisamos que o homem da especialidade queira, no mesmo tempo, um homem da totalidade” (JAPIASSU, 1976, p. 24). O especialista, segundo o autor, tem seu ponto de vista particular e restrito a sua disciplina.

Ainda segundo Japiassu (1976), outro grande obstáculo para as ações pedagógicas interdisciplinares, por parte dos professores, sem dúvida, é a “[...] resistência do corpo docente em trabalhar de forma interdisciplinar”. Sem dúvidas, podemos destacar o positivismo como grande vilão no que tange à repartição do saber, em departamentos isolados e rígidos. Ou seja, cada disciplina se isola da outra com resistências do professor: “Pois conhecimento das ciências humanas não

pode ser abstrato” (p.100- 101- 102). Isto é, tem que ser concreto, vivencial, e a vivência é coletiva, assim, na convivência cotidiana nas ações curriculares.

6.4 Realização da prática pedagógica interdisciplinar

Ao serem indagados se realizam uma prática interdisciplinar, os docentes assim se posicionaram:

A: *Estou em processo.*

B: *Os próprios alunos, eles conseguem fazer pontes entre isso, eles conseguem relacionar.*

C: *Penso que sim, acho, sem dúvida alguma, que estou me fazendo interdisciplinar, porque ainda não sou totalmente, tenho que me fazer muita maturidade para assumir isso, por quê? Por vários motivos, em primeiro lugar, por incrível que pareça, a discussão interdisciplinar, ela é muito velha, parece que é algo novo, mas ela é velha, entretanto, no meio acadêmico, ela ainda não se cristalizou, a aí não estou falando apenas de curso de professores, como curso de pedagogia, eu me refiro a diferentes cursos onde você vê uma barreira intransponível, onde você ouve alunos perguntando, mas essa disciplina serve pra quê? Então esse tipo de discurso ainda é muito distante dessa realidade, por isso que eu digo: eu ainda estou me fazendo interdisciplinar e tenho certeza que a cada ano tenho me tornado mais, principalmente pelas interfaces.*

E: *Eu procuro fazer, porque eu acredito que, quanto mais interdisciplinar for a minha disciplina, melhor vai ser para os alunos, e para mim também, é óbvio. Então eu procuro fazer movimentos, e, assim, eu percebo em aula que elas mesmas fazem a interdisciplinaridade na sala de aula...*

F: *Eu penso que sim. Porque eu tenho até ouvido alguns testemunhos dos alunos, eu tenho tido muito essa preocupação de sempre relacionar, situar, trazer o contexto das demais disciplinas, né. Situar a filosofia dentro desse contexto. A presença da*

filosofia ela está na realidade. Ela não pode ser dissociada de nenhuma das demais disciplinas. Então, nessa compreensão, a forma como eu estou trabalhando, ela realmente traz essa interdisciplinaridade. Ela faz essa interface com as demais.

A maioria dos professores manifesta que está realizando um esforço para efetivar em suas práticas a interdisciplinaridade. Uma das entrevistadas destaca estar em processo para alcançar tal situação, destacando uma mobilidade, ainda que incipiente, para se adaptar ao trabalho interdisciplinar.

Também, para a maioria dos docentes, a interdisciplinaridade acontece mais eficazmente com a participação dos próprios alunos, quando estes dão exemplos do que viram em determinada disciplina, estabelecendo e forçando as relações entre elas, exigindo que o professor se mobilize em direção às outras disciplinas do curso.

Apesar do conceito de interdisciplinaridade não ser um conceito novo no campo da educação, sendo discutido já no final dos anos 60 no Brasil, segundo Japiassu (1976), percebe-se que as instituições têm se movido de forma muito lenta para agregá-la como prática corrente em seus currículos. Mas, como demonstram os entrevistados, está ocorrendo um processo de abertura em direção à interdisciplinaridade.

No entanto, esse processo ainda fica na espontaneidade de cada professor, não é uma política já instituída pela IES.

6.5 O processo relação teoria e prática na Pedagogia da FACCAT

Questionados sobre como articulam a teoria com a prática, no interior do curso, os professores destacaram seus esforços individuais para isso. Vejamos:

A: *Bom, nós temos o PIBID, que eu acho que é um programa que cresce muito, né. A teoria sempre qualifica a prática. Freire dizia, né, “prática-teoria-prática”. Eu acho que existe, sim, existe um interesse não só na teoria, mas se juntar com essa leitura de mundo assim, buscar experiência deles, qualificar pra que eles saiam daqui com uma experiência mais qualificada.*

B: *Eu não consigo avaliar as disciplinas dos outros professores, eu vejo que acontece, sim, dou três disciplinas, e todas elas a gente faz permanentemente as relações entre teoria e prática. 50% nós trabalhamos na relação contextual com produção teórica, escrita e tal, e, num segundo momento, nós sempre fazemos a parte prática, de colocar em prática o que significaria essa teoria.*

C: *Eu me sinto mais à vontade em falar da minha experiência direta, embora que, obviamente, com professor como docente do curso, você enxerga coisas que até as vezes você não gostaria de enxergar, mas você enxerga, né? Eu penso que aqui, nós temos um grupo de alunos que consegue trabalhar de uma forma bastante equilibrada, em minha opinião, estou sendo bem claro, é a minha percepção, é a minha opinião, eu vejo que a gente tem aqui um grupo de alunos que consegue trabalhar bem essa questão da teoria e da prática, eu vejo nas minhas disciplinas. Eu me surpreendo muito positivamente quando nós propomos trabalhos práticos [...]*

D: *De maneira muito discreta, ou.... Tem algumas ocasiões em que a gente consegue fazer a relação real da teoria com a prática. Porém ela não acontece em todas as disciplinas, também por questões estruturais e organizacionais, como nosso aluno trabalha de manhã e de tarde, e aí sobra a noite para ele vir à aula, mas não para ir à escola, que é o lócus da aprendizagem de quem se forma professor.*

E: *O que eu vejo com as alunas, e daí minha experiência é muito incipiente, um semestre com uma turma. Mas o que eu percebo nas falas delas é que elas não têm muitos momentos de prática. Elas têm muitos momentos de teoria, e a teoria, pelo que me parece, muito desvinculada da prática. E como eu acredito nessa relação, que não tem como existir prática sem teoria e vice-versa, e isso é o meu objeto de estudo, eu não tenho como fazer diferente, senão vou estar me atirando pedra em mim mesma! Então eu faço elas fazerem muitas práticas.*

F: *Pela reação das alunas, eu sinto que há uma preocupação. Eu sinto que há, porque elas têm manifestado com frequência essa questão: "Professor, como é que a gente coloca, como é que a gente faz isso na prática? Como é que a gente coloca,*

como é que a gente faz os nossos – elas se referindo aos alunos que elas têm, né, do ensino fundamental – como é que nós podemos fazer essa interface?”

Num curso de formação de professores, como é o curso de Pedagogia, articular teoria e prática é de fundamental importância. Os docentes consultados pela pesquisa manifestam uma preocupação inicial em articular o que é teorizado em sala de aula com uma vivência prática. Nesse sentido, evidenciou-se a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como um espaço propício ao exercício docente, onde os acadêmicos podem vivenciar aquilo que é teorizado na academia.

Não podemos fazer nossas ações pedagógicas voltadas apenas para a teoria. Há necessidade de sentir e vivenciar a prática, para que, assim, agregue-se significado ao que foi aprendido. Entretanto, é importante ressaltar que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Quanto a este aspecto, Pimenta (2005, p. 26) destaca: “Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. Portanto, o papel da teoria é o de oferecer aos educadores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, dentro dos quais se insere sua atividade docente, para neles intervirem, transformando-os. Daí, de acordo com Pimenta (2005), é imprescindível o exercício constante da crítica das condições materiais dentro das quais o ensino ocorre.

6.6 Referências utilizadas para trabalhar a interdisciplinaridade

Provocados para anunciarem os principais teóricos que seguem ou conhecem, os quais discutem a interdisciplinaridade, apresentaram-se os seguintes quadros:

A: *Gosto de trabalhar com a teoria crítica, com a Pedagogia crítica. E a Pedagogia crítica, o referencial socialista, ele não se descola jamais da formação humana integral. Ele é a formação humana integral.*

B: *Um teórico especificamente sobre a interdisciplinaridade não, mas todas as abordagens são construtivistas com interacionistas, e elas vão ao encontro do que pensam os teóricos, são as bases dos teóricos que pensam diretamente a questão da interdisciplinaridade.*

C: *Eu ainda trabalho a questão do interdisciplinar mais na base empírica do que efetivamente teórica, porque eu tenho que dar conta de toda a história e de toda a geografia, bem que eu gostaria de ter duas ou três aulas para trabalhar autores que discutem o trabalho interdisciplinar, infelizmente, não dá tempo pra isso, embora eu me abasteça disso em termos de artigos e publicações mais recentes, mas eu trabalho muito mais na empiria do que na sala de aula.*

D: *Pois é, na minha formação continuada, sempre tivemos, durante esses anos todos, como ícone a professora Fazenda. Mas eu sei que ela também já teve um... digamos assim, um mentor espiritual, que era o Japiassu. Tentei ver os conceitos que a CAPES tem, que outros antecessores... Klein e outros, que tratam sobre essa temática.*

E: *Isso já é um conceito internalizado. Quando eu comecei a pensar na interdisciplinaridade, algum tempo atrás, quando eu comecei a trabalhar numa disciplina numa outra instituição, eu busquei referenciais teóricos. Busquei Zabalza, busquei no Sacristán, que, na verdade, naquela época, eles eram as pessoas que estavam trazendo isso aqui pro Brasil. Então eu fui buscar nessa fonte, porque era a fonte que nós tínhamos. Em 1960, nós já falávamos em trabalhar com metodologias de projetos. Lá com o que Kilpatrick, 1960 eu estava nascendo, e já falávamos disso, e a metodologia de projetos, na minha concepção, é um excelente instrumento para isso... eu tinha um livro de metodologias do ensino. E daí, dentro desse livro, tinha várias técnicas. Nossa, eu nasci junto com a interdisciplinaridade, e só agora a gente tá pensando em fazer! Precisamos buscar sempre, estudar sempre.*

F: Eu tenho lido bastante sobre isso, mas eu não me prendi ainda a nenhum deles. Porque eu tenho tido assim o hábito de, ao ler, trazer para uma compreensão sem estar muito preocupado com quem disse o quê. Mas eu tenho assumido isso na minha prática também.

Os relatos trazidos pelos docentes pesquisados apontam que eles têm referenciais sobre a temática da interdisciplinaridade, embora, em alguns casos, esses referenciais ainda não foram aprofundados. Outros leem materiais sobre o tema, ou até mesmo lembram-se de teóricos de quando fizeram sua graduação, e destacam alguns autores que abordam o assunto, tais como Fazenda, Japiassu, Kilpatrick, Zabalza e Sacristán.

Uma das professoras menciona o aparecimento do conceito de interdisciplinaridade na década de 60, afirmando que muito pouco ou quase nada se evoluiu desse tempo até os dias atuais. Para a mesma docente, no contexto atual da temática, sua busca ocorre nos conceitos que a própria CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) coloca. Segundo a CAPES, “[...] entende-se por interdisciplinaridade (ou pesquisa científica e tecnológica interdisciplinar) a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe” (CAPES, 2000, p. 3).

Ainda de acordo com a CAPES, a interdisciplinaridade acontece de forma efetiva quando contribui para o avanço das fronteiras da ciência ou da tecnologia, que, de resto, seria impossível sem essa interação; faz surgir um novo profissional com um perfil distinto dos já existentes, com uma formação básica sólida e integradora; transfere métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou novas disciplinas. (CAPES, 2000).

Trabalhar de forma interdisciplinar no contexto das instituições atuais de educação, exige uma série de elementos estruturais, políticos e teóricos, além de um processo amplo de adaptação e engajamento dos professores. E esse é um grande desafio para os docentes, pois precisam estar em constante processo de estudo, reflexão e aperfeiçoamento, tendo a pesquisa como meio de busca pelos saberes de diversos contextos. Por isso, “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (FREIRE, 2015b, p. 30). Pesquisar é uma das ferramentas que constato; constatando, conheço e conheço, faço trocas de saberes. Assim, a pesquisa e a indagação são partes do fazer pedagógico dos educadores.

