

Os desafios da interdisciplinaridade: a busca da construção de uma proposta de organização curricular no contexto do ensino superior

The challenges of interdisciplinarity: the search for construction of a proposed curriculum organization in the context of higher education

Inge Renate Fröse Suhr^(a); Kátia Cristina Dambiski Soares^(b)

^(a) Professora do curso de Pedagogia e Coordenadora Pedagógica de Ensino presencial da Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e da Faculdade Tecnológica de Curitiba (FATEC). Pedagoga, com especialização em Organização do Trabalho Pedagógico e mestrado em Educação pela UFPR, na linha de Políticas e Gestão da Educação. Cursando o doutorado em Educação na UFPR, na linha de Mudanças no Trabalho e Educação.

^(b) Professora do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Araucária. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com Especialização em “Filosofia Política” e “Organização do Trabalho Pedagógico” também pela UFPR. Mestre em Educação (2003) pela UFPR e doutora em Educação (2008) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

RESUMO

O artigo relata a experiência de construção do currículo do curso de Pedagogia de uma IES da rede privada, localizada em Curitiba, tendo por horizonte a interdisciplinaridade. Inicialmente expõe a concepção de interdisciplinaridade que orienta a proposta curricular a partir da concepção de ciência e a constituição da lógica disciplinar com base na concepção positivista de conhecimento, afirmando sua inadequação na atualidade. Reafirma ainda o papel do ensino formal como possibilidade de favorecer uma compreensão da realidade em sua totalidade, o que potencializa tanto a inserção no mundo tal como ele é como sua transformação. Na sequência relata o caminho percorrido pelo curso de Pedagogia na busca de construir um currículo interdisciplinar, apontando algumas conquistas do processo assim

como algumas contradições, limites e dificuldades encontrados pelo grupo de professores neste caminho.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Currículo. Ensino superior.

ABSTRACT

The article recounts the experience in building the curriculum of the Faculty of Education IES a private network, located in Curitiba, with the horizon interdisciplinarity. Initially exposes the design of interdisciplinary curriculum that guides the design from the science and the constitution of the disciplinary logic based on the positivist conception of knowledge, asserting its inadequacy in the present. Reaffirms also the role of formal education as a possibility of promoting an understanding of reality in its entirety, which enhances both the insertion in the world as it is and its transformation. Following the path reported by the Faculty of Education quest to build an interdisciplinary curriculum, pointing out some of the achievements of the process as well as some contradictions, limits and difficulties encountered by the group of teachers in this way.

Keywords: Interdisciplinarity. Curriculum. Higher education.

Introdução

Neste texto buscamos refletir sobre a questão da organização curricular no Ensino Superior, dos cursos de graduação, numa perspectiva interdisciplinar. Partimos da seguinte problematização: em que medida isso é possível e quais os limites encontrados em um processo de implementação de uma proposta interdisciplinar no Ensino Superior?

Tratamos aqui da proposta de uma IES que atua no âmbito da iniciativa privada, e de forma específica, de como este exercício tem sido realizado em um curso de graduação em Pedagogia. Não temos o intuito de apresentar um modelo exemplar, mas apenas de colocar em discussão uma proposta em construção que, embora permeada por contradições, tem por norte a busca de um ensino de qualidade.

No desenvolvimento do presente artigo buscaremos inicialmente expor as bases teórico-metodológicas em que assentamos a compreensão de interdisciplinaridade e na sequência apresentaremos a proposta de organização curricular numa perspectiva interdisciplinar da IES a que nos referimos, mais especificamente, do curso de Pedagogia.

Interdisciplinaridade: a busca da reconstrução da totalidade que constitui o real

Abordar a questão da interdisciplinaridade requer inicialmente que se trate da questão disciplinar, afinal partimos do seguinte pressuposto: não há como realizar um trabalho interdisciplinar de qualidade sem antes tratar com rigorosidade a questão das disciplinas. Em outras palavras, é preciso ter, em primeiro lugar, um ótimo domínio curricular, de conteúdo, na área do conhecimento e disciplina na qual o professor leciona para que possa se envolver em um trabalho interdisciplinar de forma pertinente. Caso o contrário, corre-se o risco de transformar o trabalho interdisciplinar numa simples junção de disciplinas ou conteúdos, na forma de justaposição, ou seja, sem que de fato se estabeleçam relações entre as disciplinas e destas com o objeto da realidade em estudo, que é o ponto de partida e de chegada da abordagem interdisciplinar.

