



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

**INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE OS CURSOS DO CSE E CCJ/UFSC:  
POSSIBILIDADE OU REALIDADE?**



Acadêmica: Simone Martins Junqueira

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA

Florianópolis, dezembro de 2010.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

SIMONE MARTINS JUNQUEIRA

**INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE OS CURSOS DO CSE E CCJ/UFSC:  
POSSIBILIDADE OU REALIDADE?**



Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Regina Krüger

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA

Florianópolis, dezembro 2010.



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

“1 Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

2 E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria”.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu Pai amado, que me direcionou até aqui, sempre revigorando minhas forças e me concedendo a graça do Seu cuidado sobre mim.

Aos meus amados filhos Tainá e Matheus que carinhosamente relevaram todas as minhas ausências, respeitaram meus momentos difíceis, se alegraram com minhas conquistas e sempre me incentivaram a não desistir daquilo que me propus a fazer. Sempre com muito amor e compreensão. Muito obrigada, tudo isso não seria possível se não fosse com vocês.

A minha amiga amada Jorgelita Toner Favaretto que num fatídico dia de 2005 me recebeu em seu gabinete no MP para um desabafo e me perguntou: *onde estão os teus sonhos? e a universidade? você os abandonou?*, perguntas que rebateram forte dentro de mim e me fizeram aceitar o desafio do vestibular, digo desafio porque já estava fora da escola havia 18 anos. Esta mulher tem sido um instrumento precioso de Deus em minha vida.

A minha irmã Suélen que sempre foi uma fonte inspiradora na minha vida, obrigada pelo carinho.

Aos meus pais pela educação que me fez uma mulher forte.

A minha amiga Katiuscia E. Zanfonato que sentou ao meu lado durante os quatro anos da academia, agradeço pelo amor concedido incondicionalmente, pelo carinho e pela amizade, muitos foram os momentos de alegria e choro que vivemos juntas.

Agradeço também as minhas amigas de turma (2006.2), Patrícia da Silva Caetano, Daniele Giovanella Silveira, Juliana Lessa Pissuto e Aline Mariza de Souza, grandes amigas e companheiras de equipe de trabalho, obrigada pelo esforço de sempre buscar fazer o melhor. Também agradeço aos amigos do curso Janesca Iurkevicz, Samille Perozin, Carolina Fortes de Jesus, Schaianny Lima Rios e seu marido Claudemir Osmar da Silva (Zinho), Cória Helena Assunção, Robson Alves de Brito, Silvia Santiago Martins, Uris Francisca Ruiz Valiente, pessoas com as quais sempre pude contar, vivemos experiências intensas nesta caminhada

acadêmica, momentos que ficarão guardados para sempre. Tornamo-nos *sujeitos sociais* melhores e isto é uma conquista *coletiva*, conviver com vocês foi um presente de Deus e faria tudo de novo se fosse preciso, muito obrigada!

Agradeço a todos os professores, mas em especial a minha orientadora Tânia Regina Krüger que tem me tolerado desde a quinta fase, porque desde então não larguei mais do seu pé, tive a honra de ser sua monitora e hoje sua orientanda. Obrigada pelos conselhos, direcionamentos e oportunidades que vivenciamos juntas.

Ao professor Helder Bóska de Moraes Sarmiento pela simplicidade com que explica as coisas, porém, munido de um aprofundamento que causa constrangimento, no bom sentido.

A professora Eliete Cibele Cipriano Vaz pelos sorrisos distribuídos gratuitamente que tanto alegam os corredores pesados da universidade.

A professora Maria Del Carmen Cortizo pelas oportunidades vivenciadas nas experiências de campo e por sua insistência em nos conectar com a realidade.

A professora Liliane Moser pelo jeito carinhoso com que nos recebe, diminuindo a distância na relação aluno/professor.

Agradeço também ao professor Eriberto José Meurer, que carinhosamente chamávamos de *Pikachu*, ele não sabe disso, que nos ensinou Ciência Política como talvez ninguém mais conseguiria.

Agradeço a minha amiga, futura colega e quase orientadora de campo de estágio Renata Helena Ribeiro Fernandes, Assistente Social Chefe do Setor de Serviço Social do Hospital Regional de São José que, por contingências da vida profissional adotou-me como orientanda. Não fosse por você querida, não sei como teria sido minha experiência de campo. Aproveito para agradecer a maravilhosa secretária Elci Terezinha da Silva Hoffman, do mesmo setor, que sempre fez meus dias serem melhor naquele espaço tão tenso. Também agradeço as Assistentes Sociais Patrícia Barreto, Salete Laureci Marques Dias, Fernanda Werner da Silva e Fátima Maria dos Santos pelos referenciais profissionais que se constituíram neste processo.

Lembro-me de agradecer à equipe que compõe o Programa de Atendimento e Internação Domiciliar (PADI) do Hospital Regional de São José (HRSJ) pela oportunidade do trabalho que possibilitou minha aproximação com a realidade da prática profissional.

Também gostaria de agradecer ao moço da segurança externa da UFSC, não sei o seu nome, mas ele nos cumprimenta de uma forma tão receptiva todos os dias que merece ser reconhecido.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo conhecer o discurso sobre a formação interdisciplinar nos cursos que integram o Centro Sócio Econômico (CSE), Serviço Social, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Ciências da Administração e o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) com o curso de Direito, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Escolhemos os cursos do CSE por serem os mais próximos do curso de Serviço Social, visto que funcionam no mesmo prédio, e o CCJ pelos imbricamentos dos conhecimentos com o Serviço Social na perspectiva dos direitos e por estar geograficamente próximo ao CSE. Os procedimentos metodológicos utilizados foram qualitativos onde fizemos revisão bibliográfica sobre o tema, realizamos uma pesquisa documental analisando os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos e entrevistamos os seus coordenadores e o Diretor do CSE, de forma a identificar o quanto a perspectiva da interdisciplinaridade se faz presente. O objeto deste estudo surgiu no campo de estágio quando participamos de um Programa Multidisciplinar do Governo do estado onde ficou evidente a dificuldade da prática profissional interdisciplinar se materializar em ações cotidianas. Deste modo, a pesquisa ganha relevância na medida em que constatamos que a interdisciplinaridade como estratégia de intervenção pressupõe uma preparação anterior do profissional, que pode ser conferida à graduação. Para falar sobre interdisciplinaridade na perspectiva pedagógica, percebemos a importância de pesquisar sobre a política de ensino superior no Brasil. Constatamos que, do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem a interdisciplinaridade é um projeto que se dá em parceria, de modo que objetive a construção de novos saberes e, para isso, faz-se necessário a socialização do conhecimento, das linguagens e dos conhecimentos específicos. O trabalho interdisciplinar, em tese, pode permitir a interlocução entre as áreas do conhecimento, como também compõem uma estratégia importante para que estas não se acanhem num racionalismo que usurpa e oculte a riqueza da diversidade e promova o intercâmbio de informações que qualificará a intervenção.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade; ensino; viabilidade; universidade; graduação.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA)  
Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)  
Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)  
Banco Mundial (BM)  
Centro Acadêmico (CA)  
Centro de Ciências Jurídicas (CCJ)  
Centro de Investigação em Educação e Inovação (CERI)  
Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e a Profissão/Professor (CRIFPE)  
Centro de Filosofia e História (CFH)  
Centro Sócio Econômico (CSE)  
Centro Universitário de Pesquisas Interdisciplinares em Didática (CIRID)  
Comissão Especial de Avaliação (CEA)  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH)  
Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)  
Conselho Regional de Serviço Social (CRESS)  
Dedicação Exclusiva (DE)  
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)  
Ensino à Distância (EaD)  
Escritório Modelo em Assistência Jurídica (EMAJ)  
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)  
Exame Nacional de Cursos (ENC)  
Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE)  
Fernando Henrique Cardoso (FHC)  
Fundo Monetário Internacional (FMI)  
Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social (GEPSS)  
Grupo de Pesquisa sobre a Interdisciplinaridade da Formação de Professores (GRIFE)  
Hospital Regional de São José Drº Homero de Miranda Gomes (HRSJ)  
Hospital Universitário (HU)  
Instituição de Ensino Superior (IES)