Por tais razões, percebem-se lacunas no aprofundamento teórico, principalmente no que diz respeito às diferentes perspectivas teóricas e propostas práticas de uma pedagogia interdisciplinar.

6.7 Mudanças necessárias para a formação interdisciplinar no curso de Pedagogia

Nesse item, os docentes foram instigados a relatar as mudanças necessárias para a efetivação da abordagem interdisciplinar no curso de Pedagogia.

A: *Desconstruir esses ideados do senso comum e que talvez disciplinas como a história da educação, sociologia da educação pudessem ajudar.*

B: *Discutirmos mais o tema, formação nessa área, nós dialogarmos em ações conjuntas, em alguns momentos, para que os alunos pudessem ter na prática, ver, sentir, perceber, observar e analisar na prática quais as relações entre as várias disciplinas, então as ações conjuntas seriam bem importantes, planejadas conjuntamente, para isso, anterior a isso, nós teríamos que planejar, sentar e conversar sobre essas ações. Precisa ser sistematizado.*

C: *Em primeiro lugar, o trabalho interdisciplinar ocorre de forma gradativa e sistemática, é preciso, sem dúvida, encontros sistemáticos do corpo docente, sem isso, não ocorre o trabalho interdisciplinar. Então eu penso que vai muito da percepção do professor em relação a sua área do conhecimento.*

D: *Deveriam ser reestruturadas as ementas, deveríamos ter professores com tempos parciais, pelo menos parciais aqui. E deveria haver uma decisão por parte das coordenações ou da própria instituição, de que “Sim, vamos fazer interdisciplinaridade!” Porque, para fazer interdisciplinaridade, temos que ter condições mínimas para operacionalizá-la, se não, ela não acontece.*

E: Reestudo do currículo. Restruturação, para saber em que momento a gente pode fazer com que essas disciplinas se comuniquem. Porque a mudança do currículo não é difícil fazer. E propiciar a interdisciplinaridade também não é difícil. Deveria iniciar pela mudança do currículo, mas pensando em propor que seja interdisciplinar.

F: Cada professor fazer um esforço, provocar algumas reuniões pedagógicas, expondo exatamente, tentando trabalhar com os grupos. Na pedagogia, ver como é que cada um percebe a necessidade da interdisciplinaridade, ou a importância dela, ou a não importância, ou seja, tentar problematizar essa questão da interdisciplinaridade. O trabalho em grupo é muito importante.

Quando instigados a falar das mudanças necessárias para se trabalhar de forma interdisciplinar, os professores ouvidos seguem, praticamente todos, pelo mesmo viés. Dentre os pontos destacados, citam a necessidade do planejamento coletivo, da reestruturação curricular e do esforço individual dos professores do curso em fazer acontecer a interdisciplinaridade de forma efetiva.

De acordo com Japiassu (1976), a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico, aparece cada vez mais como uma prática necessária a ser desenvolvida pelos docentes. Como é feita de uma prática curiosa, aberta e coletiva, todos precisam estar abertos ao diálogo. O trabalho interdisciplinar irá acontecer quando houver diálogo e comprometimento dos docentes e quando esse trabalho embasar o currículo do curso como um todo.

Outro ponto forte em destaque está no esforço de cada professor em sair do senso comum, de suas aulas comuns e se engajar num trabalho coletivo e bem fundamentado, visando a uma maior abrangência, que de fato venha a contribuir com a formação acadêmica. Ainda para Japiassu (1976), obstáculos e desafios são constantes nas práticas pedagógicas, dentre eles podemos citar o diálogo e a integração das diferentes áreas e saberes, e, nesse sentido, a ênfase de cada ponto de vista das disciplinas é fundamental e pode ser adquirida através do diálogo e do trabalho coletivo.

Reafirmando a necessidade do diálogo e do trabalho em grupo, Lück (1994) destaca que é necessário o envolvimento e a interação de todos os docentes, discentes e equipe universitária, para trabalhar o currículo dentro da realidade em

que está inserida a instituição e seus contextos culturais e contemporâneos, desejando a formação dos alunos de forma integral por meio do exercício crítico da cidadania.

Tradicionalmente, a universidade deteve-se num modelo de repartição de saber, de agrupamento das disciplinas, focando na formação profissional dos seus acadêmicos, esquecendo-se do todo, da formação integral, como destaca Gadotti (2013). A abordagem interdisciplinar, por sua vez, “[...] não se realiza apenas da informação recíproca entre disciplinas, no nível de permuta de informações entre duas organizações interdisciplinares, mas, sim, pela forma de relação com o todo” (JAPIASSU, 1976, p. 118).

Na abordagem acima, bem como no que está destacado nas falas dos docentes, fica evidente a necessidade de uma decisão político-institucional por parte da IES para implementar a formação interdisciplinar na instituição. Nesse sentido, a FACCAT está em processo de implementação do enfoque interdisciplinar na reestruturação prática e curricular dos seus cursos, dentre eles, o curso de Pedagogia.

6.8 Envolvimento dos alunos para o trabalho interdisciplinar

Aqui aparece a forma como os educadores entendem e enxergam o envolvimento dos educandos para que a interdisciplinaridade aconteça no curso.

A: *Mostrar o currículo e mostrar essas inter-relações. Visualizar o currículo da Pedagogia de forma como todo. Por que tu precisas de determinada disciplina antes de outra disciplina?*

B: *Tornando eles protagonistas dos espaços. Pedagogia não significa só ir pra sala de aula, mas ocupar vários espaços educativos em vários locais, como a gente sabe, o pedagogo trabalha em empresa, trabalha em hotelaria, trabalha em vários espaços, em hospitais, ONGs, projetos sociais, enfim.*

C: *Penso que é discutindo, o aluno vem com essa formação e ele vem com essa visão disciplinar, e cabe a você, professor, quebrar os tijolinhos da parede disciplinar, e, aos poucos, mostrar para esse aluno que do outro lado da parede existem outros compartimentos que podem ser trazidos pra dentro.*

D: *Dialogando, fazendo as relações teóricas e práticas.*

E: *Gostaria muito de termos disciplinas que a gente pudesse dar dois professores, na docência compartilhada. Além da troca com os professores, assim, teríamos também o envolvimento dos acadêmicos e as trocas.*

F: *Nós, como corpo docente do curso da Pedagogia, exatamente a partir de algumas colocações, abordar essa questão da interdisciplinaridade... nós, como grupo, testemunharmos mais e provocar eles mais pra ver o que eles estão entendendo deste mundo atual. Nós somos esse mundo globalizado, e o nosso trabalho ali, a minha relação com o aluno também tem que ter essa presença dessa globalização, da importância que todos esses elementos um interfere no outro.*

Os docentes destacam entre as mudanças indispensáveis à formação interdisciplinar, o necessário engajamento dos alunos, tornando-os protagonistas da sua formação, como sujeitos ativos na produção de conhecimento. Engajar os alunos na discussão da reestruturação curricular é também fundamental para uma maior integração entre as disciplinas e áreas do conhecimento.

Partindo do protagonismo dos educandos, Freire (2015a) sugere o tema gerador como articulador de tal prática. Através dele, é possível trabalhar a contextualização da problemática e as conexões com o cotidiano, indo, assim, ao encontro da aprendizagem significativa, oportunizando aos alunos condições para se tornarem autores de seus aprendizados, via a participação ativa e a troca de saberes.

O diálogo é ponto central neste processo, pois, por ele, a dialética aparece como trocas de saberes, onde educador e educandos aprendem uns com os outros. De acordo com Freire (2015b), não há saberes de menos, nem saberes de mais, há saberes diferentes. O trabalhar em conjunto com o saber do outro é algo instigante e

uma forma de se fazer interdisciplinaridade. Paviani (2007) afirma que é necessário que cada especialista faça empréstimos de seus saberes, pois não somos sabedores de tudo, e que, quando fazemos as trocas, aprendemos em comunhão, em cooperação e de forma humana.

Os objetivos interdisciplinares de alunos e professores podem acontecer de várias maneiras. Japiassu (1976) aponta algumas destas atitudes para ocorrer o interdisciplinar: despertar entre os estudantes e os professores um interesse pessoal pela aplicação de sua própria disciplina a uma outra; estabelecer um vínculo sempre mais estreito entre as matérias estudadas; abolir o trabalho maçante e, por vezes, “bitolante”, que constitui a especialização em determinada disciplina; reorganizar o saber; estabelecer comunicações entre os especialistas; criar disciplinas e domínios novos de conhecimento, mais bem adaptados à realidade social; aperfeiçoar e reciclar os professores de sua formação especializada, reorientando-os para um estudo que vise à solução de problemas; reconhecer o carácter comum de certos problemas estruturais, etc.

Face às representações expostas dos docentes e a análise realizada, tendo como suporte teórico a argumentação de alguns autores, é possível perceber que as práticas interdisciplinares, no lócus do estudo, estão em processo de construção, o que, de certa forma, não deixa de ser algo esperançoso, uma vez que a própria educação se dá com processo. Nesse horizonte, já se constata um movimento de mudança que, conforme for conduzida essa caminhada, poderá colher bons frutos no futuro.

7 ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DO DIÁLOGO COM A COORDENAÇÃO

Nesta seção, será abordado o parecer da coordenação do curso de Pedagogia da FACCAT sobre os desafios da abordagem interdisciplinar no referido curso. O roteiro das questões semiestruturadas, traçadas para a entrevista, está disponível em anexo. Como foi entrevistado um único sujeito, as representações serão descritas e analisadas sem um identificador numérico ou alfabético para o mesmo.

7.1 Concepção ou entendimento sobre interdisciplinaridade

É uma relação entre as disciplinas, entre os conteúdos das disciplinas e entre as disciplinas. É possível? É! Mas é bastante difícil. Atualmente eu vejo bastante dificuldades.

Corroborando com a afirmação acima, os autores Fazenda (2013) e Paviani (2008) falam das relações entre as disciplinas na abordagem interdisciplinar como uma forma de superar a fragmentação do conhecimento, forma esta imposta pelo positivismo. Entretanto, como ressaltado na fala da coordenação, os desafios para efetivação da interdisciplinaridade como prática na formação de professores ainda se constitui um desafio grandioso, haja vista as dificuldades inerentes ao processo de formação interdisciplinar.

A fala inicial da coordenadora demonstra a dificuldade de se organizar o trabalho de forma interdisciplinar e as enfrentadas dentro do curso para tal trabalho. A literatura corrente sobre a interdisciplinaridade alerta para os desafios do trabalho interdisciplinar, pois este requer um amplo movimento institucional e coletivo por parte de professores e alunos, estando para além do trabalho dos gestores dos sistemas de ensino e de cursos.

Nesse sentido, pensar a efetivação da prática interdisciplinar na formação de professores, requer um amplo processo que vai desde o engajamento de alunos, professores e gestão, até uma reorientação dos paradigmas que orientam a

produção de conhecimento e a formação de professores. A formação fechada de muitas instituições, as políticas rígidas de estruturação dos currículos e, ainda, a suposta superioridade do conhecimento científico sobre outras formas de conhecimento socialmente disponíveis, são fatores que impedem a implementação da interdisciplinaridade no meio acadêmico.

7.2 Desafios para trabalhar a interdisciplinaridade no curso de Pedagogia

Eu acho que o maior desafio é o professor. Com certeza é. E eu me coloco nesse lugar também. Se tu der um desafio para os alunos, eles fazem coisas maravilhosas. E aí também depende da turma, isso vai esbarrar no aluno, quando ele não quer muito, ou quando o professor não sabe muito bem como conduzir o processo da interdisciplinaridade, pois pode parecer que o professor se abona de suas responsabilidades, passando-as para os educandos. Por isso o desafio é mais do professor do que do aluno.