Entretanto, ao nos referirmos ao campo específico de cada disciplina, nos remetemos primeiramente à concepção de Ciência, bem como ao processo de sua fragmentação em áreas específicas sob o contexto da sociedade capitalista.

O campo do conhecimento científico é o campo da epistemologia, do como se conhece, de como homens e mulheres, no decorrer da história humana, elaboram e sistematizam os conhecimentos advindos de sua vida cotidiana.

Os homens na busca incessante de satisfazer suas múltiplas e sempre históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética, estabelecem as mais diversas relações sociais. A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheio ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e

espaço. Pelo contrário, nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica. (Frigotto, 1993, p. 63)

Assim, na medida em que produzem, constantemente, os bens materiais necessários à produção e reprodução da sua existência, os seres humanos também produzem ideias, crenças e valores, enfim, conhecimentos. Esses conhecimentos, por sua vez, são o suporte para a produção de novos bens materiais e também da cultura, daquilo que caracteriza o ideal de vida e modelo de homem de um determinado tempo histórico. Nessa direção há a compreensão de que a partir das bases materiais da vida humana é que se geram as propostas pedagógicas. E, na medida em que se alteram as formas de produção material da vida humana, que se modificam as formas de trabalho, também se alteram as relações sociais e os objetivos educacionais postos para as instituições destinadas à finalidade. Mas onde queremos chegar com essas reflexões?

Gostaríamos de ressaltar a compreensão de Ciência em que estamos calcando nosso entendimento sobre a interdisciplinaridade. Nesse sentido importa destacar que nem todos os conhecimentos produzidos pelos seres humanos são considerados conhecimentos científicos. Podemos então perguntar: o que diferencia o conhecimento científico de outros tipos de conhecimento? Essa resposta está relacionada à questão do método científico, ao rigor conceitual, aos procedimentos metodológicos relacionados com a atividade de pesquisa, à busca de comprovação, de sistematização e de exposição clara e objetiva dos resultados alcançados. Enfim, muito poderia ser dito a respeito da atividade científica, mas no momento o que nos interessa é a definição de que essa forma de conhecimento, o conhecimento científico, busca se afastar radicalmente de uma compreensão mítica ou folclórica do mundo e dos fatos que neles se desenvolvem.

Neste contexto é importante lembrar que a Ciência Moderna surge concomitante ao processo de advento do capitalismo e tem em sua base uma concepção positivista acerca do conhecimento. De acordo com Kuenzer (2002, p. 57) se referindo à fragmentação do currículo escolar em disciplinas:

a seleção e a organização dos conteúdos sempre ocorreram com base em uma concepção positivista de ciência, fundamentada em uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, na qual cada objeto correspondia uma especialidade que, ao construir seu próprio campo, se automatizava, desvinculando-se das demais e perdendo o seu vínculo com as relações sociais e produtivas. Assim, os diversos ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em termos de sequenciamento intra e extradisciplinares, os quais eram repetidos ano após ano, por meio do método expositivo combinado com cópias e questionários, uma vez que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social e organizados sob a hegemonia do taylorismo-fordismo.

Essa concepção de ciência positivista respondeu aos interesses e demandas do sistema capitalista em um tempo histórico específico, dado que atendia adequadamente a um modelo de produção altamente fragmentado e especializado, que tem sua expressão teórico-prática mais elaborada no taylorismo-fordismo¹.

Podemos dizer que a epistemologia, ao determinar seus diversos objetos de estudo, como a matemática, a história ou a linguagem, estabelece recortes, e destes recortes específicos surgem as áreas do conhecimento com suas respectivas disciplinas no campo escolar. Todavia, didaticamente, com a finalidade de estudar e aprofundar cada um desses objetos, isso não se constituiria necessariamente em um problema. No entanto, a fragmentação estabelecida neste processo encerra um paradoxo: possibilita a especialização teórico-metodológica sobre determinados campos da práxis humana e, ao mesmo tempo, parte o que é inseparável, o conjunto desta práxis. Isso tende a contribuir com a perda da visão de totalidade, de que parte e todo são

¹ O termo taylorismo-fordismo se refere a um modelo de gestão do processo produtivo aplicado na fábrica de automóveis Ford a partir da segunda década do século XX, baseando-se na teoria de Administração Científica proposta por F. Taylor. Nessa proposta há a busca de organizar racionalmente a produção fabril; estabelecer normas científicas para organizar (controlar) o processo de produção. Estabelece-se o controle do tempo e dos movimentos dos trabalhadores. Para saber mais sobre esse assunto sugere-se as leituras de: BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. Edição original (1974); GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

indissociáveis, não sendo a realidade, a simples justaposição de partes, mas um todo complexo e articulado.