Instituição Federal de Ensino Superior (IFES),  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)  
Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)  
Medida Provisória (MP)  
Ministério da Educação e Cultura (MEC)  
Movimentos Sociais Contemporâneos, Políticas Sociais Setoriais e Serviço Social (MOSCOPSS)  
Núcleo Docente Estruturante (NDE)  
Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD)  
Núcleo de Estudos do Pensamento Político (NEPP)  
Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Sociedade Civil, Políticas Públicas e Serviço Social (NESPP)  
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social e Relações de Gênero (NUSSERGE)  
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissões e Instituições (NEPPI)  
Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular (NESSOP)  
Núcleo de Estudos do Trabalho e Gênero (NETeG)  
Observatório Latino-Americano (OLA)  
Organização das Nações Unidas (ONU)  
Organizações da Sociedade Civil de Interesse Privado (OSCIP)  
Organização Não Governamental (ONG)  
Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE)  
Partido da Renovação Nacional (PRN)  
Partido dos Trabalhadores (PT)  
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)  
Programa de Atendimento e Internação Domiciliar (PADI)  
Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)  
Programa de Educação Tutorial de Serviço Social (PET-SOCIAL)  
Programa de Educação para o Trabalho em Saúde (PET – Saúde)  
Projeto Político Pedagógico (PPP)  
Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)  
Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)  
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>1 Ensino superior no Brasil a partir do ano 2000 e as propostas de formação interdisciplinar</b>	17
<b>2 Interdisciplinaridade sua história e conceitos</b>	37
2.1 APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE	37
2.2 CONCEITOS E PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES	43
2.3 INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO	47
<b>3 A formação de profissionais para o trabalho interdisciplinar na UFSC</b>	53
3.1 A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NOS CURSOS DO CSE E DO CCJ: AS EXPRESSÕES DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP)	54
3.2 A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DOS CURSOS	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	88
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	92
<b>APÊNDICE</b>	96
<b>ANEXO</b>	98



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

**SIMONE MARTINS JUNQUEIRA**

**INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE OS CURSOS DO CSE E CCJ/UFSC:  
POSSIBILIDADE OU REALIDADE?**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado e aprovado como requisito parcial para a obtenção do Título de Bacharel em Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 09 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Regina Krüger (UFSC)

1º Membro da Banca: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liliâne Moser (UFSC)

2º Membro da Banca: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Rogério da Silva Nunes (UFSC)

3º Membro da Banca (Suplente): Assistente Social Renata Helena Ribeiro Fernandes (HRSJ)

## INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exigência do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Bacharelado em Serviço Social, tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre a viabilização da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem durante a graduação.

Durante o processo de trabalho no campo de estágio, no setor de Serviço Social do Hospital Regional de São José (HRSJ) e Programa de Atendimento e Internação Domiciliar (PADI), o tema interdisciplinaridade nos chamou a atenção pelo desafio que representa o uso desta estratégia como forma de intervenção profissional. Um tema complexo e polêmico, que desperta grande interesse no meio acadêmico, teórico e entre os profissionais desde o século passado, mas que tem dificuldades de se materializar como proposta de trabalho.

O trabalho interdisciplinar, em tese, pode permitir a interlocução entre as áreas do conhecimento, como também compõem uma estratégia importante para que estas não se acanhem num racionalismo que usurpa e oculte a riqueza da diversidade e da dinâmica. Do mesmo modo, a prática interdisciplinar pode possibilitar o alargamento das análises e do planejamento das ações na perspectiva da totalidade, de forma que a visão integrativa entre profissionais e o intercâmbio de informações qualifique a intervenção.

A experiência de estágio evidenciou a dificuldade deste conceito de prática profissional interdisciplinar se materializar em ações cotidianas. Observando estas dificuldades, o interesse por este tema foi sendo despertado e fomos em busca de leitura sobre o assunto. É vasta a literatura que trata de apresentar reflexões sobre conceitos de interdisciplinaridade, propostas de trabalhos interdisciplinares e também relatos de experiências de práticas profissionais com intencionalidades interdisciplinares. No geral, os textos com perspectivas mais teóricas enfatizam a interdisciplinaridade como uma possibilidade de superar a fragmentação entre áreas do conhecimento e se aproximar de uma compreensão do objeto a partir de uma perspectiva de totalidade. Os textos que fazem relatos de experiências profissionais interdisciplinares indicam o potencial para também superar ações fragmentadas e

isoladas, porque a concretização da interdisciplinaridade pressupõe respeito, interação continuada e diálogo entre os saberes das profissões, bem como estudo coletivo do tema. Mas normalmente os resultados das pesquisas mostram que as experiências de práticas interdisciplinares são bastante reduzidas, pois são permeadas pela dificuldade de interação entre as áreas, *status* sócio econômico de algumas profissões, a falta de tempo para planejamento de reuniões de equipes multiprofissionais nos espaços institucionais, desinteresse de algumas áreas e falta de motivação da coordenação das instituições para o desenvolvimento de tais práticas.

Neste mapeamento da literatura sobre conceitos e ações profissionais interdisciplinares, observamos que os estudos não tem apresentado reflexões sobre a formação de profissionais para desenvolver tais ações. Em virtude desta realidade nasceu este objeto de estudo, no sentido de conhecer como está acontecendo a formação de profissionais de nível superior, para realizarem trabalhos interdisciplinares após saírem da academia

Para a concretização deste trabalho realizamos uma análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação que compõem o Centro Sócio Econômico (CSE), a saber, Serviço Social, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Administração e o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) com o curso de Direito, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como, entrevistamos os coordenadores dos cursos e o Diretor do CSE, de forma a identificar o quanto a perspectiva do trabalho interdisciplinar se faz presente nos PPP's destes cursos.

Escolhemos os cursos do CSE por serem os mais próximos do curso de Serviço Social, no qual estamos inseridas, além do que, funcionam no mesmo prédio, o que talvez poderia significar a possibilidade do intercâmbio de saberes e o CCJ pelos imbricamentos de conhecimentos com o Serviço Social na perspectiva dos direitos, além de estar geograficamente posicionado ao lado do CSE.