Na fala da coordenação do curso, pontua-se uma questão que já foi apontada na entrevista com os professores: a necessidade de engajamento dos professores no trabalho interdisciplinar, no sentido da desacomodação do professor ao sair do seu campo específico, da sua disciplina, e trabalhar em equipe. Entretanto, não pode-se responsabilizar apenas o professor, tendo em vista o papel da gestão e dos coordenadores dos sistemas de ensino na condução desse processo.

7.3 A presença da interdisciplinaridade na organização curricular

O que eu vejo no curso, muito pouco é utilizado de forma interdisciplinar. A gente está iniciando agora, retomando um trabalho de interdisciplinaridade, mas ainda não está acontecendo... nem todos os que têm pré-requisitos são pré-requisitos. Às vezes, elas são pré-requisitos só de nome. Por exemplo, a metodologia do ensino, ela é pré-requisito de todos os fundamentos e metodologia, da língua portuguesa, da matemática, das ciências... está lá como pré-requisito, porque supõe-se que a metodologia do ensino, para depois a metodologia específica para a matemática, de história... Não é! Os professores mesmo dizem: “É ou não é?” “Não é, depende daí”

eles dizem. Não é. Até as próprias que são sequência, de Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, como uma estuda o desenvolvimento da aprendizagem, psicologia da aprendizagem e outra do desenvolvimento, elas não são pré-requisitos. Pode fazer primeiro o desenvolvimento e depois a da aprendizagem. Elas tinham que ter uma sequência. Por outro lado, se tu deixa livre totalmente, sem nenhum pré-requisito, o aluno pode estar fazendo o oitavo semestre e não fez do primeiro, como acontece muitas vezes, eles não fizeram filosofia e sociologia geral porque ela não tem pré-requisito, mas de uma certa forma, ela tem um pré-requisito, tu tem que ter...

De acordo com as colocações feitas acima pela coordenação, um dos pontos sensíveis do curso são as disciplinas com pré-requisitos, que estão na estrutura curricular exatamente para fazer relação com outras disciplinas, mas nem sempre isso acaba acontecendo. Entretanto, a coordenação destaca o movimento de reestruturação curricular do curso, que está sendo realizada agora para que o mesmo possa ser trabalhado efetivamente de forma interdisciplinar. Esse movimento da coordenação do curso é um ponto importante para que haja um avanço no trabalho interdisciplinar e, futuramente, a implementação de um currículo mais coeso, dentro da lógica interdisciplinar e de integração entre as diferentes disciplinas e áreas.

Segundo Japiassu (1976), o enfoque interdisciplinar dos conteúdos ocorre considerando-se sua historicidade, o que permite aos estudantes a compreensão de determinados conhecimentos, dentre alguns procedimentos, metodologias e formas de organização, que ocorrem de maneira natural, para identificar tempo e espaço de aprendizagens.

Na visão de Japiassu (1976) e Frigotto (1995), a interdisciplinaridade vai além da mistura de conteúdos e temas, ela realiza uma interação entre eles. É fundamental que os profissionais de educação tenham acesso a bases teóricas e metodológicas, para a construção de estratégias interdisciplinares, para, assim, ter a compreensão do todo e relacionar a sua disciplina no currículo, o seu saber com o saber do outro.

7.4 Sobre o diálogo com os professores e sobre a situação curricular do curso

Na verdade, desde o ano passado, nós trabalhamos bastante nisso, e isso deu uma mudança no curso, e até os alunos sentiram isso. Quando a gente voltou a pegar assim, disciplina por disciplina e olhando os conteúdos de cada disciplina, e cada professor teve que apresentar sua disciplina e ou modificar ela, se quisesse, podia até modificar, modificando ela... fazendo um estudo: primeiro semestre, disciplina tal: está aqui o conteúdo. Quais são as referências que usa? Qual a referência bibliográfica dessa disciplina? A outra disciplina, a outra... Depois segundo semestre... terceiro semestre... quarto semestre. A partir dali, a gente viu que nós tínhamos que ter essa... “Ah, mas isso aí eu trabalho também, esse mesmo livro eu trabalho na outra disciplina”. Os mesmos livros. Uma outra abordagem, mas os mesmos livros. Mas então não precisa pegar esse, pode pegar um outro... Então, a gente viu tudo isso e tentou, para o segundo semestre, modificar todas as ementas. Como nós estamos em fase de reestruturação do curso, todo em função das novas diretrizes, a gente acabou deixando assim... Até eu disse pra elas “você podem trabalhar essa nova ementa já, só que legalmente ainda está a antiga”. Porque, como nós vamos reestruturar todo ele, daí eu pensei assim: Não vale a pena nós mudarmos todas as ementas para um ano e depois já mudar tudo de novo. Então acabamos deixando assim. Então agora, este semestre, até 2017/II, já tem o novo currículo, que vai inclusive ter essa integração com as licenciaturas, que isso também vai ser bom. Porque, se o professor vai pra escola e lá se encontram o professor de história, o professor de matemática, o professor de português e o pedagogo, como supervisor ou como orientador ou como gestor, eles têm que poder trabalhar juntos. E eles nunca tiveram assim uma disciplina juntos, não sabem nem o que o outro estudou. Então, claro, não são todas, vão ter um número de disciplinas que vão ser específicas de cada curso. Aí vai ser um papel muito importante nosso, de nós, professores, de nós mostrar que isso é o melhor, se não vai criar “Na verdade cada um acha que o seu é mais difícil, o seu é mais trabalhoso, o seu é mais... Na verdade todos eles precisam...”

Aqui o destaque da coordenação está na reestruturação do novo currículo que vai orientar o curso de Pedagogia, em construção neste momento, ressaltando a

articulação deste com as demais licenciaturas (Pedagogia, História, Matemática e Letras), proposta pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação pedagógica, indicadas pelo MEC.

A adequação dos cursos às novas diretrizes deve acontecer até 2 anos após sua publicação, fechando esse prazo agora, em junho de 2017. Tal proposta indicada pelo MEC traz uma abrangência muito grande à prática interdisciplinar. A fala da coordenação liga-se ao movimento que a FACCAT vem desenvolvendo desde 2015, para atender às demandas do MEC e desenvolver um trabalho de forma integrada e interdisciplinar.

A fala da coordenação volta a enfatizar a necessidade do planejamento coletivo para que o trabalho interdisciplinar possa acontecer e para que as disciplinas oferecidas pelo curso possam ter uma coesão e uma coerência entre si.

7.5 Sobre as referências utilizadas no curso

Estamos no processo de mudanças das ementas. Atualmente trabalhamos de forma a contemplar a formação que abrange o PPC. Não temos específicas as bibliografias da temática.

Como foi referido anteriormente, o processo da mudança e reestruturação curricular do curso está ocorrendo, e, a partir do segundo semestre do ano corrente, entrará em vigor a nova organização do curso, que irá contemplar novas referências, inclusive as específicas da interdisciplinaridade.

Essa construção coletiva é de máxima importância, para que o currículo possa ser pensado e praticado de uma forma mais integrada e articulada, saindo da prática disciplinar e segmentada, disseminada pelo pensamento positivista. De acordo com Japiassu (1976, p. 61), “[...] o disciplinar tem a ver com o positivismo, que foi grande responsável pela fragmentação das ciências do homem, apresentando lacunas. Com o positivismo, cria um número de territórios separados, excluindo, assim, toda e qualquer metodologia interdisciplinar”.

Portanto, a “[...] superação da fragmentação e linearidade, tanto do processo de produção do conhecimento, como do ensino, bem como o distanciamento de ambos em relação à realidade, é vista como sendo possível, a partir de uma prática

interdisciplinar” (Lück, 2007, p. 54). Ou seja, pode-se fechar as lacunas, as defasagens da fragmentação através da interdisciplinaridade.

7.6 A relação teoria e prática na Pedagogia da FACCAT

Hoje a teoria e a prática, ela, na verdade, acontece naquelas disciplinas que têm uma carga horária mais prática. As próprias metodologias específicas das áreas, de matemática, história e ciências, que têm uma parte prática. Então, todas as disciplinas estão previstas no currículo como disciplinas teórico/práticas, e têm uma separação de carga horária. Por exemplo, a disciplina de Metodologia do Ensino tem 60 horas de teoria e 40 horas de prática, ela tem 100 horas. O estágio tem 300 horas, o estágio todo. Ele tem tantas horas de prática na educação infantil, tantas horas de prática nos anos iniciais e tantas horas de prática na formação de professores. E tem a parte teórica, que é trabalhada em sala de aula, na faculdade, quando a gente faz o planejamento. Eu acho ainda pouco. Eu acho que tinha que ter mais prática. O problema, a dificuldade da prática é que os alunos trabalham. Quando é que eles vão fazer essa prática? De noite? Não tem como, não tem criança na escola. Durante o dia, eles trabalham, eles têm o seu emprego, até para se manterem na faculdade. Alguns trabalham em escola. Esses que trabalham em escola conseguem fazer essa relação teoria com a prática lá, estão estudando a teoria e estão já aplicando. Mas os que não trabalham em escola? Que trabalham em outros setores? Então é bastante difícil, mas ela está prevista. Está lá no PPC, está lá teoria/prática. Nas bases curriculares também. Está lá tantas horas de teoria e tantas horas de prática, mas ela acontece muito isoladamente em algumas disciplinas só. Temos o PIBIB, mas que ainda é pouco tempo, temos alunos nossos, que têm eles próprios o resultado, depois de dois anos, por exemplo, outra maneira seria fazer um rodízio. Se tivesse uma continuação do programa, que todo aluno num determinado momento tivesse que pelo menos meio ano ficar no PIBID. Mas imagina quanta troca ia ter?

Atualmente o currículo do curso de Pedagogia prevê atividades práticas para os alunos em disciplinas específicas do currículo, nas quais os acadêmicos podem experienciar os conhecimentos obtidos em sala de aula. Entretanto, alguns empecilhos de ordem prática, ou até econômica e de tempo, por vezes acabam

influenciando a realização efetiva dessas práticas. Tais condicionamentos estão para além do controle da instituição, como, por exemplo, o fato de os acadêmicos precisarem trabalhar durante o dia e estudar à noite, encontrando uma maior dificuldade para a realização das atividades práticas, uma vez que, nas escolas, geralmente a educação básica funciona apenas durante o dia.

Nesse sentido, o PIBID é um grande e importante diferenciador no que diz respeito à atuação prática dos alunos da FACCAT, além de ajudar financeiramente, por meio de bolsa, os alunos que precisam se manter. Através do PIBID, os acadêmicos elaboram seus projetos de atuação com um professor responsável e colocam em prática os conhecimentos obtidos no curso, em determinadas escolas da região, oportunidade em que vivenciam o cotidiano escolar e a prática docente na sala de aula.

De acordo com o Ministério da Educação, a relação entre teoria e prática deve ser um movimento contínuo entre saber e fazer, na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação (RESOLUÇÃO MEC, 2015, p. 48). Por isso, ela deve acontecer como forma de culminância da teoria no que tange à formação acadêmica.

As novas diretrizes para o ensino superior, definidas pela Resolução MEC (2015), no artigo 13, que trata sobre a estrutura e o currículo, apontam que “[...] deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante, relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (RESOLUÇÃO MEC, 2015, p. 68). Nesse sentido, é importante e necessário o esforço institucional para a efetivação da prática interdisciplinar, assegurando os elementos mínimos necessários para que haja sua implantação, e para que, outras práticas como o PIBID, tenham também seu diferencial com significado.

7.7 Desafios para a efetivação da interdisciplinaridade no curso

Na verdade, assim, elas facilitam no momento em que a gente fizer esse estudo juntos. Se cada um der sua disciplina, mesmo que tenha a ementa, mesmo que tenha a grade curricular, a base curricular não facilita nada. É cada um no seu, e eu não sei nem o que tu está trabalhando. “Ah, tua disciplina é Metodologia do Ensino, a minha é Didática e não tem nada a ver com tua disciplina”. Agora, no momento

que eu sentar contigo e olhar aquilo ali tudo e estudar, bom, tu trabalha isso, tu trabalha isso, e lá pelas tantas alguém diz: “Tá, e tal conteúdo quem é que trabalha?” “Bah, é mesmo, não está em lugar nenhum!”. Quem deveria trabalhar? Opa, isso se deveria trabalhar. Então, está faltando. Isso só se consegue fazer depois que tu vê o todo.