Mas, também é preciso considerar que a sociedade capitalista, como qualquer outra forma social, por ser historicamente constituída está em constante transformação. Na medida em que se alteram as relações de produção, em que esse modelo de produção não mais responde ao desenvolvimento e manutenção da ordem estabelecida - mais especificamente pós-crise do capital nos anos de 1970² - começam a se desenvolver novas formas de organização e gestão do processo produtivo, e concomitante a elas, se desenvolvem novas relações sociais e um novo modelo de homem para essa sociedade. No campo de gestão dos processos produtivos surge o modelo japonês de produção (toyotismo), que desenvolve e implanta estratégias como o *just in time*, os CCQs (círculos de controle de qualidade) e os procedimentos de qualidade total. Nesse contexto, há gradativamente mudanças na forma de produzir a vida humana e conseqüentemente também nas ideias e valores que sustentam ideologicamente a sociedade.

De acordo com Kuenzer (2002, p. 59) essas mudanças ocorridas no mundo do trabalho aceleram-se a partir dos anos de 1990, com a globalização da economia, a reestruturação produtiva e as novas formas de gestão, que calcadas no neoliberalismo, acabam também por consolidar a transformação da relação entre Estado e sociedade civil. Transformam-se radicalmente as demandas de disciplinamento dos trabalhadores e, em decorrência, as demandas sobre a escola:

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, o que vale dizer, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como a análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação

² As mudanças no mundo do trabalho que acontecem gradativamente a partir dos anos 70 se devem, entre outros fatores, à queda da taxa de lucro, à crise do chamado *welfare state* (Estado de bem-estar social), o questionamento do paradigma taylorista-fordista baseado na produção em massa, na especialização, nos procedimentos rígidos, na base da eletromecânica.

e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (Kuenzer, 2002, p. 59)

A partir das ideias discutidas até aqui retomamos a questão da concepção de Ciência, entendendo-a como a expressão do conjunto de conhecimentos produzidos e sistematizados pelos seres humanos em relação à realidade em que estes vivem, ou seja, a busca de uma adequada compreensão do real. Nessa concepção, o conhecimento científico não é considerado dogma, eterno ou imutável, mas tem sua base na materialidade da vida humana. E, por esse motivo, é sempre relativo a um tempo e espaço específicos.³

E a questão da interdisciplinaridade?

Na atualidade a compartimentalização dos conhecimentos em disciplinas isoladas, espaços singulares e específicos de aprendizagem, não responde mais às novas demandas e possibilidades de aprendizagem. Nesse novo contexto, passa-se a exigir das instituições de ensino uma visão mais abrangente, global e interdisciplinar a respeito dos conhecimentos e da realidade.

Assim destacamos: se no contexto da sociedade capitalista a educação formal colabora, mais ou menos, de uma forma ou de outra, para o disciplinamento e adaptação dos sujeitos, por outro lado, contraditoriamente, pode possibilitar, por meio do acesso ao conhecimento, o crescimento cultural, a ampliação da compreensão da realidade e suas possibilidades de intervenção.

Nessa compreensão há o entendimento de que a educação pode tanto contribuir para a reprodução do que está dado, quanto para o fortalecimento

³ Neste ponto procuramos nos afastar de uma compreensão pós-moderna a respeito do conhecimento, em que a crítica ao positivismo e a uma visão de conhecimento de corte iluminista tende à aceitação da ideia de que não há verdade, de que tudo é uma questão de pontos de vista diferenciados. A esse respeito sugerimos a leitura de: MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.

de um projeto de transformação social. Às vezes, para ambas, dado que não é nosso intuito fortalecer uma visão maniqueísta a esse respeito. E, é nesse ponto que colocamos a possibilidade da interdisciplinaridade como uma perspectiva capaz de nos auxiliar na perspectiva de uma educação emancipadora. Assim, consideramos que as ideias de Frigotto (1993) nos auxiliam a entender melhor essa perspectiva:

Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável. (Frigotto, 1993, p. 64)

Defendemos a ideia de que um trabalho interdisciplinar coerente com uma fundamentação materialista e histórica de sociedade deve buscar estabelecer relações entre as diferentes disciplinas e seus conteúdos específicos, com a realidade mais ampla em que se inserem. Buscar reconstituir no plano do estudo, do pensamento, a totalidade que é indissociável no plano da prática, da materialidade. Esse caminho, de busca de estabelecimento de relações visa possibilitar ao aluno, e também aos professores envolvidos, a ampliação da compreensão acerca do real, do objeto em estudo concreto, e nesse sentido, ampliam-se nossas possibilidades de, quem sabe, intervir sobre tal realidade.

Um trabalho interdisciplinar sério e coerente exige, sobretudo, trabalho coletivo, exige principalmente que os professores envolvidos “abram as portas” das suas disciplinas e se esmerem em buscar estabelecer pontes com os conhecimentos que estão sendo trabalhados no conjunto das disciplinas, num determinado momento do curso de que se trata. O que não significa que isso seja fácil, ao contrário, muitos obstáculos se colocam para a realização de um trabalho nessa direção. De acordo com Frigotto (1993, p. 71),

O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido.

É, portanto, sobre esses limites para a realização de um trabalho interdisciplinar e sobre os caminhos delineados a partir deles, que apontamos a seguir algumas ideias sobre uma proposta de implementação de uma organização curricular no ensino superior que busca perseguir a perspectiva interdisciplinar.

Em busca da organização do currículo no ensino superior numa perspectiva interdisciplinar

No trecho anterior descrevemos o papel da educação formal como sendo o trabalho intencional e sistemático de transmissão do conhecimento historicamente elaborado, ou seja, da ciência. Apontamos que no decorrer dos tempos, principalmente a partir da consolidação do capitalismo, foram surgindo diversos recortes do conhecimento originando vários ramos da ciência - a estrutura disciplinar passou a ser o modelo para a organização das instituições formativas.

Expusemos que o surgimento e desenvolvimento das ciências modernas foi de grande relevância para o aprofundamento dos conhecimentos que a humanidade vem acumulando, mas que ela também gerou a fragmentação, que dificulta a compreensão da totalidade da prática social. Apontamos também que a própria organização da produção na atualidade gera a necessidade da interdisciplinaridade e que tais demandas, embora advindas de um modo de produção no qual a desigualdade é inerente, pode, contraditoriamente, favorecer a transformação das relações sociais existentes.

Porém, mesmo que haja uma tendência das pesquisas científicas se revestirem de caráter interdisciplinar, gerando conhecimentos e tecnologias que são absorvidos pelo setor produtivo de maneira cada vez mais veloz, a educação, principalmente no ensino superior, ainda vem, na maioria das vezes, repetindo a estrutura disciplinar herdada da concepção positivista de ciência.

Embora a educação não seja algo perene e imutável ao longo da história, as instituições de ensino tendem a cristalizar práticas que foram adequadas numa determinada época histórica e têm grandes dificuldades para responder de maneira dinâmica às demandas de uma sociedade em mudança. Persiste a tendência em compreender cada disciplina como um universo em si mesma e o professor como transmissor de um conhecimento pronto e acabado, e que deve ser assimilado tal e qual pelo estudante.

Tal realidade se acentua, dentre outros fatores, pelo fato de os professores de ensino superior, em sua formação, serem profissionais das mais várias áreas e raramente terem oportunidade de estudar e/ou discutir as questões relativas à educação. Também os momentos de discussão coletiva acerca do projeto pedagógico de curso, que poderiam contribuir para a formação continuada destes docentes são raros, principalmente na rede privada na qual parte significativa dos professores são horistas. Assim, a tendência é a da repetição de modos de pensar e fazer oriundos de sua própria experiência acadêmica, com pouca influência dos aportes das ciências da educação.