Tínhamos por objetivo geral: conhecer o discurso sobre a formação interdisciplinar nos cursos que integram o CSE e o CCJ, na UFSC. E os seguintes objetivos específicos: Efetuar revisão bibliográfica sobre a história, desenvolvimento e o conceito de interdisciplinaridade; Conceituar temas que se relacionam com a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e

transdisciplinaridade; Conhecer a proposta de formação de profissionais para o trabalho interdisciplinar nos anos 2000 para o ensino superior no Brasil e na UFSC; Pesquisar nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos que constituem o CSE e CCJ, as referências à interdisciplinaridade e conceitos afins; Realizar entrevistas com os coordenadores dos cursos e com o Diretor do CSE para conhecer a implementação das propostas de formação interdisciplinar; Elaborar relatório de pesquisa sobre as possíveis evidências ou ausências de formação interdisciplinar nos cursos do CSE e CCJ, analisados à luz da literatura consultada.

Os procedimentos metodológicos utilizados no projeto foram qualitativos onde fizemos uso da revisão bibliográfica, da entrevista e da análise documental dos PPP's dos cursos já mencionados, objetivando uma interpretação mais detalhada da realidade. Para a realização das entrevistas submetemos o Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), processo 1013/10 FR 372766, que foi aprovado em 27/09/2010. A pesquisa documental subsidiará uma leitura real das normativas concernentes aos objetivos pretendidos, na possibilidade de comparação com os discursos vigentes. Para tanto, realizamos um levantamento criterioso do material bibliográfico sobre as publicações relacionadas à interdisciplinaridade e sua viabilização no ensino superior brasileiro.

A teoria basilar de construção desta pesquisa caminhou na perspectiva crítica, que tem por alicerce o materialismo dialético que reconhece a importância do sujeito nas mudanças societárias. Assim, no bojo das modificações societárias e no mundo do trabalho que vêm ocorrendo cabe incitar uma reflexão sobre o reconhecimento da diversidade dos sujeitos envolvidos e a necessidade do compartilhamento do poder nos espaços interdisciplinares.

O trabalho está estruturado em três seções e para falar sobre interdisciplinaridade percebemos a relevância de pesquisar sobre a política de ensino superior no Brasil. Posto isto, na primeira seção fizemos uma pesquisa sobre a Política de Educação brasileira e para dinamizar o trabalho e dar foco num determinado período de tempo, decidimos concentrar os estudos a partir dos anos 2000. Esta pesquisa ganhou importância na medida em que constatamos que a interdisciplinaridade como estratégia de intervenção pressupõe uma preparação anterior do profissional que pode ser conferida à graduação. Ao trazer esta temática

para a área do ensino, constatamos que os currículos das disciplinas dos cursos de graduação, da forma como vêm sendo aplicados, proporcionam ao aluno um acúmulo de informações especializadas em uma determinada área do saber e, considerando o desenvolvimento tecnológico atual, torna-se impossível ao aluno reter tamanho volume de informações fragmentadas. Portanto, além de fazer uma contextualização sobre a política de ensino superior no Brasil dos anos 2000, propomos um estudo sobre a realidade da operacionalização da interface entre os cursos durante a graduação.

Na segunda seção fizemos uma contextualização histórica sobre o tema interdisciplinaridade, desde sua gênese até os dias atuais. Pesquisamos sobre a trajetória de construção e desenvolvimento dos diferentes conceitos e perspectivas interdisciplinares e de como o trabalho interdisciplinar na educação, em tese, pode permitir a interlocução entre as áreas do conhecimento, constituindo-se como uma estratégia importante para que estas não se acanhem num racionalismo que usurpa e oculte a riqueza da diversidade e da dinâmica da realidade.

Na terceira seção temos os resultados das análises feitas com a leitura dos PPP's dos cursos, onde nos aproximamos dos princípios que os estruturam, seus objetivos na formação profissional e o quanto a interdisciplinaridade aparece como mediação, instrumento e meio de formação no processo ensino-aprendizagem na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como também traz as análises das entrevistas com os coordenadores dos cursos sobre suas apreensões acerca do tema e o quanto viabilizam a materialização da interdisciplinaridade em seus respectivos cursos, no Centro de Ensino e na universidade como um todo.

Por fim, nas considerações finais encontram-se as conclusões, fruto da pesquisa empreendida sobre como o tema interdisciplinaridade está colocado no processo ensino-aprendizagem da graduação da UFSC, especificamente nos cursos que compõem o CSE e CCJ, mediante suas expressões nos PPP's e nos discursos dos coordenadores. Além de proposições acerca da viabilidade da materialização da interdisciplinaridade neste processo.

## **2 Ensino superior no Brasil a partir do ano 2000 e as propostas de formação interdisciplinar**

A Política de Educação brasileira, especialmente o ensino superior, passa por grandes transformações neste século, legado dos ajustes macroeconômicos da reforma do Estado, ideologicamente empreendido durante os dois Governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1995 a 2002 e desde 2003 com Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

A reforma do Estado no Brasil é gestada logo após o fim da ditadura militar, quando no decorrer do percurso ganha expressão e nos anos 1980 eclode como inadiável, momento em que as idéias liberais norteiam as propostas de reforma de Estado na Inglaterra e Estados Unidos da América. Esta década é marcada pelo esgotamento do modelo militar e pelos grandes movimentos de redemocratização do país que buscavam um novo ordenamento jurídico-político que culminou na promulgação da Constituição de 1988. Porém, conforme Netto (2000) o aparelho de Estado continuava articulado ao projeto político-econômico da ditadura e estava claro para a sociedade brasileira a presença de uma nítida separação entre a estrutura do Estado e o ordenamento do texto constitucional.

Em 1990 o Governo Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito por eleições diretas no país, assume a proposta neoliberal trazendo consigo propostas para a redução dos direitos sociais e trabalhistas formalizados e a *modernização econômica*, decorrendo daí o aumento do desemprego estrutural, da precarização do trabalho e das condições de vida da classe trabalhadora. As reformas do Estado promovidas no governo Collor obtiveram sucesso tímido, pois seu governo foi marcado mais pelas suas excentricidades, bloqueio da poupança da população e pela corrupção, do que propriamente pela reforma do Estado que se propusera a fazer. O que se percebia, era que a elite política do Brasil não estava preparada para as mudanças propostas e demonstrou receio quanto ao que poderia ser desencadeado. Inclusive, a mídia que tanto o promoveu teve de abandoná-lo e fazer o caminho inverso. Diante desta realidade, um político sem bases políticas consolidadas, num partido ainda frágil, Partido da Reconstrução Nacional (PRN), viu-se envolvido em e acusações de corrupção que desencadearam no seu processo de *impeachment*.

Posto isto, assume o vice, Itamar Franco, que nomeia o senador FHC para Ministro do Ministério das Relações Exteriores, cargo estratégico que já fazia parte dos seus planos. Nesta posição dá início as tratativas com as instituições internacionais, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM). Logo em seguida FHC assume o Ministério da Fazenda, quando junto de uma equipe técnica, em 31 de julho de 1994, institui um plano econômico denominado de Plano Real, o qual consistia em: desregulamentação econômica, abertura do mercado e a planificação da economia. Neste contexto FHC materializa as políticas neoliberais globalizantes de uma maneira surpreendente, tendo como seus aliados o bloco dos banqueiros, o bloco burguês conservador, mas modernizante (Netto, 2000), e dá início às reformas do Estado.