As escolas, quando elas trabalham com projetos interdisciplinares, elas conseguem de uma certa forma fazer isso. Hoje algumas escolas que eu sei que trabalham, eles fazem diferente, eles fazem fora do seu horário. E sei que nossas acadêmicas, em suas práticas, trabalham por projetos. E no ensino médio, aquele do Estado, que tem os seminários integradores era com esse objetivo.

A fala da coordenação aponta a necessidade de os professores terem a percepção da conjuntura curricular do curso, para que possam pôr em prática o trabalho interdisciplinar. Muitas vezes, os docentes não têm conhecimento do que o seu par está trabalhando em sua disciplina, ao lado de sua sala, o que impossibilita qualquer aproximação com a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, cada vez mais, fica evidente a necessidade do trabalho de cooperação, do diálogo, das trocas de experiências e do planejamento coletivo entre os grupos. Necessidade essa que também se evidencia na fala da coordenação do curso de Pedagogia da FACCAT. O MEC, em seu documento apresenta, “[...] trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado”. (RESOLUÇÃO MEC, 2015, p. 2). Nesse sentido, Japiassu (1976) aponta que “[...] o trabalho em equipe tem muito mais chance de dar certo que o individual, na superação dos obstáculos epistemológicos” (JAPIASSU, 1976, p. 126).

Ainda de acordo com esse autor, o educador não deve limitar-se às informações próprias de sua disciplina, mas interagir na construção do conhecimento do educando, de forma a integrar outras disciplinas em seus ensinamentos, ou mesmo integrar-se aos ensinamentos ou saberes das outras áreas, pois, a relação entre saberes conduz as práticas abrangentes a outros conhecimentos. Isso possibilitará extensão na formação dos acadêmicos, que, de certa forma, já trabalham por projetos em seus contextos escolares, indo ao encontro da aprendizagem significativa dos alunos.

Sabe-se das diversas limitações que se interpõem a esse trabalho de planejamento coletivo, condicionantes que estão para além do controle da instituição e da gestão acadêmica. Apesar disso, é imprescindível insistir nesse trabalho, principalmente pelas “[...] possibilidades de progresso das construções interdisciplinares”. (JAPIASSU, 1976, p. 103). Só há avanço quando há tentativas para atingi-lo.

7.8 Demais questões relevantes

Eu coordeno o curso desde 96. De lá pra cá, muito foi modificado, a própria estrutura curricular foi modificando, até porque houve as habilitações, depois caíram fora, ficou só o curso como um todo, sem as habilitações. Então, ao longo do curso, sempre teve... dentro do projeto pedagógico do curso, sempre teve a interdisciplinaridade como sendo uma forma de o aluno crescer como um todo, não dentro das caixinhas, abre gavetinha, fecha gavetinha, abre gavetinha... sempre teve, mas assim, nunca se pode dizer de fato que ela aconteceu. E eu ainda quero ver algum curso que isso aconteça. Eu quero conhecer.

O desejo da coordenadora de ver a interdisciplinaridade acontecendo na universidade é evidente em sua fala, pois compreende a sua importância na formação acadêmica, ou seja, que os acadêmicos que passem pelo curso de Pedagogia da FACCAT tenham esse grande diferencial em sua formação.

Educar para o questionamento, para o todo, e de forma integral exige o perfil de um novo educador, que esteja disposto a confrontar-se com o novo. De um educador que esteja disposto a “[...] enfrentar os desafios de uma nova estrutura de ciências e de conhecimento, que esteja disposto a rever-se, rever seus conhecimentos e dirigi-los a uma compreensão mais aberta e mais total da realidade que o afeta”. (FAZENDA, 1994, p. 134).

Os depoimentos e considerações demonstraram que, apesar de relevante e significativa, a interdisciplinaridade, nos seus aspectos práticos, é muito difícil de ser efetivada, mas possível com o trabalho coletivo e cooperativo, do qual a coordenação do curso cumpre papel imprescindível na condução, supervisão e avaliação do processo.

8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DOS EGRESSOS

Nesta última seção, o objetivo é expor e analisar os resultados das entrevistas realizadas com doze egressos do curso de Pedagogia da FACCAT. Todos esses egressos, licenciados no período já referido, estão atuando como professores em instituições educacionais públicas e particulares da região de abrangência da FACCAT. Os entrevistados têm entre 2 e 16 anos de experiência como docentes na educação básica.

Visando manter o sigilo dos entrevistados, estes serão representados por meio de numerais, de 1 a 12, de acordo com a ordem das entrevistas realizadas. Foram realizados recortes nas entrevistas, devido ao amplo relato dos entrevistados sobre a temática. Colocações que se repetiam não foram colocadas, em função de uma melhor otimização do trabalho.

8.1 Concepção de interdisciplinaridade desenvolvida a partir do curso Pedagogia

Em relação às colocações sobre entendimento e vivência da interdisciplinaridade no curso de Pedagogia da FACCAT, as respostas são as seguintes:

1: Interdisciplinaridade é relacionar todos os conteúdos, todas as disciplinas, fazer um ... assim que tu possas entender todos num conjunto.

2: Para mim, interdisciplinar de ideia é conseguir trabalhar, ou ter as disciplinas andando juntas, conseguir trabalhar na minha realidade é trabalhar matemática com português e a que seria aprender os fundamentos com a prática.

3: Em algumas disciplinas, sim, quando que a professora dava tipo uma disciplina, voltava e dava outra disciplina, ela interligava os assuntos. Mas, a maioria, eles eram isolados, tipo cada professor com a sua disciplina, com seu conteúdo.

6: *Algumas, elas faziam ganchos parece assim... davam a disciplina e aquilo dava sequência. As outras vertentes ficavam meia... não sei, muito fechado, uma única linha. Era melhor quando um professor dava mais de uma disciplina, tínhamos a sequência coerente.*

7: *Eu tinha um conceito de interdisciplinaridade muito limitado, que através de pesquisa, de estudos, das aulas que eu frequentei da UFRGS, eu consegui mudar. Não existe essa questão de uma pessoa, um professor tentar dar aula interdisciplinar. Porque, na verdade, é o diálogo entre as disciplinas, é essa junção. Ver os interesses em comuns, o que tem de convergente e trabalhar... caminhar entre elas. Hoje entendo a interdisciplinaridade, eu acredito que até o momento eu não lembro de nenhum professor que atuou dessa forma. Há até aqueles professores que atuavam em mais de uma disciplina, até se percebia o mais aproximado da interdisciplinaridade.*

12: *No meu ponto de vista, a interdisciplinaridade é uma conversa entre as disciplinas, um modo de envolver os conteúdos. No início da minha graduação, não consegui identificar esse processo. As disciplinas eram muito isoladas. E professores muito fechados, apenas com uma linha de pesquisa...só um teórico...*

Os egressos, em suas colocações, apontam para uma compreensão bastante genérica sobre a interdisciplinaridade. Destacam que a percebiam de forma bastante difusa no curso e, geralmente, quando um professor dava mais de uma disciplina e fazia uma relação entre elas. Não se percebe, pela fala dos egressos, que havia um planejamento explícito e um trabalho coletivo para a efetivação de uma prática interdisciplinar no curso de Pedagogia que cursaram.

De acordo com a literatura corrente sobre a temática, a interdisciplinaridade tem por objetivo ampliar a ligação entre uma disciplina e outra. “Não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica” (PAVIANI, p. 41, 2008). A interdisciplinaridade não é a criação de uma nova disciplina, mas, sim, a relação entre as que já existem.

Entretanto, é importante frisar que essa relação entre disciplinas não pode ser uma relação mecânica e funcional, mas, sim, uma relação que, através do diálogo e

da troca de saberes, possa fortalecer o conhecimento específico de cada disciplina e contribuir para um conhecimento mais amplo sobre as realidades estudadas.

8.2 Percepção dos egressos sobre a interdisciplinaridade no currículo do curso de Pedagogia

1: Alguma, sim, levava a gente, que nem teve o passeio de Metodologia de Ciência, em que a gente foi no museu que daí fazia a relação bem prática assim das coisas do que era falado na disciplina com nosso dia a dia.

5: O currículo é muito bem organizado, e as disciplinas vão abrindo de acordo com o que tu vai evoluindo no curso, elas vão abrindo de maneira que você vai dando continuidade, então a gente tem as didáticas, que te ajudam muito a questão da prática mesmo na sala de aula, mas as questões teóricas, que os professores seguem a uma linha de pensamento que vão de orientando neste sentido, não é aquela coisa a agora eu vi uma teoria que na outra disciplina é ao contrário, totalmente oposto, alguma se liga na outra, uma complementa a outra, e vai dando a sequência, o que acaba fortalecendo como profissional e lhe dando mais segurança na sala de aula, eu que já atuou mais tempo na educação, então, percebo.

7: Eu acho que não tive. A gente fez passeios, mas a única coisa mais parecida com esse processo foi o Extramuros, em que vários professores se reuniam com um objetivo comum, que era apresentar uma temática, onde a gente saía fora da faculdade para conhecer um ambiente, mas com um foco. E daí, vamos dizer assim, valia... você fazia o passeio de estudos e valia para todas as disciplinas que você estava atuando dentro da pedagogia. Então tinha essa ligação. Era um objetivo em comum das disciplinas. É o que eu me lembro de atividade que aconteceu... Eu estou tentando lembrar... mas não lembro assim desse vínculo. O que eu acho assim que foi interdisciplinar, o grupo de estudos. O grupo de estudos Paulo Freire era o pessoal da Pedagogia, era o pessoal da História, pessoal da Matemática... Ali todo mundo dialogando, claro, com autor em comum, sim, mas vendo qual é o viés dele para cada área e trazendo para... na verdade, todos somos

educadores... Estávamos falando de licenciatura, mas a gente pode pensar em outros... eu lembro também que a gente dialogou com o pessoal da Psicologia, tu lembra? Ali foi um ambiente em que eu senti que era interdisciplinar. Até porque assim, tinha a professora da Pedagogia, o professor da História, tinha... esses também atuam na administração...Foi muito importante isso para minha formação.

9: *Foi satisfatória, acho que uma disciplina complementava a outra, eram uma sequência que fazia sentido! Embora cada uma estivesse fechada em si, e o professor só conseguisse fazer relação com as outras disciplinas que ele havia lecionado.*

12: *No decorrer do curso, as disciplinas começaram a ter um entrosamento começaram a se completar. Isso porque também depende muito do professor no qual está ministrando as aulas.*

Os egressos ouvidos na pesquisa, ao relatar sobre suas experiências em relação ao currículo, apontam colocações positivas, lembram que vivenciaram a ideia de interdisciplinaridade na sua formação, embora esta ainda tenha ficado limitada a algumas disciplinas e atividades. As saídas além-muros foram as que mais evidenciaram uma prática interdisciplinar, pois nestas foi possível relacionar a teoria com a prática.

Outro grande destaque deu-se com o Grupo de Estudos Paulo Freire. Nesse grupo, de acordo com a fala de uma egressa, foi possível aprender com as demais áreas de conhecimentos. E a mesma pontua que isso deu um aporte maior à sua formação. Ora, neste contexto, o diálogo ocorria de forma que cada um, dentro das suas especializações, podia expressar seu saber, fazendo pontes de conhecimentos com outras áreas.

A interdisciplinaridade realiza-se na integração entre as disciplinas, identificada e organizada na estrutura curricular e entre os docentes, na constante troca de saberes e práticas pedagógicas realizadas com os alunos dentro e fora do contexto acadêmico. Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade realiza-se na ação comprometida dos formadores.

Corroborando as falas, Japiassu (1976) destaca que a interdisciplinaridade são disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico e com finalidades umas com

as outras. Para ele, o “[...] especialista tem seu ponto de vista particular e restritivo a sua disciplina” (p. 105). Ou seja, a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração das disciplinas, para a superação das fronteiras disciplinares.