Autores como Isaia (2006), Veiga (2006), Pimenta e Anastasiou (2008), Masetto (2009) têm apontado com veemência que é necessário favorecer a formação continuada dos docentes do ensino superior para que se possa pensar em novos encaminhamentos para a formação de profissionais e cidadãos que possam contribuir para o enfrentamento das situações que se colocam para a humanidade. Tais autores apontam a interdisciplinaridade como horizonte para uma formação superior adequada às demandas da atualidade e que permita aos egressos não apenas se adaptarem às exigências do mercado de trabalho, mas questionarem as atuais condições de vida e trabalho e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Defendemos que os processos de formação continuada de docentes, assim como a reestruturação das propostas curriculares tendo como horizonte a interdisciplinaridade, devem ser impulsionados por políticas institucionais com este objetivo. A equipe diretiva precisa assumir como sua a tarefa de “impulsionar” a Instituição de Ensino Superior (IES) a uma nova perspectiva de

trabalho, que seja, ao mesmo tempo, formação continuada de docentes e mudança curricular.

Sabemos que tal trabalho se faz em longo prazo e não é isento de contradições, obstáculos e retrocessos. Mesmo assim, é preciso iniciar a mudança, tendo clareza que o próprio processo indicará as necessárias alterações de rumo para que se alcancem os objetivos propostos. O registro e publicização de tais encaminhamentos permitirão a análise crítica de outros educadores engajados na melhoria constante da qualidade do ensino superior e podem contribuir para o aperfeiçoamento do processo daquela IES e mesmo motivar outras a trilharem caminhos semelhantes.

É nesse sentido que relataremos a experiência do curso de Pedagogia de uma IES privada de Curitiba no processo de mudança curricular e como ele desencadeou a necessidade de momentos de formação continuada e de um trabalho mais coletivo dos professores.

A construção de um currículo por Unidades Temáticas de Aprendizagem

Desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) iniciou-se no referido curso a reestruturação do currículo. Embora a motivação para tal tenha sido a determinação legal, o modo como ela ocorreu transcendeu a mera alteração burocrática, dando origem a um processo contínuo de reflexão do corpo docente em relação aos objetivos do curso e as formas de sua operacionalização.

Já naquele momento a coordenação do curso propôs a organização do currículo tendo a interdisciplinaridade como objetivo. O fio norteador passou a ser a disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica/Estágio*, que perpassa todo o curso e tem o objetivo de promover a práxis. A cada semestre essa disciplina opera a reflexão sistemática acerca do trabalho do pedagogo nos diversos espaços educativos, focando o exercício do Magistério (Docência) e a Gestão

Educacional. As demais disciplinas foram alocadas a partir do foco de análise proposto para cada um dos semestres letivos.

Tendo a prática do pedagogo como ponto de partida, o curso foi organizado em Unidades Temáticas de Aprendizagem (UTAs), o que permite “reunir disciplinas afins de modo que os alunos percebam as suas tangências ou intersecções” (CORTELAZZO, 2009, p. 8). Visa também romper com a linearidade e a segmentação do currículo e favorecer a intersecção entre o conteúdo trabalhado no decorrer do curso e as demandas do mundo do trabalho. Cada UTA reúne disciplinas a partir de eixos comuns, de modo que o objeto de estudos de cada semestre seja abordado de diversos pontos de vista, o que pretende favorecer a sua compreensão ampliada pelos estudantes. Tem por objetivo propiciar uma compreensão mais significativa dos conteúdos e suas interfaces, estabelecer uma relação mais orgânica entre os conteúdos de sala e a prática social, o que se dá, principalmente, por meio da interdisciplinaridade que ela promove.

Assim, cada semestre letivo passou a compor uma UTA. Não se pretendeu eliminar a especificidade de cada disciplina já que não é possível promover a interdisciplinaridade sem um sólido conhecimento advindo de cada uma delas. Mas, por meio dessa “nova” estrutura curricular favorecer o estabelecimento de relações entre as disciplinas e destas com o objeto da realidade em estudo, que é o ponto de partida e de chegada da abordagem interdisciplinar.

Vale ressaltar que apesar das discussões coletivas, a compreensão e mesmo a adesão dos docentes a essa lógica de organização do currículo não se dá de imediato e é perpassada por várias contradições, dentre elas as condições de trabalho na iniciativa privada. O fato da maioria dos professores não terem regime integral de trabalho, sendo horistas, é um dos fatores a citar. A dedicação a mais de uma atividade laboral, a quantidade de horas trabalhadas na IES, a rotatividade do corpo docente, além de não haver previsão de reuniões remuneradas para estudo também são dificultadores da construção da interdisciplinaridade, já que esta é um projeto coletivo.