A política de ajuste econômico denominada de Plano Real fazia parte de uma sistemática política global mais abrangente. A idéia de planificação econômica foi criada pelas instituições financeiras do primeiro mundo numa tentativa de conter a elevada inflação das economias emergentes, como é o caso do Chile, México, Argentina, Brasil e outros mais. Durante o período do Plano Real (equiparação cambial: um real chegando a valer mais que um dólar) a elite brasileira, literalmente, foi às nuvens. A euforia levou a burguesia e boa parte da classe média brasileira a consumir de maneira nunca vista. Do outro lado, o povão comia frango a um real o quilo, de sobremesa tomava iogurte, colocava dentadura nova e fazia compras no Paraguai. Nesta conjuntura FHC legitima sua eleição para Presidente da República (Netto, 2000).

As reformas neoliberais aplicadas especificamente no Brasil implicaram a adoção de programas de ajustes estruturais, como: as reformas administrativa e previdenciária, que exigiram um rigoroso esforço de equilíbrio fiscal, privatizações, redefinição do papel do Estado na economia, causando, ao contrário do que os defensores de tais políticas alardeavam, recessão econômica, ingresso do capital externo, desemprego, aumento do trabalho informal, conflitos sociais, crise de modelos políticos tradicionais, flexibilização dos direitos trabalhistas, precariedade e o desmonte dos princípios de seguridade social e da educação. Outra marca do governo FHC foi o abuso das Medidas Provisórias (MP), mais de cinco mil medidas. Isso significa um governo de ditadura civil, pois nem mesmo os ditadores militares intervieram tanto na Constituição como FHC. Algumas MP foram famosas, como é o

caso da MP para o processo de privatizações e a MP para a vergonhosa e corrupta emenda da reeleição. Diante do novo paradigma político e do novo pacto social apresentado por FHC, onde a idéia central é tornar o Estado competente e eficaz, valorando o poder Executivo e desvalorando os poderes Legislativo e Judiciário, a universalização do capitalismo se legitima e torna-se imperioso o enxugamento do Estado, transferindo-se assim as responsabilidades do Estado para a sociedade civil (Netto, 2000).

O Brasil elege, em 2002, para Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o Lula, um candidato do Partido dos Trabalhadores (PT) que representava a esquerda brasileira, os sindicatos, os movimentos sociais urbanos e rurais. A eleição deste governo, naquele momento, parecia indicar um movimento de resistência e oposição ao modelo vivenciado no governo FHC. Porém, é preciso dizer que Lula e o PT precisaram fazer uma série de alianças com o capital industrial e concessões para chegar ao poder, o que acabou por gerar constrangimentos entre os militantes de base e a todos os que o apoiaram.

As expectativas com a vitória do PT e de Lula eram de desmontagem do neoliberalismo, que se consolidasse uma nova rota para o Brasil na direção da preservação de conquistas e nos avanços na busca de novos direitos. Porém, as expectativas se frustraram, “(...) atolamos e chafurdamos na continuidade do nefasto projeto de desertificação social e política do país” (Antunes 2004, p. 155). Ao invés de iniciarmos um novo projeto societário para o Brasil, o que assistimos foi, e ainda é, o continuísmo do modelo instituído com os dois últimos presidentes eleitos. Testemunhamos o crescimento dos benefícios do capital financeiro em detrimento do produtivo, ampliação do desemprego, o desmantelamento do Estado, flexibilização das leis trabalhistas, superexploração do trabalho, corte nos recursos destinados à educação, saúde e previdência públicas e pagamento desmesurado e servil dos juros da dívida externa. Enfim, contra toda a sua trajetória anterior de resistência em defesa dos trabalhadores, Lula e o PT fizeram a escolha pela reprodução do que já estava posto (Antunes, 2004).

Na contra mão deste movimento de reforma do Estado, parafraseando o autor, da desertificação neoliberal, é inegável o reconhecimento dos avanços conquistados no campo dos direitos sociais, historicamente inexistentes no Brasil, que é fruto e expressão de um amplo movimento de luta da sociedade civil

organizada. Foi nesse contexto que importantes e significativos avanços foram construídos ocasionando novas configurações para a área dos direitos sociais, prova disto foi conceder a Assistência Social o caráter de Política Pública, gestada pelo Estado quando da regulamentação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), e ainda podemos citar o Estatuto do Idoso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Estatuto das Cidades, a Lei Maria da Penha, entre outras. Regulamentações estas, que, contraditoriamente concedem direitos, mas que ao mesmo tempo foram minadas sistematicamente pela política macroeconômica, indicando a diminuição dos gastos nas políticas sociais e a retirada do Estado enquanto regulador e instituição de serviços no campo social.

Diante desta realidade o que se observa é que, apesar do arcabouço legal formalizado, não se têm conseguido alterar as relações sociais de produção e reprodução da vida, fazendo com que os direitos fiquem apenas na norma jurídica, com muitas dificuldades de se materializar no cotidiano das pessoas. Do ponto de vista do discurso oficial, as propostas democráticas tendem a romper com as ações sociais clientelistas, pontuais e fragmentadas. Entretanto, os numerosos planos econômicos, as legislações sociais, especialmente o texto Constitucional de 1988, foram insuficientes para dar conta da realidade e incorporar a legislação à vida da população para incidir na criação de uma cultura que considere o direito social pela ótica da cidadania (Couto, 2006).

No bojo destas reformas dos anos 1990 e 2000, no âmbito das políticas sociais, nasce uma resignificação da educação de ensino superior brasileiro, que aponta para profundas mudanças quanto à identidade institucional das universidades públicas. Tais mudanças foram forjadas aos moldes das agências multilaterais, cuja tese é a de que o sistema de ensino superior deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão das universidades privadas, com contenção nos gastos públicos.

De acordo com a análise de Netto (2000), a reforma do ensino superior público no país tem dois objetivos concretos, ambos impecavelmente compatíveis, operacional e potencializadores da política de ajuste econômico. O primeiro seria de caráter ideológico, pois transforma o conjunto das instituições nacionais em organizações sociais, cuja principal finalidade é diminuir o peso da sua estrutura, do seu *ethos* e do seu escopo, que tradicionalmente era pouco permeável a lógica do

mercado. A perspectiva agora é ampliar a lógica instrumental e tecnicista da gerência, transformando organizações sociais, e no caso as universidades públicas, em empresas (Netto, 2000, *apud*, Chauí, 1999). O segundo é a transferência do centro de decisões para o grande capital, que conseqüentemente liquidará o público, anulando qualquer protagonismo do Estado. O que, segundo o autor, revelou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

O movimento do capital em crise e buscando recuperar suas taxas de lucratividade tem a particularidade de transformar qualquer realidade e/ou objeto em mercadoria, fundado num sistema de troca de equivalentes que se viabiliza via práticas administrativas. Com as reformas promovidas desde os anos 1990, que traz a transformação das instituições sociais em organizações sociais, o que se vê é a materialização de um discurso tecnocrático, meritocrático, tecnicista e operacional. Chauí (1999, p. 119) complementa:

Transformar uma instituição social em uma organização administrada significa despojá-la de especificidade interna e externa ou retirar-lhe a identidade de seu modo de inserção social e funcionamento, suas referências históricas, os objetivos que deu a si mesma, as normas e valores que orientam sua ação interna e externa. O esvaziamento institucional e o preenchimento organizacional significam a passagem de uma dimensão da vida social à condição instrumental, ou seja, a um conjunto de ações tidas como meios particulares para atingir com eficácia e sucesso certos objetivos também particulares – atitude que – como se sabe, define a técnica.