8.3 Relação teoria – prática na FACCAT segundo os egressos

Os egressos abaixo, em suas falas, contam de que forma vivenciaram a relação teoria e prática, no curso de Pedagogia da FACCAT, e destacam, sobretudo, algumas experiências marcantes nessa vivência, bem como apontam as lacunas do curso nesse quesito. Vejamos os depoimentos:

1: A importância das brincadeiras, dos jogos e leva também as práticas. E tu faz essa relação e leva as práticas também para a sala de aula. E as É, algumas disciplinas, de metodologia... assim parece que faltou alguma coisa assim...

2: Teve uma disciplina em que a professora soube muito bem trabalhar a prática, e eu até consegui compreender como, no mundo, precisam ser trabalhadas as questões práticas, porque tinha disciplinas em que a gente ficava muito em conteúdos e fundamentos, e acabava que a gente deixava de trabalhar aquilo que tinha ligação com o teu a dia a dia. Tinham algumas disciplinas que faziam algumas práticas que não tinham muito sentido. Eu acho que a disciplina tem que ter sentido, e teoria e prática devem caminhar as duas juntas. As lacunas, quando eu estudei aqui, ficaram por conta de um ensino muito individualizado, a gente nunca teve uma socialização, até com os professores ali, quando a gente poderia estar trabalhando junto, ou fazendo alguma coisa sem ter aquela turma, a disciplina foi fechada. Eu acho que a pedagogia com todas aquelas disciplinas tem uma relação que poderia ser trabalhada de alguma forma, alguma coisa a gente conseguiu entender dessas questões, aqui dentro da faculdade.

3: Muitas coisas boas a gente aprendeu, praticamente... uma coisa que eu acho muito legal são os seminários. Aquela troca de experiências que a gente teve, que os professores faziam nas disciplinas... depois a gente voltava, cada um podia falar,

porque é um curso em que a gente tem a possibilidade da livre expressão... tu poder te expressar, trocar ideias com as colegas. Eu aprendi muito.

4: Então eu voltei a estudar à procura da teoria, porque o tempo voou e ficou essa parte. A minha escola dá preferência para contratar pedagogos que tenham magistério, a diferença é grande, lá se vive muito a prática. Porque o magistério lhe ensina a montar vários tipos de jogos, de acordo com a disciplina e de acordo com o tema abordado. Teve uma professora de matemática que ensinou toda a aula uma prática, a aula dela foi o lúdico 100%, nossa, pra trabalhar com criança, teoria e prática.

5: Eu sou formada do magistério, então o que eu posso lhe dizer, magistério me deu suporte muito bom na questão didática mesmo pura, de como trabalhar, de como produzir material, como encontrar mais alternativas práticas para tua sala de aula. A formação superior em Pedagogia, eu já percebo o diferencial dela na parte teórica mesmo, me dá segurança e suporte porque que eu faço desta maneira, porque que a minha metodologia é essa, porque que eu faço assim, se tiver que conversar com a minha coordenadora, atender pais, esse suporte teórico eu recebi aqui na formação superior, mas, em matéria de didática de sala de aula, foi menor porque a gente teve disciplinas mais práticas, Metodologia da Matemática, Linguística Aplicada à Alfabetização, essas já são em número reduzido na formação superior. O magistério me preparou na questão didática e prática, e o superior pouco, muito me reforçou a questão de teoria mesmo e de ter certeza do que estou fazendo com suporte teórico, tendo embasamento teórico não ficar só no achômetro. Relação mais prática no ensino superior, a gente até tem, mas acaba-se sendo pouco a gente sabe. Como elaborar projeto, um projeto que eu digo não projeto de pesquisa, mas um projeto para você colocar em prática, isto que eu percebi pouco, foi mais lá na disciplina do Estágio mesmo, eu penso que se tu não tem experiência nenhuma, se tu vem de uma fábrica, se tu vem de uma loja, não vem da área da educação, isso é pouco, percebia muitas dúvidas das colegas, que no caso para quem já tem uma experiência, que já tem uma formação anterior no curso técnico no magistério, era mais óbvio, mas para as gurias já era diferente, essa é a lacuna que eu encontro.

8: *Na maioria, existe o estágio, que é uma relação muito da teoria e prática; quando eu fiz o estágio de prática com educação infantil, eu fiz 3, eu fiz com educação infantil, ensino médio e anos iniciais, isso eu pude colocar bem que eu tinha visto aqui lá na sala de aula, muita coisa que eu aprendi aqui na faculdade eu utilizo. Eu percebo na minha prática lá na sala de aula, onde eu estou, assim que faltou um pouco mais da parte pedagógica infantil. Muito voltado para anos iniciais. Vejo como uma lacuna no curso.*

10: *Ao realizar a minha formação de Pedagogia na FACCAT, tive oportunidade de realizar algumas disciplinas que ofereceram um embasamento teórico e, num segundo momento, práticas para aprimorar os conhecimentos. No entanto, destaco que foi possível identificar claramente as disciplinas que relacionavam teoria-prática, tornando para mim uma das principais lacunas do curso de Pedagogia, até mesmo porque, quando estava frequentando a graduação, ainda não estava trabalhando na área, então, em algumas disciplinas, foi difícil a compreensão justamente pela falta de teoria-prática e, conseqüentemente, a interdisciplinaridade entre as mesmas.*

12: *As disciplinas em que mais consegui fazer relação entre teoria e prática foram as disciplinas de Fundamentos, pois todas foram pensadas não só como teorias. O tempo foi bem aproveitado, construindo material que podíamos usar no nosso dia a dia.*

No que tange à teoria e prática interdisciplinar, os egressos que possuem a formação em magistério apontam um contraste nessa formação (que foi bastante prática) e a formação no curso de Pedagogia, que foi essencialmente teórica. Os egressos pontuam que houve uma vivência prática em disciplinas específicas, principalmente nas disciplinas de Fundamentos. Entretanto, muito dessas atividades práticas não foram efetivas, ou deixaram a desejar.

O destaque nesse quesito fica por conta dos seminários realizados, uma forma de apresentar na prática a teoria estudada, fazendo relação com outras turmas que estavam trabalhando outros saberes. Outro destaque foi o estágio

curricular que os egressos fizeram, onde puderam construir os seus planejamentos baseados nas teorias, colocando-as em prática com os alunos.

No perceber de Nóvoa (1995, p. 25), a “[...] teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua prática”. Para Freire, toda “[...] prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, e situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido” (FREIRE, 2004, p. 109).

As lacunas apontadas pelos egressos do curso de Pedagogia da FACCAT dão-se em disciplinas altamente teóricas ou em práticas deficitárias, o que requer uma atenção da instituição nesse sentido. Outra lacuna mencionada foi em relação ao maior enfoque dado pelos professores às atividades para o Ensino Fundamental, deixando de lado a Educação Infantil, dificultando assim, a abordagem dos futuros professores em suas turmas de educação infantil.

8.4 A prática interdisciplinar pelos egressos em suas escolas

2: Eu procuro trabalhar com eles a questão na matemática, a gente trabalha, na ciência a gente trabalha, no português, eu consigo fazer assim: puxar eles para um laboratório e trabalhar a quantidade da matemática usando o português, a ortografia, eu acho que é isso para mim. A outra questão: projetos, eu não vou trabalhar a ciência com conteúdo aqui, a matemática eu tento construir ao que eles entendam; nessa atividade, a gente trabalhou isso, isso e aquilo, a gente fez um projeto agora de questões dos povos imigrantes para o Rio Grande do Sul, então ali a gente trabalhou tudo, trabalhou História, Português com receitas das famílias, a gente trabalhou Matemática com a quantidade, eu procuro avaliar tudo relacionado.

5: Eu trabalho com educação infantil, então educação infantil é interdisciplinaridade pura, então tudo está relacionado. Os nossos projetos, a gente trabalha com metodologia e projetos, então no projeto tudo deve estar interligado, tu vai trabalhar os animais, mas ali aborda tudo o que relaciona a questão da matemática, tu vai contar o grupo de animais, tu vai e se lá na História você já explora isso, a questão da Ciência já está aí, de escrever um texto do animal que está sendo estudado esta

semana, então eu vejo tudo por meio interligado, a questão ambiental, tudo a metodologia de projeto a gente interliga.

6: *Como eu trabalho com os anos iniciais, acaba, é impossível não acontecer! Como falei, como é anos iniciais, não tem como não acontecer isso, né!*

8: *Muitas, atualmente... quando tive anos iniciais, muita, tive muitos projetos, projetos de ensino, muitos projetos de aprendizagem, projetos da realidade do aluno, de alguma dificuldade da sala de aula. Atualmente eu trabalho como professor de Artes, porque não tem professor com formação em Artes lá em Canela, e Filosofia, adotaram Filosofia no ensino fundamental. Agora lá é um sistema de ensino, então como tenho pedagogia, me colocaram dar Filosofia, então eu consigo fazer bastante coisa legal com o que eu aprendi aqui, tem a professora de História da minha escola, que ela, digamos, está lá na Idade Média, Renascimento, e eu entro partes renascentistas, a questão toda do conhecimento da Idade Média, como que as pessoas eram, faz todo um link dentro da Filosofia e dentro da Arte. A gente sempre procura dialogar entre nós, professores, isso aprendi aqui, a dialogar entre nós, professores, pra saber o que tu está trabalhando aqui, que eu posso atuar aqui, e aqui a gente já vê com a professora de outro..... de Português, que já pode fazer e daí a gente já consegue fazer um trabalho.*

9: *Bem, na educação infantil, nosso trabalho é todo organizado por linguagens. Não utilizamos o conceito de disciplina com crianças tão pequenas, então as linguagens meio que ocupam este lugar. Todas as propostas desenvolvidas envolvem diferentes linguagens, para que o trabalho seja mais significativo para crianças, então, mais do que a preocupação de se no papel o projeto está bonito, é a preocupação de se ele fez diferença e sentido para a criança.*

10: *Sou professora de Educação Infantil e sempre que possível tento relacionar os conteúdos, por exemplo, ao disponibilizar blocos de encaixe para brincar, vou relacionando cores, números, formas geométricas.*

11: Procuo desenvolver com meus alunos a consciência investigativa, acredito no trabalho, na perspectiva interdisciplinar pautada no diálogo entre os seres humanos e na relação entre as disciplinas. Busco trabalhar o sujeito como um todo, integral.

12: Na verdade, na escola que eu trabalho, trabalhamos com projetos, onde precisamos contemplar todas as áreas. Tentamos fazer links entre um conteúdo e outro, fazendo, assim, um trabalho significativo para o aluno.

Fica evidente na fala dos egressos que, ao trabalhar com Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e com projetos, suas práticas diárias precisam ser necessariamente interdisciplinares. Na Educação Infantil, o professor precisa mobilizar uma série de conhecimentos e saberes necessários para a formação das crianças.

De acordo com Fazenda (1994), trabalhar na perspectiva interdisciplinar é, no fundo, uma forma do docente também estar engajado na formação integral do educando. Fazenda diz que “[...] as práticas dos professores não se modificam a partir de imposições, mas exige um preparo especial no qual os mesmos sintam-se participantes comprometidos”. (FAZENDA, 1994, p. 135 -136).

O trabalho por meio de projetos, como foi apontado por alguns egressos, visa potencializar a integração entre os diversos conhecimentos de forma interdisciplinar e orgânica. Trabalhar com projetos autoriza que o professor possa sair do disciplinar para o interdisciplinar, estabelecendo elos que permitem o protagonismo dos educandos e a relação entre diferentes saberes. Para isso, o professor precisa mobilizar uma série de conhecimentos que fizeram parte da sua formação.

A pedagogia de projetos é uma das formas que permite, no processo da educação, facilitar o ensino-aprendizagem de maneira significativa, caracterizando-o como troca de conhecimentos entre docentes e discentes, e oportunizando formas diferenciadas de aprendizagens. Ou seja, “[...] aproxima-se da identidade dos alunos e favorece a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem” (HERNANDEZ; VENTURA 1998, p. 61). Mas, sim proporcionar o protagonismo dos acadêmicos.

8.5 Experiências práticas de interdisciplinaridade na Pedagogia da FACCAT

A seguir, as falas dos egressos são em relação às práticas e experiências interdisciplinares no curso de Pedagogia.