Outro aspecto relevante que se evidenciou foi que a interdisciplinaridade se dá também a partir de uma concepção em comum, que orienta as ações dos docentes de modo que estabeleçam relações entre os conteúdos das diversas disciplinas mesmo que estas estejam organizadas numa lógica mais fragmentada.

Em 2010 a IES instigou todos os cursos a reverem seus currículos e repensarem sua organização a partir da lógica das UTAs. Tal ação da Pró-Diretoria de Ensino Presencial induziu a novas discussões e reflexões sobre o curso e, a partir de 2011, o currículo sofreu novas alterações. Estas tomaram por referência as Diretrizes Curriculares, o perfil do egresso descrito no Projeto Pedagógico e os relatos dos docentes e discentes no decorrer da vigência do currículo anterior.

Inicialmente foram elencadas as grandes áreas de atuação do pedagogo, que deram origem aos três “ciclos” que organizam as UTAs: O QUE É PEDAGOGIA, ENSINO E APRENDIZAGEM e GESTÃO EDUCACIONAL. Na sequência a procurou-se estabelecer os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a atuação nestas grandes áreas, que reorganizaram as UTAs.

A coordenação de curso organizou vários momentos de discussão com os professores, às vezes no grande grupo, e, na maioria das vezes, em grupos menores com o intuito de analisar as diversas possibilidades de articulação das disciplinas por UTA, revendo as ementas de cada uma e pensando-as coletivamente a partir do projeto pedagógico e das condições concretas da IES.

Sabemos que o envolvimento dos docentes nesse processo foi limitado por várias questões, como a quantidade de horas que cada um trabalha nesta instituição, o fato de muitos serem horistas, de não haver previsão de reuniões remuneradas com o fim acima descrito, além do interesse e envolvimento de cada um com a proposta. Mesmo assim julgamos ter sido um primeiro passo de grande importância no sentido de promover momentos de discussão coletiva do grupo de professores.

O papel do trabalho interdisciplinar na efetivação de uma proposta curricular interdisciplinar

Ainda no processo de reestruturação curricular, com o intuito de sedimentar a compreensão ampliada dos alunos acerca dos conteúdos trabalhados em cada UTA, em cada período foi oficializado como política institucional o “trabalho interdisciplinar”. Embora ele já existisse desde 2008, passou a ter um papel relevante na efetivação da interdisciplinaridade.

Segundo as orientações da IES o trabalho interdisciplinar tem um duplo objetivo. Por um lado, em relação aos alunos, favorecer a síntese compreensiva dos conteúdos abordados em cada UTA a partir de um tema ou problematização. Por outro, no que se refere aos professores, instigar a definição coletiva de uma problematização e encaminhamentos a serem adotados coletivamente no decorrer do semestre.

Ele se caracteriza por atividades realizadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), orientadas pelo conjunto de docentes da UTA e que culmina em um trabalho final de cunho interdisciplinar.

A ação indutora da IES favoreceu que se galgasse mais um degrau na busca da interdisciplinaridade, pois todos os docentes foram instados a participar da elaboração e aplicação desses trabalhos a partir do segundo semestre de 2010, criando algumas condições concretas para sua efetivação. A primeira delas foi a promoção de momentos intencionalmente sistematizados, embutidos nas Semanas Pedagógicas promovidas a cada início de semestre, para que os professores se reúnam e discutam o tema da UTA, os objetivos do trabalho a ser proposto e os encaminhamentos a serem adotados. Além disso, foi definido um professor responsável pelo trabalho interdisciplinar de cada uma das UTAs, remunerado com uma hora/aula semanal para tal função, a quem cabe o papel de mediador das discussões do grupo de professores, de organizador das ações a serem tomadas pelos docentes no decorrer do semestre, além da orientação mais direta aos alunos em caso de dúvidas.

Mesmo havendo um docente responsável pela mediação do trabalho interdisciplinar em cada UTA todos os demais professores têm o papel de contribuir na elaboração da proposta, auxiliar os alunos na compreensão de resolução das tarefas propostas, enfim, pretende-se o envolvimento de todos.

Finalmente, ainda no que tange às condições concretas para efetivação do trabalho interdisciplinar foi designado pela Pró-Diretoria de Ensino Presencial um profissional responsável pelo apoio aos docentes no uso do ambiente virtual.