Com estas afirmações a autora traz à discussão o movimento do capital que impõe o conceito da prática administrativa para o interior das instituições e lembra com muita propriedade um dos ensinamentos da Teoria Crítica que afirma que o conceito e a prática da administração são fenômenos característicos do modo de produção capitalista avançado. Este processo de transformação das instituições de ensino superior em organizações sociais é estratégico do modo de produção capitalista por imposição da acumulação do capital, que, por meio do formalismo das regras administrativas vem metamorfoseando a universidade pública brasileira, coadunando assim com a reforma do ensino proposta pela reforma do Estado de FHC (Chauí, 1999).

Esta reforma do Estado, conduzida no governo FHC, ao designar os setores que compunham o Estado, determinou a Educação e outras Políticas Públicas como

setor de serviços não exclusivos do Estado. Isto significa que a partir daí a Educação vem deixando de ser concebida como um direito e passando a ser considerada como um serviço a ser disponibilizado pelo mercado.

Permanecendo no pensamento da mesma autora, não é possível falar em reforma do ensino sem mencionar o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e suas exigências quanto à reestruturação das universidades da América Latina e do Caribe. Em 1996 este banco divulgou um documento denominado “Ensino superior na América Latina e no Caribe. Um documento estratégico”<sup>1</sup>, no qual orienta uma reforma sob a alegação de avaliar a situação do ensino superior na América Latina e Caribe, objetivando identificar problemas e deficiências e propor as soluções, levando em consideração sua vasta experiência em ensino superior, porém, na perspectiva da eficácia administrativa. Este documento deixa muito claro que as propostas do BID para o ensino superior caminham exatamente na mesma direção que todos os seus outros investimentos, apoiando-se nos fundamentos bancários que objetiva o sucesso. Para as universidades, estabelece três critérios de avaliação, que são 1) custo/benefício; 2) eficácia/inoperância; 3) produtividade. Segundo a autora, diante destes critérios, o diagnóstico das universidades públicas é negativo, posto que esta flexibilização na oferta do ensino superior fortaleceu-se com a construção e disseminação de um consenso sobre a ineficiência e ineficácia dos serviços públicos em geral. No caso específico da universidade pública, ganhou força o argumento da necessidade de diversificação das fontes de financiamento, via setor privado, e o fortalecimento da expansão do ensino superior privado, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal via setor privado, e o fortalecimento da expansão do ensino superior privado, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal. Outro fator preponderante para esta reforma, segundo o BID, é o alto grau de politização dos universitários oriundos de instituições públicas, o que consideram excessivo e prejudicial, do ponto de vista da resistência (Chauí, 1999).

Este conjunto de reformas da educação superior brasileira nas duas últimas décadas evidencia um tensionamento no interior das universidades públicas entre dois projetos: o tecnocrático competente e o humanista democrático. Apesar do

---

<sup>1</sup> *Ensino superior na América Latina e no Caribe. Um documento estratégico*, Departamento de Programas Sociais e Desenvolvimento Sustentado, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1996, (in Chauí 1999).

segundo não ter sucumbido, a primeira década do século XXI vem indicando vitória do primeiro projeto. As amarras burocráticas e a falta de autonomia na gestão universitária estão fortalecendo o projeto tecnocrático e instrumental das universidades, evidenciando na ampliação do papel que as Fundações vêm assumindo dia a dia na gestão das universidades. Em termos didáticos pedagógicos esta autonomia ainda não está totalmente submetida à lógica instrumental, podemos afirmar que temos uma autonomia relativa e é, sobretudo, por este aspecto que o projeto humanista democrático resiste e tenciona na academia brasileira. No entanto, as condições materiais de operacionalização desta autonomia didático-pedagógica e do projeto humanista democrático são regidos pela lógica instrumental da produtividade (simbolizada neste momento pela Plataforma Lattes), a relação custo/benefício e os indicadores de avaliação que estão fazendo o *rankiamento* das universidades e cursos.

Nesta conjuntura de tensão e redução do papel democratizante da universidade pública brasileira e de todos os seus problemas, ela ainda é uma escola de cidadania que faz pulsar, que revoluciona, que inquieta e faz desabrochar (Netto, 2000), por isso defende-se sua ampliação, melhor estruturação e qualificação enquanto um espaço de formação profissional e, sobretudo, seu papel de produtora e socializadora do conhecimento, numa perspectiva plural e crítica.

Dentre as diversas alterações adotadas na educação de ensino superior no Brasil, podemos tomar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que merece evidência nesse estudo, onde podemos destacar a flexibilização e fragmentação por meio da diversificação institucional e a expansão pela via do setor privado, acentuando a privatização desse nível de ensino. A LDB define no art. 20º três tipos de instituições privadas de ensino: as particulares em sentido estrito (empresariais); as comunitárias; as confessionais e filantrópicas. Observa-se, no entanto, uma imprecisão na definição das instituições confessionais e comunitárias como IES de direito privado. São consideradas comunitárias as IES que tiverem a presença de representantes da comunidade na sua entidade mantenedora. Às confessionais é exigido, além da presença de representantes da comunidade, que tenham orientação confessional e ideologia específicas. Essa imprecisão contribuiu para que a maioria das IES, consideradas sem fins lucrativos, se autodenominem, simultaneamente, de

comunitárias, confessionais e filantrópicas, favorecendo as grandes empresas de ensino superior que, por serem julgadas filantrópicas, continuem a receber subsídios públicos (Chaves, Lima e Medeiros, 2006).

Com o passar do tempo a LDB vem sendo implementada em consonância ao ideário neoliberal, que impõem uma reestruturação educacional aos países da América Latina pelos organismos internacionais, conforme indicado anteriormente por Chauí. Na política de ensino superior as alterações foram feitas por meio de portarias, decretos e leis. Daremos destaque as alterações instituídas no decreto Nº 2.207/1997, posteriormente alterado pelo decreto Nº 2.306/1997 que instituiu o Sistema Federal de Educação, por meio do qual o governo normatizou as atribuições das instituições superiores privadas de ensino, admitindo de forma definitiva as instituições com fins lucrativos e estabelecendo a diversificação das instituições de ensino superior em cinco tipos: 1 - Universidades; 2 – Centros Universitários; 3 - Faculdades Integradas; 4 - Faculdades e 5 - Institutos Superiores ou Escolas Superiores. Embora esse Decreto tenha sido fundamental para a espantosa expansão do empresariamento do ensino superior no Brasil, a concretização desse processo se deu por meio do estabelecimento, novamente autoritário, do decreto Nº 3.860/2001, que alterou as regras de organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições, e definiu nova mudança na diversificação das instituições de ensino superior. Em lugar dos cinco tipos de instituições de ensino superior, o novo decreto estabelece apenas três: 1 - Universidades; 2 – Centros Universitários; 3 - Faculdades Integradas; Faculdades; Institutos Superiores e/ou Escolas Superiores (Chaves, Lima e Medeiros, 2006).