4: *Didática da matemática foi a que mais contribui na minha prática, entre outras, aqui destaco aqueles professores que levaram as práticas para nós. Os famosos teatros, que a gente vivencia, eu sempre queria ser a bruxa e, a partir daquilo ali, até hoje, sempre vou ser a bruxa, sempre sou a bruxa dos portfólios que a gente montou, os lúdicos de matemática, português bem trabalhado de interpretação de texto, textos narrativos, poemas, os contos em si, isso eu vivenciei.*

5: *Lembro que a gente fez umas saídas de campo, que a gente foi a Porto Alegre e a gente conheceu os principais pontos, tivemos oportunidade de conhecer, então eu acho aquele como um exemplo bem, não lembro as disciplinas exatas na época, fazia Epistemologia, mas eu lembro que aquelas saídas de campo e marcou, e a gente acabou usando e relacionando ela com todas as disciplinas que eu fazia naquele semestre, que eram quatro ou três, e isso a gente faz muito com os alunos, melhor maneira de tirar da sala de aula e levar pra prática é tu fazer uma saída de campo que lá eles vivenciam a realidade na prática do que você está vendo na sala de aula, então essa coisa de sair um pouco da caixinha de quatro paredes da sala de aula, isso é muito rico.*

6: *Naquela cadeira, que nós tínhamos que fazer uma reunião pedagógica, que o estágio... plano de aula, tudo aquilo, né. Assim tu vem pra escola e tu vê, depois é uma coisa mais é automático, né! Mas é necessário tu vivenciar também. Com certeza, a teoria e a prática tu tem que vivenciar. Por que eu lembro quando ela veio, ela veio me observar aqui. Eu estava na vice-direção de uma escola, e ela disse que não ia observar lá, porque eu estava lá, né! E daí eu vim fazer aqui na educação infantil, com a turma de educação infantil que eu não tinha muita experiência com a educação infantil.*

7: *Na verdade, mesmo que não tenha tido esses momentos interdisciplinares, muitos professores desenvolviam nosso senso crítico, de refletir e de pensar a educação, de trazer autores controversos, na verdade, não só aquela coisa fechadinha, só Piaget, só Vigotski... não, trazia outros que questionavam, que era o caso do próprio Freire, que questionava aquela educação mais bancária. E como nós, da pedagogia, a gente é bem trabalhado nessa questão do outro, da criança, do desenvolvimento dela, a gente não aceita qualquer método de ensino. A gente não aceita qualquer professor chegar e... porque a gente é professor também, então a gente critica nossa prática, mas também critica a prática do professor.*

8: *Todas, mas a que mais me cativou mesmo, que eu uso muito no meu dia a dia foram as aulas de Ciências com educação infantil, que eu trabalho com educação infantil, com a professora fundadora dos Fundamentos da Metodologia da Ciência, apesar de que, assim, mais para os anos iniciais que eu usava as ideias dela que eu aprendi aqui. Com a professora de Artes e a professora que nunca mais deu aula aqui, ela deu uma disciplina que era de educação física.*

9: *Preciso ser sincera e dizer que acho que não vivenciei nada deste tipo na graduação. Embora o discurso nos obrigue a dizer que o objetivo é a criança, muitas vezes importava mais o que estava no papel. Mas isso é bem característico de alguns professores, não de todos.*

10: *Justamente as que oportunizavam teoria com prática.*

12: *Para mim, as práticas mais significativas foram as saídas de campo, onde pude constatar realmente como as coisas acontecem no dia a dia.*

Neste ponto, os egressos evidenciam as práticas realizadas na FACCAT, dando destaque para alguns professores que trabalhavam com mais ênfase as atividades práticas em suas disciplinas. A atividade proposta por uma professora que pedia a preparação prática de uma reunião pedagógica ganha destaque. Na fala, essa atividade é tida como desafiadora e desestabilizadora, pois geralmente o curso

prepara o egresso para dar aula e, de repente, ele precisa coordenar uma reunião com professores.

Outro destaque está na forma como alguns professores trabalham suas disciplinas, fazendo as atividades concretas com os acadêmicos. Além disso, as saídas de campo, quando os alunos são colocados em contato com a realidade que é vista em sala de aula, também são apontadas como um diferencial pelos egressos. O contato com a realidade além da sala de aula deve ser uma constante na prática pedagógica de professores instigados a fazer de forma diferenciada seu trabalho acadêmico. “Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos”. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Assim, fica evidente que, o trabalho interdisciplinar requer uma imersão e participação do estudante na realidade concreta em que pretende atuar, indo para além das paredes da sala de aula. Com isso não se pretende deslegitimar o conhecimento teórico que transita nas salas de aulas, mas apontar que a teoria em si mesma, não é completa, mas necessita ser complementada pela imersão prática de educando e educadores na realidade que pretendem transformar.

8.6 Sugestão dos egressos para qualificar o curso de pedagogia da FACCAT

A seguir, os egressos apontaram sugestões para qualificar o curso de Pedagogia da Instituição.

1: É, para mim, parece que os cursos de metodologia precisam ser melhorados... As metodologias ainda que eles apresentam, digamos os assuntos, mas não como que eu vou trabalhar na escola, parece que ficou assim um vazio, um vácuo nisso.

2: Tive uma experiência com uma professora que falava a prática, mas já não fazia como ela falava em sala de aula, existe um distanciamento do tempo que eu estudava, não sei agora, essa disciplina foi bem lá no início e foi no início, estava fazendo essas práticas com ela, e ela, nessas práticas, deixou a desejar, e as atividades que ela trouxe já veio prontas, as atividades prontas que ela falava muito

em fazer, de construir e até chocou a todos que estavam ali presentes, que a fala dela estava bem diferente do que ela estava demonstrando ali. A teoria é importante não tem como a gente de fugir disso, ela tem que existir, só que clara, como lhe falei que em algumas disciplinas não conseguem muita prática, tem que ser a teoria e mas em algumas disciplinas que a possibilidade para demonstrar para aqueles aluno como ele fazer no seu dia a dia e dar exemplo, eu acho que ajuda muito porque as disciplinas que eu tive, não tive magistério, eu fiz só pedagogia. Eu participei do PIBID, ali coisas que você trabalha poderiam entrar em alguma questão das disciplinas, sei lá, encaixar em algumas disciplinas, porque foi muito legal, eu aprendi bastante prática, eu acho que o PIBID - claro que era uma bolsa e é diferente, aquelas práticas do PIBID poderiam ser encaixadas em alguma disciplina e conseguir passar para as gurias, para as novas acadêmicas, eu achei muito bom, para mim agregou muito.

5: *Disciplinas mais práticas, daqui a pouco, esse meio é o objetivo do curso, que o objetivo do curso é realmente formar pedagogo, mas como a gente acaba não atuando tanto na questão de coordenação de gestão, porque a gente acaba ou não querendo ir pra sala de aula atuar, eu acho que é a questão da prática mesmo pura, da didática, de tu ter mais disciplinas que te deem suporte de saber elaborar o material, que te envolvam nesse sentido, que te deem mais oportunidades de fazer mais projetos, que te deem mais oportunidades de explorar maneiras de trabalhar determinados temas, porque as dúvidas, pra gente que já tem prática, surgem, imagine para quem vem sem nada, e também acabam tendo muito mais da metade do curso mais teórico.*

7: *Tem algumas disciplinas que tinha que ter desde o início do curso, que dão um embasamento, que deixam a gente mais seguro. Penso que tínhamos que elaborar os trabalhos científicos desde o início; a gente tem que aprender a fazer as apresentações, bem mais qualificadas, pois, assim, já podia, no estágio, utilizar aquilo no TCC. Acho que seria interessante no início, para dar aquele norte. Mas o currículo teria que aumentar de disciplinas, eu acho que as disciplinas metodológicas, elas são muito poucas. Eu senti essa necessidade. Não tenho magistério não. E eu sinto isso, essa dificuldade. Claro que a gente busca. A*

graduação não é um fim nela mesmo, a gente tem que buscar sempre. Mas seria interessante focar a alfabetização, que é algo tão vivo, tão importante, e a gente... Formação mais direcionada quando vamos para uma coordenação, é muito amplo, lá é outra realidade. Por que assim, como tu falou do currículo, é muito bom a gente ter essa questão de que pode melhorar no currículo.

8: *Uma coisa que eu percebo assim que deveria ter, não um modelo de planejamento, mas que cobrasse mais dos alunos, dos acadêmicos, as questões de planejamentos dentro da metodologia de ensino, e cobrando a interdisciplinaridade, fazendo um link, como tu pegou lá. Eu percebia que minhas colegas, no estágio, tinham planejamentos muito tradicionais, método fragmentado, não tinha, assim, uma conexão, era muito fragmentado. Então eu acho que pecaram nisso, claro que metodologia exige muita prática, mas ficava a prática com o conteúdo delas, mas dentro delas, assim, não indo além, mas a gente percebia também uns que havia, mas quem tem essa visão mais pedagógica consegue perceber. Quero dizer que aprendi muito aqui, foi muito bom que a gente percebe claramente quem aprendeu pedagogia, quem estudou pedagogia presencial, quem estudou EAD, é bem claro, é bem diferente, o profissional a gente percebe isso, e lá na prática, muita coisa que eu aprendi, além da bagagem que eu vim do curso normal médio e aqui é fantástico. Juntei tudo, eu que vim do curso normal, vim ver aqui na FACCAT com novas ideias, novas maneiras de se fazer. Depois eu fui fazer em prática em sala de aula, é muito bom, é como eu digo, o que faz o professor não é o curso, é a sala de aula, a questão de estar apto a trabalhar.*

9: *Gosto muito do currículo da FACCAT, dentre as instituições acadêmicas da região, é o currículo mais realista, na minha opinião. Também por não ter nenhum vínculo religioso, como é o caso de alguns, não está presa a uma filosofia ou metodologia. Essa é a minha recordação mais significativa da FACCAT, cada professor apresentando as suas 'verdades absolutas', seja ao defender um teórico com uma linha mais humanista, mais social, enfim, tudo isso contribuiu para que eu pudesse formar as minhas 'verdades absolutas' também. E, para uma instituição de ensino superior, o objetivo principal deveria ser este, apresentar com qualidade o maior número de informações para que os alunos, por conta própria, os*

transformem em conhecimentos. Agora, voltando um pouco para o currículo, acredito que falte um pouco disciplinas voltadas para a educação infantil, ou mesmo dentro das disciplinas uma parte específica. É muito comum ir a cursos específicos para bebês, por exemplo, onde as atividades são apresentadas, mas precisamos adaptar.

10: *Acredito que seria interessante trazer mais práticas para a sala de aula, assim como já é feito em algumas disciplinas do curso.*

11: *Metodologias atuais e inovadoras, muitas das metodologias são ultrapassadas. Acredito que seja necessário reformular o quadro, em busca de profissionais que incentivem as práticas de pesquisa que se fazem necessárias durante o processo de formação.*

12: *Penso que os professores deveriam fazer um trabalho em conjunto, fazer trocas, para aprofundar as disciplinas, interligando-as, para ampliar o olhar do aluno. Metodologias diferentes.*

Entre as sugestões apontadas nas entrevistas com os egressos para uma qualificação do curso de Pedagogia, está a necessidade de otimizar a relação entre teoria e prática na operacionalização do curso, abrindo espaço para uma maior qualificação e expansão das disciplinas metodológicas e didáticas. Outro ponto foi a sugestão de oferecer mais projetos sobre assuntos variados no curso, bem como a exigência de artigos nas disciplinas, desde o início do curso, mas de forma mais formativa, onde os acadêmicos tivessem diretrizes para a elaboração, formas mais práticas. Assim, para que o processo de qualificação dissertativa venha a contribuir nas disciplinas finais de curso, principalmente no trabalho de conclusão de curso (TCC).

Os egressos evidenciaram a necessidade de os docentes buscarem práticas inovadoras e atuais, de forma que possam dar conta das demandas contemporâneas de formação e educação. A necessidade do trabalho interdisciplinar, da troca de saberes entre as diferentes disciplinas fica evidente, e a falta disso é amplamente sentida pelos acadêmicos em sua formação.