Embora tenha havido uma ampliação das condições efetivas para a efetivação do T.I há muitos desafios ainda a vencer no sentido de consolidar essa prática e mais do que isso, a concepção que a orienta. Há níveis diferenciados de adesão, compreensão e efetivação da proposta. Mesmo no curso de Pedagogia - no qual a maioria dos docentes tem, pela sua própria formação, contato com as discussões sobre interdisciplinaridade - não é fácil superar a lógica disciplinar. Algumas propostas de trabalho interdisciplinar ainda refletem mais uma tentativa de “juntar” temas das diversas disciplinas do que analisar determinado problema ou tema (advindo da prática social) à luz das disciplinas do período.

Ressaltamos que as dificuldades enfrentadas, tanto no que concerne às condições concretas de efetivação da interdisciplinaridade quando aquelas relativas à superação da lógica positivista por parte dos docentes têm sido um disparador de profícuas discussões, que são, na verdade, parte de um processo de formação continuada dos docentes.

Como o processo de implantação do novo currículo ainda está em sua fase inicial temos claro que muitos passos ainda precisarão ser dados e obstáculos enfrentados, e ressaltamos que o trabalho maior ainda está por vir: manter acesa a ideia de uma nova forma de encarar os conteúdos, sempre os relacionando à prática social.

Considerações finais

Encerramos este texto retomando a ideia exposta inicialmente, de que não se pretende apresentar aqui uma proposta de trabalho interdisciplinar única ou mesmo a melhor no que se refere à organização curricular no Ensino Superior. Tivemos a intenção apenas de relatar o processo de trabalho coletivo vivenciado em uma IES da rede privada de ensino a partir da necessidade de construir um currículo que favoreça a interdisciplinaridade.

Também procuramos ressaltar, ao longo do texto, de que maneira foram se apresentado, nesse processo teórico-metodológico de reorganização curricular, alguns elementos decisivos para que a perspectiva interdisciplinar pudesse, de fato, buscar se tornar efetiva. Entre esses elementos destacamos a necessária conquista de condições de trabalho (mesmo que ainda insuficientes e sob os limites estabelecidos) e a formação continuada de docentes do Ensino Superior a partir das necessidades surgidas no decorrer do processo de implementação da proposta em pauta. Afinal, um trabalho interdisciplinar é sempre um trabalho coletivo e um trabalho coletivo exige aproximação das concepções dos professores acerca do projeto político-pedagógico do curso, ou seja, do que se entende por ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, para citar apenas alguns aspectos envolvidos. Entretanto, para além da boa vontade e da competência dos profissionais envolvidos, a implementação de uma proposta na direção apontada indica a necessidade de boas condições para que o trabalho coletivo se realize e a possibilidade de momentos de estudo conjunto é fundamental nesse sentido.

Acreditamos que no curso de Pedagogia a constituição e implantação, mesmo que lenta, gradual e contraditória de um currículo interdisciplinar tem um papel que vai para além do presente. Isso porque além da formação continuada dos docentes que atuam no curso, ele tem o papel específico de formar novos profissionais da educação que, via de regra, só vivenciaram formas fragmentadas de organização curricular. Propiciar a estes estudantes a vivência de um outro currículo, que tome a busca da compreensão da totalidade da prática social como horizonte, é favorecer que eles reflitam sobre a organização curricular na Educação Básica e visualizem⁴, também por meio da vivência, outras possibilidades. Assim, já na formação inicial os futuros educadores são instigados à reflexão sobre o currículo da Educação Básica.

⁴ Referimo-nos à vivência de outra lógica curricular porque no decorrer do curso de Pedagogia os estudantes têm acesso à reflexão sistematizada sobre diversas formas de organização curricular.

Enfim, gostaríamos de deixar claro que ainda há muito que caminhar, todavia ressaltamos a importância de se iniciar o processo, mesmo sabendo que, quase com certeza, farão parte do caminho, equívocos e dificuldades. Não existe receita, nem modelo a ser seguido! Afinal, como nos disse o poeta espanhol Antonio Machado: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

Referências

CORTELAZZO, I. B. C. Dialogicidade e Unidade Temática de Aprendizagem: elementos inovadores na Educação a Distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15., 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ABED, 2009, p. 1-11, v. 1. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/trabalhos1.asp>>. Acesso em: 7 out. 2011.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, ano 2, p. 63-72, jul./dez. 1993.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 63-84. v. 5.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

MASETTO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 4-25, jul. 2009. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaemadministracao/article/viewFile/54/93>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA, I. P. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.