Se fizermos uma análise conjunta entre a LDB e o documento do BID, constataremos o tamanho das alterações promovidas no ensino superior brasileiro, que aos poucos foi transformando as universidades em organizações administradas nos moldes dos critérios gerenciais. Especialmente quanto ao princípio fundamental da autonomia universitária, que depois da LDB, passou a ser entendido apenas como autonomia de gestão eficaz, de receitas e despesas, ou em outras palavras, autonomia organizacional, que impõem metas, objetivos, produtividade e que tenha independência para realizar contratos com empresas privadas. Chauí (1999, p.126) define:

Sob suas múltiplas manifestações, a idéia de autonomia, como a própria palavra grega indica – ser autor do *nomos*, ser autor da norma, da regra e da lei -, buscava não só garantir que a universidade pública fosse regida por suas próprias normas, democraticamente instituídas, mas visava ainda, a assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com o Estado. Em uma palavra, autonomia possuía sentido sociopolítico e era vista como marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e de regulação.

Na mesma obra a autora lembra que ao discutir o conceito de autonomia universitária, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior<sup>2</sup> (ANDES-SN) entendeu que a lei que a institui, no caso o artigo 207<sup>3</sup> da Constituição Federal, o faz de maneira muito genérica, de forma que se não houver uma regulamentação jurídica, sua aplicabilidade será sobretudo prejudicada, onde a lei do mais forte predominará. Netto (2000) coaduna com esse pensamento de redução do grau de autonomia universitária, onde afirma que com esse projeto, a autonomia passa a ser concebida como autonomia financeira. A severidade contida nesta concepção reside no fato da subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado, o que com certeza privilegiará os cursos contidos no pacote de tecnologias referentes à circulação da informação. Isso implica privilegiar algumas ilhas de excelência “onde o trato acadêmico da pesquisa, da investigação e da produção de conhecimento está diretamente subordinado aos interesses do mercado” (Netto 2000, p. 30), impostas pelos financiadores. Nesta lógica a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada e chega ao fim toda pretensão de qualquer pesquisa acadêmica ter autonomia no sentido universal de interação, independência e interdependência, esta vai ser remetida/submetida aos institutos e centros de pesquisa.

A educação à distância (EaD)<sup>4</sup>, desde a década de 1990, também faz parte da agenda dos organismos internacionais, constituindo-se como uma das suas

---

<sup>2</sup> Para a ANDES, a autonomia universitária envolve a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a democratização interna (com liberdade no processo de escolha de seus dirigentes, administração de patrimônio, de pessoal e de recursos), assim como a garantia de funcionamento com dotação orçamentária global. ANDES, *Proposta da ANDES – Sindicato Nacional para a Universidade Brasileira*. Cadernos ANDES, nº 2. Brasília, julho de 1996, 2ª ed. Revista e atualizada.

<sup>3</sup> “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa, e extensão”. (BRASIL, CF 1988, art. 207).

<sup>4</sup> O Conjunto Conselho Federal de Serviço Social/Conselho Regional de Serviço Social (CFESS/CRESS) lança, em parceria com as entidades nacionais da categoria, os resultados de

principais diretrizes de diversificação das instituições de ensino superior e consequentemente de diversificação das fontes de financiamento que acentuam seus objetivos de privatização. Esta dinâmica se dá sob o discurso falacioso do alargamento do acesso à educação nos países periféricos, dissimulando o aligeiramento da formação profissional em detrimento da qualidade do ensino. Desta forma formalizam a adequação da educação superior às demandas do capital acendendo mais uma oportunidade de lucratividade. Esse fenômeno perpassa o governo FHC e se aprofunda no governo Lula compondo o processo da contra reforma do ensino superior brasileiro. Se fizermos uma análise política dessa modalidade de ensino constataremos que é mais uma forma de desresponsabilizar o Estado quanto a Política de Ensino Superior (Lima, 2008). Esta se constitui como mais uma ação que não se volta para a dinâmica interna da universidade no sentido de produzir conhecimento socialmente necessário.

A realização desses cursos, vendidos pelos empresários da educação brasileira, sem política de pesquisa, sem a oportunidade de vivenciar plenamente a trajetória acadêmica, não é uma opção desses estudantes. É resultado, exatamente, da falta de opções. Expressa uma política deliberada de estímulo ao empresariamento da educação superior e de desqualificação da formação profissional (LIMA, 2008, p. 30-31).

O professor José Paulo Netto (2000)<sup>5</sup>, chama atenção para um aspecto importante, o fato de a maioria dos analistas creditarem esta realidade à influência das organizações internacionais, como se fosse uma conspiração estrangeira, fato este que ele contesta. Segundo o autor, as coisas não acontecem dessa maneira, os interesses das agências multilaterais internacionais, do Poder Executivo e das elites brasileiras, ambos vinculados ao capital financeiro, estavam em perfeita

---

trabalhos, reunindo dados e análises no documento "Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social". Segundo a presidente do CFESS, Ivanete Boschetti, a importância do documento se traduz no fato de que ele retrata a situação nacional de oferta precarizada de cursos de graduação à distância por instituições de EaD, com total desrespeito à legislação em vigor: Lei 8662/1993 (Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social), Lei 11788/2008 (Lei de Estágio), Resolução CFESS 533/2008 (Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio) e Diretrizes Curriculares da ABEPSS. "O documento é um alerta aos alunos que buscam esses cursos, e demonstra que eles não encontrarão uma formação com qualidade que os prepare para enfrentar o mercado de trabalho", ressalta ela. O documento também foi encaminhado ao Ministério da Educação e ao Ministério Público pedindo providências. "Queremos que o Brasil tenha assistentes sociais com formação com qualidade para que possam atuar competentemente e prestar serviços com qualidade aos usuários. Esse é o nosso compromisso ético político", afirma Ivanete. (<http://www.cfess.org.br>).

<sup>5</sup> Para melhor entender as idéias do professor José Paulo Netto sobre esta temática, consultar a Revista *Temporalis*, v. 1, 2000. *Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior*.

consonância. Não é possível pensar que não exista interesses compartilhados entre quem está no poder, representantes do capital financeiro e os órgãos internacionais, ambos possuem objetivos em comum.

No bojo destas transformações, Chauí (2003) nos traz o surgimento da idéia de *sociedade do conhecimento*<sup>6</sup>, que segundo ela, veio como sinal desse desejo de *modernização*, apregoadado no discurso de FHC e insistentemente pelos organismos internacionais como justificada para as mudanças aplicadas, num processo acríptico e sem reflexão das causas que deram origem a esta perspectiva operacional para as universidades públicas. Diante da realidade de hegemonia econômica do capital financeiro em detrimento do capital produtivo, aliado a evolução tecnológica referente à circulação da informação, onde o capital financeiro opera com riquezas virtuais, a informação e o conhecimento passaram a compor o próprio capital, dos quais depende a acumulação. “A transformação do capital e da ciência [...], articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação, qual o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos” (Chauí 2003, p. 08). Com essa nova perspectiva de reconhecer o conhecimento e a informação como parte integrante do capital, que segundo a mesma autora, constituem-se como força produtiva, o capital passa a depender deles para a manutenção da acumulação e reprodução. Posto isto, podemos dizer que o poder econômico estará nas mãos de quem for detentor das informações, e como vivemos em um modelo econômico regido pela lógica do mercado, não há interesse no desenvolvimento e produção de informações e conhecimentos indispensáveis a vida social e cultural.