Enfim, tendo como parâmetro os aspectos puramente teóricos, fica evidente a interdisciplinaridade como uma alternativa relevante para qualificar as práticas de ensino e aprendizagem no âmbito da formação docente, especialmente no curso de Pedagogia, e que esta temática, pelo seu significado e relevância, precisa e merece ser implantada no cotidiano da instituição.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica, precisa ser assumida enquanto práxis pedagógica, pois somente assim terá a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdo, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes e processos pedagógicos voltados para uma aprendizagem mais significativa.

A proposta da interdisciplinaridade busca estabelecer conexões entre as diferentes áreas do conhecimento, provocando uma aproximação maior entre professor e aluno, e, assim, o currículo deve contemplar conteúdos e estratégias que promovam a aprendizagem e desenvolvam no aluno a consciência para uma vida melhor em sociedade. Interdisciplinaridade é uma construção coletiva, cujo objetivo final é compartilhado por todos: atingir o máximo na formação humana com a participação de todos os sujeitos envolvidos. Interdisciplinaridade, nesse sentido, é uma obra coletiva, comprometida com os conhecimentos e as aprendizagens inovadoras.

Nos dias de hoje, as práticas interdisciplinares vêm ao encontro das condições necessárias para uma formação profissional adequada para o exercício de qualquer profissão, e, principalmente, daquelas ligadas ao campo da educação. Frente a uma sociedade globalizada, multifacetada e complexa, é imprescindível a formação de cidadãos críticos, conscientes e autônomos, com uma visão sobre a realidade que os cerca, capazes de se relacionarem socialmente e encontrarem soluções para os problemas enfrentados no convívio social.

Analisando o curso de Pedagogia da FACCAT e sua relação com a interdisciplinaridade, percebemos que ainda há um longo caminho a ser trilhado na formação dos futuros professores. Percebe-se uma preocupação do corpo docente e da coordenação do curso, bem como da própria instituição, em efetivar a prática interdisciplinar como uma estratégia para qualificar a formação. Entretanto, percebe-se que a interdisciplinaridade ainda precisa chegar de maneira mais efetiva nas

atividades pedagógicas e formativas do curso, pois, assim, serão formados profissionais bem preparados para atuarem na rede da educação básica. Pelos depoimentos dos sujeitos ouvidos na pesquisa, percebe-se uma preocupação do curso em fazer acontecer a interdisciplinaridade, em integrar as disciplinas, mas o que ainda se percebe são iniciativas bastante isoladas, principalmente em atividades extra-muros e seminários, onde há um viés interdisciplinar. Ainda se percebe o esforço de alguns professores que procuram fazer relações entre as disciplinas em que trabalham, ou, ainda, trazem uma abordagem mais prática para suas disciplinas, na tentativa de oferecer uma formação mais integrada e orgânica.

Entretanto, é importante ressaltar que o trabalho interdisciplinar vai além do esforço individual, exigindo planejamento e práticas coletivas, que envolvem desde a reestruturação curricular, a revisão das ementas, dos conteúdos e das bibliografias utilizadas, até a articulação entre as disciplinas oferecidas pelo curso, para que possam ser trabalhadas de forma mais integrada. Nesse sentido, a Resolução nº 2/2015 do MEC está trazendo uma mudança significativa para o curso, provocando uma reestruturação curricular que entrará em vigor no segundo semestre de 2017, oportunizando uma integração entre as disciplinas do curso, numa perspectiva do trabalho interdisciplinar. Até então, o curso não possuía uma diretriz curricular para a efetivação da interdisciplinaridade, e essa preocupação era manifestada em iniciativas individuais dos professores.

Entretanto, para efetivar a interdisciplinaridade como prática efetiva do curso de pedagogia da FACCAT, a instituição precisa enfrentar ou trabalhar com uma série de fatores que, de certa forma, vão para além do seu campo, mas que condicionam ou dificultam o trabalho interdisciplinar e a relação entre teoria e prática na formação docente. Dificuldades essas que são comuns à maioria das instituições que formam professores. Insere-se aí o fato de que grande parte dos acadêmicos que fazem licenciatura precisam, por questões de sobrevivência, trabalhar durante o dia e estudar à noite. Além de terem pouco tempo para se dedicar aos estudos, esses acadêmicos encontram sérias dificuldades para fazer estágios e atividades práticas em salas de aula, uma vez que a maioria das escolas funciona durante o dia, período em que estes estão no trabalho, e viver o contexto da escola é essencial para o professor que está em formação.

Nesse sentido, atividades que visam aliar teoria e prática na formação de professores, tais como o programa PIBID, que também é oferecido pela FACCAT,

consegue, de certa forma, superar algumas lacunas do curso, ao oferecer uma bolsa aos acadêmicos para que se dediquem à atividade de iniciação à docência. O PIBID é uma importante ferramenta na formação dos futuros professores, entretanto, ainda precisa de consolidação e um maior incentivo financeiro aos acadêmicos envolvidos, para que possam se dedicar integralmente às atividades do programa. Programas como o PIBID devem ser incentivados e implementados no contexto dos cursos de licenciaturas, como uma forma de potencializar a formação interdisciplinar dos futuros professores.

Além do envolvimento dos alunos no trabalho interdisciplinar, fica evidente, a partir da análise do curso de Pedagogia da FACCAT, a necessidade de um maior engajamento dos professores do curso no trabalho em equipe e uma articulação por parte da coordenação para que esse trabalho possa acontecer de forma efetiva. Os professores precisam sair da sua área de domínio de saber e buscar a integração com as outras disciplinas, com as outras áreas do saber, trabalhando de forma integrada, em um projeto coletivo da formação docente articulada com a realidade das redes escolares da região. Nesse sentido, é fundamental o planejamento coletivo da formação a ser oferecida. Para isso, cabe à instituição e à coordenação do curso a iniciativa de propor e oportunizar espaços, para que o planejamento coletivo aconteça e seja produtivo, para que as mudanças possam acontecer.

De acordo com a fala de um dos sujeitos entrevistados, “[...] deveria haver uma decisão por parte das coordenações ou da própria instituição, de que “Sim, vamos fazer interdisciplinaridade!” Porque, para fazer interdisciplinaridade, temos que ter condições mínimas para operacionalizá-la, se não, ela não acontece”. Fica evidente, nesse sentido, o papel das políticas institucionais e da gestão dos cursos em fazer acontecer a interdisciplinaridade.

Entretanto, é preciso levar em conta alguns aspectos condicionantes que as instituições enfrentam, principalmente as IES privadas, quando, por questões financeiras e diversas, não conseguem manter o professor na instituição em tempo integral, ou mesmo parcial. Essa situação é ainda mais problemática com os professores horistas, que trabalham em outras instituições e, assim, não dispõem de tempo para o planejamento coletivo, nem para se engajarem em projetos interdisciplinares do curso.

Portanto, apesar de um certo consenso geral sobre a importância do enfoque interdisciplinar na formação de professores em nível superior, as dificuldades para a

sua efetivação ainda são muitas no contexto das instituições de ensino superior. Trabalhar de forma interdisciplinar requer uma estrutura dinâmica das instituições, que favoreça o planejamento coletivo contínuo e a dedicação dos professores a esse planejamento. Além disso, requer um engajamento constante dos professores e de toda comunidade acadêmica para fazer isto acontecer. Essas dificuldades evidenciadas no curso analisado por este trabalho também são comuns na maioria das instituições, principalmente nas comunitárias e privadas.

Evidencia-se também que a FACCAT, por meio do curso de Pedagogia analisado, tem se preocupado em oferecer uma formação interdisciplinar e integral aos seus acadêmicos, tanto que tem incentivado espaços de discussão sobre a temática e está pondo em prática uma reestruturação dos currículos das licenciaturas com base no parecer nº2/2015 do MEC.

As discussões realizadas sobre a interdisciplinaridade e as reflexões acerca das lacunas existentes na formação docente no ensino superior são de extrema relevância para a formação dos pedagogos e necessitam, cada vez mais, ser exploradas e compreendidas. Desse modo, as observações e as análises feitas enfatizam que a interdisciplinaridade proporciona aos acadêmicos uma visão do todo, desde as disciplinas aos conhecimentos recebidos em sua formação. Por fim, acredito que o saneamento de algumas das lacunas apresentadas neste trabalho requer um amplo movimento institucional, social e individual, para que de fato a formação interdisciplinar aconteça na formação de professores.

Esse movimento requer reflexão e estudos constantes, que não se encerram neste trabalho, que pretende ser um simples contributo a esse processo. Considero que os objetivos deste trabalho foram atingidos se o mesmo contribuir para despertar a reflexão e o debate sobre a abordagem interdisciplinar no curso de Pedagogia da FACCAT e também em outras instituições.

Assim, destaco a importância de prosseguir com o estudo em questão, no que diz respeito as universidades emergentes.

REFERÊNCIAS

A reforma Francisco de Campos. 2016. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=88:a-reforma-francisco-de-campos&catid=1015:1931&Itemid=2>. Acesso em: 24 jan. 2016.

ALVARENGA, Augusta Thereza de *et al.* Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. *In:* PHILIPPI JR., Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011, p. 3 - 67.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Anfope, 9., 1998, Campinas. **Documento Final do 9º Encontro Nacional**. Campinas: Unicamp, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGER, Guy. Conditions d'une problématique de l'interdisciplinarité. *In:* Ceri (eds.). **L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités**. Paris: UNESCO/OCDE, 1972, p. 21 – 24.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BLUMENTHAL, Gladis Renate Wiener. **A formação do professor de matemática**. Porto Alegre: [s.n], 1996. 6 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida (SP): Ideias e Letras, 2006.

BRASIL, **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971 – Seção 1, pp. 6377. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 de jan de 2017.

_____. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais** (ensino de quinta a oitava séries). Secretaria de Educacional Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 5**, de 13 de dezembro de 2005. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mai. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 10 de out de 2015.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 3**, de 21 de fevereiro de 2006a. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 20 de set de 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº.1**, de 15 de maio de 2006b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de mai. 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 de set de 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 2**, de 1º de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192> Acesso em: 26 de abr de 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

BURBULES, Nicholas C. **El diálogo en la enseñanza, teoría y práctica.** Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

CAPES. **Documento de Área 2013.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Interdisciplinar_doc_area_e_comiss%C3%A3o_ATT27SET.pdf> Acesso em: 17 Jan. 2017.

CAPES. **Documento da área interdisciplinar.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/2000_045_Doc_Area.pdf>. Acesso em 29 abr. 2017.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990:** desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. 231 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Revista da Faculdade de Educação. São

Paulo, v.23, n.1, Jan./Dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 20 ago. 2016.

FINALIDADES e Objetivos. Disponível em: <<https://pedagogia.faccat.br/node/43>>. Acesso em: 29 Out. 2016.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. **Tratado das ciências pedagógicas**. São Paulo: Editora Nacional/ Editora da USP, 1974.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 3.ed. São Paulo: Cortez/Mec/Unesco, 1999.

DEMO, Pedro. **Saber Pensar**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana: III - erótica e pedagógica**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

FACCAT. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC)**. Disponível em: Assessoria de Legislação e Normas; Comissão Própria de Avaliação – CPA. Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS- 2016. Acesso em: 12 mai. 2016.

_____. **Projeto Político Institucional (PPI)**. Disponível em: Assessoria de Legislação e Normas; Comissão Própria de Avaliação – CPA. Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS- 2016. Acesso em: 31 ago. 2016.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

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

_____. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. _____. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991b.

_____. _____. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015a.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. _____. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre a educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILLI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. p. 77-107.

GADOTTI, Moacir. **A qualidade na educação: uma nova abordagem**. Florianópolis: COEB, 2013.

_____. **Educação e compromisso**. 2ª ed. Campinas, Papyrus, 1986.

_____. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GEORGEN Pedro. **Pós-modernidade, Ética e Educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOERGEN, Pedro Laudinor. A crítica da modernidade e a educação. **Revista Pró-Posições**, Campinas, v. 7, n. 2 [20], p. 5-28, jul. 1996.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monteserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006a, p. 213- 242.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

_____. _____. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 18. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARQUES, Mario Osório. **A escola no computador: Linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí: Editora Unijui, 1999.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1985.