Portanto, longe de significar um avanço para a sociedade e para a autonomia da universidade na sua expressão político social, a competitividade do mercado pelas informações cria as *ilhas de excelência* dentro das universidades públicas, onde a maior parte dos recursos investidos, especialmente do setor privado, vão na direção dos cursos das engenharias, tecnologias, informação, físicas, matemáticas, biológicas, quando os resultados das pesquisas seguem o

---

<sup>6</sup> CHAUI, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Revista Brasileira de Educação, nº 24, 2003, p. 5-15. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003.

nexo do grande capital que se apropria dos conhecimentos gerados nos espaços públicos em benefício privado.

Nessa conjuntura de *modernização* a especialização do saber e a departamentalização dos cursos nas universidades públicas, que são gestadas na perspectiva da organização, ampliam seu alcance na corrida pelos financiamentos. De acordo com Chauí (2003, p. 7) “Numa organização, portanto, pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa”. Sendo a fragmentação qualidade preponderante da organização, a especialização do saber torna-se então estratégia de controle.

Outro aspecto que ganha *status* de temática privilegiada na agenda da educação superior é o sistema de avaliação das IES, que já desde o governo de FHC, com o então Ministro da Educação e Cultura (MEC), Paulo Renato de Souza, implementa uma sistemática de avaliação. Fica estabelecido como competência do MEC a avaliação periódica dos cursos, através do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido popularmente como Provão. Este mecanismo se constituiu como instrumento de regulação estatal com critérios direcionados pela lógica do mercado, o que acabou promovendo, deliberadamente, a concorrência entre as IES e a expansão do ensino superior privado (Barryero e Rothen, 2006).

A partir de 2003, agora no governo Lula, com a criação da Comissão Especial de Avaliação (CEA), surgem as primeiras discussões sobre a criação de um novo sistema de avaliação da educação superior. Em 2004, após muitas divergências, discussões e disputa de projetos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)<sup>7</sup> foi estabelecido por uma lei aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República, sendo este um dos poucos atos legislativos relativo à Política de Educação do primeiro mandato do presidente Lula. Com esta nova legislação o Provão é substituído pelo Exame Nacional do

---

<sup>7</sup> Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

Desempenho do Estudante (ENADE)<sup>8</sup>, uma das formas de avaliação do ensino superior que permanece até o presente (Barryero e Rothen, 2006).

Um sistema de avaliação do ensino superior brasileiro já compunha a proposta do Programa de Governo da coligação “Lula Presidente” para as eleições em 2002, porém, na perspectiva de que a avaliação ultrapassasse a visão neoliberal, conformada no governo anterior. Segundo o texto do programa, a avaliação é compreendida como “instrumento para o planejamento e a intervenção do Estado, visando à melhoria do desempenho dos alunos e à melhoria do sistema de ensino” (Coligação Lula Presidente, 2002, p. 04)<sup>9</sup>.

O SINAES analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O SINAES reúne informações do ENADE, das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. Ele possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, ENADE, [avaliação dos cursos de graduação](#) e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (MEC).

---

<sup>8</sup> Os estudantes de Serviço Social têm levantado a bandeira de questionar este método de avaliação de caráter reprodutivista do ensino superior, na medida em que os resultados obtidos com o ENADE possam ser utilizados, especialmente pela rede de ensino privado como meio de auto promoção, além do ranqueamento que pode conceder recursos humanos e financeiros às IES's que alcançarem índices mais elevados em detrimento das outras, a obrigatoriedade da realização da prova, entre vários outros pontos importantes. Em 2007 o Movimento Estudantil dos alunos de Serviço Social utilizou como estratégia de enfrentamento o boicote da prova, objetivando chamar a atenção para a importância do debate destas questões entre os sujeitos políticos que realmente estão preocupados com a qualidade do ensino superior. Entendemos que esta atitude vai ao encontro dos projetos políticos ideológicos do curso (ABEPSS, 2010).

<sup>9</sup> Para maiores informações sobre este Programa, acesse: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2002/eleicoes/candidatos-lula-programa.shtml>.

Os principais objetivos deste novo Projeto são: identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia (BRASIL, 2006b).

Daí decorrem algumas diretrizes apresentada no documento do SINAES que, apoiadas em pressupostos acadêmicos e políticos, se articulam no plano macro-educacional com os processos avaliativos:

- a) Transformação na Educação Superior brasileira para corresponder mais diretamente aos anseios da sociedade por um país democrático, cujos cidadãos participem ativamente na definição dos projetos de seu desenvolvimento;
- b) Preservação dos valores acadêmicos fundamentais, como a liberdade e pluralidade de idéias, que se manifestam no cultivo da reflexão filosófica, das letras e artes e do conhecimento científico;
- c) Valorização das IES como instituições estratégicas para a implementação de políticas setoriais nas áreas científica, tecnológica e social;
- d) Afirmação do papel irrenunciável do Estado na constituição do sistema nacional de Educação Superior, comprometido com a melhoria de sua qualidade, tendo as universidades públicas como referência do sistema;
- e) Recredenciamento periódico das instituições públicas e as privadas de qualquer natureza – particular, comunitária, confessional ou filantrópica, mediante processo de avaliação que integra a presente proposta (SINAES), ao qual se dará sempre ampla publicidade.
- f) Valorização da missão pública no âmbito local, regional e nacional através de um sistema de avaliação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional. Este sistema será coordenado por uma Comissão de alto nível e reconhecimento nacional, com autonomia no âmbito de sua competência. Desse processo avaliativo, articulado com mecanismos regulatórios do Estado, decorrem ações de fomento e medidas de natureza corretiva e planos de expansão qualificada que assegurem o desenvolvimento da Educação Superior em patamares compatíveis com metas de curto e longo prazo, de acordo com diagnósticos de necessidades nacionais e regionais, de avanço de conhecimento e de atuação acadêmico profissional (BRASIL, 2004, p. 08).

Deste conjunto de Diretrizes do SINAES cabe fazer um destaque ao *papel irrenunciável do Estado*, pois não conseguiu-se identificar o comprometimento do Estado quanto a sua obrigatoriedade em oferecer ensino público e gratuito na

perspectiva do direito, tendo como princípio a universalidade. *A valorização da missão pública articulado com mecanismos regulatórios do Estado decorrentes de ações de fomento*, não é a mesma coisa que oferecer Educação Superior Pública, porque estas diretrizes não fazem menção explícita quanto ao financiamento público destas instituições de ensino, restringem-se a indicar o papel de fomentar<sup>10</sup>. A perspectiva do fomento é o de incentivo para que a coisa aconteça, não importa por quais vias, que no caso podem ser privadas, via isenções fiscais, perpetuando a idéia do livre mercado, onde todos são livres para acessar e concretizar seus projetos

O documento parece contraditório, pois ao mesmo tempo a Comissão Especial de Avaliação interpretou seu trabalho numa visão compreensiva do papel dos processos avaliativos sem dissociá-lo da regulação por parte do Estado, com uma política que seja capaz de reinaugurar a missão pública do sistema de educação, reconhecendo o princípio de que a Educação é um direito e um bem público comprometidos com o projeto social do país. Porém, fica uma indagação, qual é o projeto social do país atualmente? Onde encontramos elementos que nos possibilite obter esta resposta? O que conseguimos perceber é que os projetos sociais materializados nas Políticas Públicas estão submetidos às regras do mercado que perpetua o tensionamento dos projetos tecnocrático competente e humanista democrático no interior das universidades e como o primeiro se sobrepõe ao segundo, o que recebemos, na maioria das vezes, é uma formação tecnicista, instrumentalizada e de conhecimento fragmentado.