_____. **O método III: o conhecimento do conhecimento**. Lisboa: Europa-América, 1987.

_____. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NICOLESCU, Basarab *et al* (Orgs.). **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de VERO, Judite; MELLO, Maria F. de; SOMMERMAN, Américo. Brasília: UNESCO, 2000 (Edições UNESCO).

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Porto Editora, 1995.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caixas do Sul: Educs, 2008.

_____. Interdisciplinaridade na Universidade. *In*: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação e interdisciplinaridade na Universidade: Innovation and interdisciplinarity in the university**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p.58-90. Disponível em: Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em 14 de set de 2015.

PIAGET, Jean. **A vida e o pensamento do ponto de vista da psicologia experimental e da epistemologia genética**. *In*: Piaget. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

PIMENTA, Selma Garrido. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____. **Interdisciplinaridade**: Ambições e limites. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: 1930 -1973. Petrópolis: Vozes, 1978.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A gramática do tempo: uma nova cultura política**. Ecologia dos saberes. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 3, p. 137-165.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. _____. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez. Ed: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea).

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, jul./dez. 2005.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**: Trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de pesquisa**. v. 37, n. 130, p. 43-62, jan/abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf> Acesso em: 6 jan. 2016.

SESI. **Interdisciplinaridade**: Riscos, Desafios e Encontros. 2013. Disponível em: <http://sesi.webensino.com.br/sistema/webensino/aulas/11027_495/INTERDISCIPLINARIDADE.pdf>. Acesso em 20 jul de 2015.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 3. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA FACCAT

Mestranda: Raquel Karpinski Lemes (Mestrado em Educação – Linha de pesquisa: Universidade Teoria e Prática, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS)).

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski (Professor Titular - Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação).

Período de realização da Dissertação: 2015 a 2017

Período de realização da coleta de depoimentos, e entrevistas ao qual o termo se refere: 03/10/16 a 15/12/2016.

Convite para participação da pesquisa

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA FACCAT”

Sob responsabilidade da mestranda em Educação, Raquel Karpinski Lemes, sob orientação do Prof. Dr. Jaime José Zitkoski, coordenador do Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS).

Para decidir se deseja ou não participar desta pesquisa, você precisa conhecer os objetivos da mesma. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido fornece informações detalhadas sobre a pesquisa, as quais serão apresentadas e discutidas com você.

Após ler as informações sobre a pesquisa, peço que assine este termo de consentimento livre e esclarecido, caso aceite participar.

Passos que serão realizados na pesquisa:

1.O processo de desenvolvimento da pesquisa envolve depoimentos dos discentes, professores e coordenação do curso de Pedagogia da FACCAT.

2. A sua participação será na condição de sujeito-participante da pesquisa, o que envolve responder à entrevista proposta. A entrevista será aberta, nela, o pesquisador abrirá o momento do diálogo, e a fala será livremente organizada pelo mesmo, sempre com o foco no tema da pesquisa.

Para garantir a máxima fidelidade à sua fala, toda a entrevista será gravada e, logo após, transcrita. Todo o áudio ficará à sua disposição, bem como a transcrição.

3. A pesquisadora deste projeto compromete-se em guardar sigilo em relação à identidade dos participantes da pesquisa, bem como de outros que, porventura, sejam citados no decorrer do processo, inclusive instituições de toda e qualquer natureza. Não serão divulgados nomes ou quaisquer outros dados que permitam a sua identificação. Todas as informações coletadas serão organizadas em bancos de dados digitais, com acesso restrito à mestranda e ao orientador, sendo armazenadas por até 10 anos (a contar da data de término desta pesquisa) e, posteriormente, apagadas. Você poderá ter acesso aos seus dados a qualquer momento, mediante solicitação à pesquisadora.

4. Você pode desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. Para tanto, basta comunicar ao responsável pela pesquisa por telefone, e-mail ou presencialmente.

5. Os participantes não receberão nenhum pagamento pela participação nesta pesquisa. E, igualmente, não haverá custo algum.

6. Tendo dúvidas, sugestões, reclamações, os contatos podem ser diretamente com a responsável por esta pesquisa, a Mestranda Raquel Karpinski Lemes, pelo telefone (51) 9538-2080 ou pelo e-mail raquelk@faccat.br, ou ainda com seu orientador, professor Dr. Jaime José Zitkoski, pelo telefone (51) 9958-3432 ou pelo e-mail 00086365@ufrgs.br.

Eu, portanto, certifico o seguinte:

- Li as informações acima e compreendi o contexto e os objetivos da pesquisa.
- Tive a oportunidade de esclarecer todas as minhas dúvidas.
- Entendo que tenho a liberdade para me retirar desta pesquisa a qualquer momento.

Concordo em participar desta pesquisa e entendo que receberei uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Alegre, outubro de 2016.

Assinatura do participante.

Nome do participante (Letra de forma e assinatura)

Assinatura do pesquisador responsável e orientador.

Raquel Karpinski Lemes (Pesquisadora)

Dr. Jaime José Zitkoski (Orientador)

Apêndice B

ENTREVISTA AOS DOCENTES DA PEDAGOGIA DA FACCAT (ROTEIRO)

“A interdisciplinaridade é um processo de compreender que o progresso do conhecimento não se dá apenas pela especialização crescente, como estávamos habituados a pensar. A ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar transversal. Há que olhar para o lado para ver outras coisas, ocultas a um observador rigidamente disciplinar”. (POMBO, 2005, p. 10).

Com o objetivo de analisar os desafios de uma Formação interdisciplinar para o curso de Pedagogia da FACCAT, gostaria de contar com sua contribuição nas questões a seguir:

- 1) Qual a sua concepção de Interdisciplinaridade, ou entendimento que o senhor (a) tem sobre o tema?
- 2) Em relação ao currículo na pedagogia da FACCAT, considera que se trabalha de forma Interdisciplinar no curso? (Sim/não) e por que?
- 3) Quais são os maiores desafios para realizar uma formação interdisciplinar na Pedagogia ?
- 4) Considerando a sua disciplina, em interface com as demais, sua prática pedagógica é interdisciplinar?
- 5) Na tua avaliação, como está ocorrendo a relação entre teoria e prática no curso de Pedagogia da FACCAT?
- 6) Quais as referências que utilizas na tua disciplina(s) para trabalhar na perspectiva da Interdisciplinaridade?

7) Na tua avaliação, que mudanças seriam necessárias desenvolver no curso para potencializar a formação interdisciplinar?

8) E na prática, como envolver os alunos da pedagogia nessas mudanças?

9) Tempo de atuação docente? Na mesma Instituição?

Apêndice C

Entrevista a coordenação (ROTEIRO)

A interdisciplinaridade é um processo de compreender que o progresso do conhecimento não se dá apenas pela especialização crescente, como estávamos habituados a pensar. A ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar transversal. Há que olhar para o lado para ver outras coisas, ocultas a um observador rigidamente disciplinar. (POMBO, 2005, p. 10).

Com o objetivo de analisar os desafios de uma formação interdisciplinar para o curso de Pedagogia da FACCAT, gostaria de contar com sua contribuição nas questões a seguir:

- 1) Qual o conceito de interdisciplinaridade, ou entendimento que o senhor (a) tem sobre esse tema?
- 2) Quais os desafios para hoje se trabalhar de forma Interdisciplinar?
- 3) No curso que coordenas, como se dá o desenvolvimento interdisciplinar do currículo? Até que ponto as disciplinas são integradas e buscam ser interdisciplinares?
- 4) Como é realizada a participação dos professores no curso? Como é o diálogo na discussão da fragmentação/integração das disciplinas?
- 5) De que forma o curso desenvolve a teoria-prática prevista no Projeto Pedagógico do Curso?
- 6) Quais autores são utilizados para fundamentar a interdisciplinaridade?
- 7) A grade curricular ou as ementas do Curso facilitam o desenvolvimento da interdisciplinaridade no currículo?

8) Que desafios são prioridades para a gestão do curso em uma perspectiva interdisciplinar no futuro próximo?

9) Outras questões relevantes que gostaria de destacar...

Apêndice D

ENTREVISTA AOS EGRESSOS (ROTEIRO)

A interdisciplinaridade é um processo de compreender que o progresso do conhecimento não se dá apenas pela especialização crescente, como estávamos habituados a pensar. A ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar transversal. Há que olhar para o lado para ver outras coisas, ocultas a um observador rigidamente disciplinar. (POMBO, 2005, p. 10).

Com o objetivo de analisar os desafios de uma Formação interdisciplinar para o curso de Pedagogia da FACCAT, gostaria de contar com sua contribuição nas questões a seguir:

- 1) O que é Interdisciplinaridade para você? Como vivenciou este processo na Pedagogia da FACCAT?
- 2) Como foi sua experiência no curso de pedagogia em relação à integração das disciplinas no currículo?
- 3) na sua formação em Pedagogia – FACCAT, que relação foram possíveis realizar entre teoria-prática? E quais foram às lacunas do curso?
- 4) Que práticas interdisciplinares você desenvolve como professor (a) em sua escola?
- 5) Quais dessas práticas de caráter interdisciplinares você identifica ter experienciado no curso da FACCAT?
- 6) Que sugestões gostaria de apresentar para melhorar às condições formativas no Curso de Pedagogia da FACCAT?
- 7) Tempo de atuação docente? Na mesma Escola?

ANEXOS

Anexo A

GRADE CURRICULAR ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACCAT¹⁴

Semestre	Disciplina	C.H
1	Português	60
1	Filosofia	60
1	Sociologia	60
1	Fundamentos da Pedagogia	60
1	Pesquisa e Prática Pedagógica I	120
1	Psicologia da Educação I	60
2	Educação e Epistemologia	60
2	Filosofia da Educação	60
2	Sociologia da Educação	60
2	Psicologia da Educação II	60
2	Pesquisa e Prática Pedagógica II	120
2	O jogo, O brinquedo e a Educação	60
3	História da Educação	60
3	Didática e Prática I	60
3	Leitura e Produção de Textos I	60
3	Política Educacional e Educação Básica I	60
3	Educação Especial e Inclusão	60
3	Biologia da Educação	60
4	Ação Pedagógica na Educação Infantil e Anos Iniciais	120
4	Currículo e Avaliação	60
4	Didática e Prática II	60
4	Linguística Aplicada à Alfabetização	60
4	Metodologia do Ensino	100
4	Organização e Gestão Educacional	60
5	Educação de Jovens e adultos	60
5	Fundamentos e Metodologias da Linguagem	60
5	Fundamentos e Metodologias da Matemática	60
5	Literatura Infante-Juvenil	60
5	Política Educacional e Educação Básica II	60
5	Leitura e Produção de Textos II	60
6	Fundamentos e Metodologia da Musicalização	60
6	Fundamentos e Metodologia da Arte	60

¹⁴ Para o segundo semestre de 2017, a estrutura curricular será ajustada conforme indicação das diretrizes de 02 de junho de 2015.

6	Fundamentos e Metodologia da História	60
6	Fundamentos e Metodologia da Educação Física	60
6	Fundamentos e Metodologia da Ciência	60
6	Múltiplas Linguagens: Libras e Braile	60
7	Educação e Novas Tecnologias	60
7	Fundamentos e Metodologia da Geografia	60
7	Estágio Supervisionado	300
7	Trabalho de Conclusão I	60
7	1 disciplina eletiva	-
8	Educação e Meio Ambiente	60
8	Trabalho de Conclusão II	60
8	1 disciplina eletiva	-
-	Atividades Complementares	100
Eletiva	Língua Brasileira de Sinais – Libras	60
Eletiva	Informática Educativa	60
Eletiva	Deontologia	60
Eletiva	Gestão de Recursos Humanos	60
Eletiva	Antropologia Cultural	60
Eletiva	Realidade Brasileira e Cidadania	60
Eletiva	História do Pensamento Humano	60
Eletiva	Antropologia	60
Eletiva	História da Educação Brasileira	60