Estas são lacunas que não são facilmente identificáveis, visto que a retórica dos documentos é muito bem construída e se utiliza de elementos políticos ideológicos para o convencimento da população acadêmica e em geral. Faz-se necessário a utilização de uma leitura minuciosa e provida de uma visão crítica fundamentada em anseios historicamente construídos pelas forças sociais e comunidade acadêmica que protagonizam a defesa do direito à Educação de qualidade e gratuita.

A realidade demonstra que o SINAES é resultado do acúmulo de mecanismos de avaliação novos e os já utilizados no governo anterior e que possuem paradigmas divergentes e modelos díspares, como no caso da visão

---

<sup>10</sup> Impulso, estímulo, ajuda, auxílio, proteção (<http://www.dicionarioweb.com.br>).

formativa emancipatória contida no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)<sup>11</sup> fundada na participação e na autonomia institucional; a visão somativa da avaliação das condições de ensino, do ENADE e o mecanismo de *ranking* do Provão. Essa indefinição quanto à Política de Ensino Superior a ser adotada demonstra a ausência de consenso no governo, a disputa de projetos e a falta de discussão prévia quanto à qual universidade se deseja (Barryero e Rothen, 2006).

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em abril de 2010 publicou um documento que dá subsídios a crítica quanto ao Sistema Nacional de Avaliação da Graduação, onde faz as seguintes afirmações:

Em outras análises predomina a avaliação de que o SINAES é, em tudo, herdeiro dos mecanismos de avaliação do governo anterior e tributário da (Contra) reforma do ensino superior do Governo Lula. Forte argumento nessa direção é que os determinantes para o desempenho das universidades na avaliação continuam sendo tratados sob a ótica neoliberal. Pese-se, por exemplo, o fato de que o governo aplicou nas universidades públicas, no ano de 2004, somente R\$ 695 milhões contra R\$ 2,4 bilhões nas particulares (ABEPSS, 2010, p. 09).

A reforma "por dentro" da lei, que não prevê originalmente a classificação das IES, contraria seu caráter formador, de valorização da avaliação interna e da auto-análise das IES. Ou seja, qualquer perspectiva de unidade ou totalidade se perdeu com as sucessivas reformas no sistema, que o tem tornado cada vez mais reduzido ao que originalmente era apenas uma parte dele: o ENADE (ABEPSS, 2010, p. 10)

O governo de Lula, no seu segundo mandato, ainda instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que é um conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias referentes à política de educação em geral que dão continuidade à reforma universitária.

Em 24 de abril de 2007, como parte das ações que integram o PDE, cria-se o programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI),

---

<sup>11</sup> Programa instituído em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) para que as universidades criassem sistemas internos de avaliação - com posterior checagem pelos técnicos do MEC - que pudessem auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição. A idéia do PAIUB é servir a um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas da Universidade à sociedade, constituindo-se em uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior. Dessa forma, o PAIUB estabelece três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada universidade: Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação.

através do Decreto nº 6.096/07, cujo objetivo é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (art. 1º). As metas globais do REUNI são “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (§ 1º do art. 1º), sob a incumbência do MEC a definição dos parâmetros de cálculo desses indicadores.

O programa tem como diretrizes (art. 2º):

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

O REUNI é de adesão voluntária de cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), onde “O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição” (art. 4º, parágrafo único), ou seja, por deliberação do respectivo Conselho Universitário. Cada IFES que aderir ao programa deverá antever no seu plano as ações que pretenderá concretizar para o cumprimento das duas metas. Na contra partida, poderá receber recursos adicionais, condicionados ao cumprimento das metas, estabelecidas para cada etapa, limitado a 20% do orçamento de custeio e pessoal do ano inicial de adesão e no prazo de cinco anos, financiamento esse condicionado a capacidade orçamentária e operacional do MEC (Martinez e Tonegutti, 2007).

Estas metas seguem a lógica reprodutivista que se utiliza da justificativa da indignidade da democratização do acesso ao ensino superior, onde o governo propõe um ensino *pobre para os pobres*, dando proeminência na formação do “cidadão trabalhador para a sociedade do desemprego” ANDES (2007, p. 10-11), na qual as relações de trabalho seguem na direção da precarização. O que legitima a criação da proposta *Universidade Nova com escolões* que oferecem ensino em ciclos básicos aligeirado e superficial, porém com *status* de ensino superior, alcançando assim o incremento na diplomação. Momento em que se introduzirá o denominado Bacharelado Interdisciplinar (BI) com duração de três anos, em turmas de aproximadamente cem alunos que aprenderão um pouco de cada disciplina. Este programa ainda propõe deixar sobreviver apenas algumas poucas instituições com verdadeiras características universitárias, como bem coloca o ANDES-SN:

Os critérios apresentados consolidam a condição de *elite* das universidades maiores, mais antigas e com pós-graduação bem avaliada pela Capes, ou seja, as que já têm doutorados consolidados e que podem continuar sendo universidades federais. Cerca de 80% das universidades ficam condenadas à condição de escolões, já que o aumento de estudantes de graduação exigido só pode ser atingido por meio de aulas gerais para grandes turmas, dispensando-se a pesquisa (ANDES-SN, 2007, p. 19).

Um valioso aspecto não considerado pelo Decreto nº 6096/07 é a atual situação de sucateamento das universidades federais, cujo maior exemplo é a falta de professores, o que promove um número excedente de alunos em sala de aula, professores sobrecarregados, visto que possuem atribuições adicionais às horas/aula, falta de apoio técnico para a pesquisa e extensão, contratação de professores substitutos via contratos de trabalho precarizados, fatos que comprometem sobremaneira o processo ensino-aprendizagem (ANDES, 2010).

Outro objetivo do PDE é substituir gradativamente os professores de dedicação exclusiva (DE) que se ocupa do ensino, da pesquisa e da extensão, além de conceder atendimento personalizado ao aluno por professores em regimes de quarenta horas ou vinte horas sem DE, ou até mesmo por professores substitutos em regime de vinte horas, com obrigação restrita ao ensino e com contratos precarizados. Esta estratégia do governo é denominada de “banco de professores-equivalente” (Portarias Interministeriais nº 22/07 e nº 224/07), uma ilusão criada sob a justificativa da desburocratização da contratação de professores, o que se traduz

no desmonte da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Conclui-se que o que está posto é a precarização do trabalho docente e o fim do seu plano de carreira que, a longo prazo, comprometerá a qualidade do ensino oferecido (ANDES-SN, 2007).

A reforma do ensino superior do governo Lula, especialmente o público, vem sendo construída num *lastro* conceitual que fundamenta propostas e projetos do tipo: cursos seqüenciais, ensino a distância (EaD) (sobretudo para a pretensa formação de professores), e diferentes gradações de ciclos básicos. Essas propostas têm sido, mais recentemente, contempladas em iniciativas como a *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) e *Universidade Nova*, propostas apresentadas como se fossem oriundas da própria academia (Martinez e Tonegutti, 2007).

Outro fator preponderante desta reforma é a flexibilização na diversificação das fontes de financiamentos das universidades, como por exemplo, a participação dos estudantes por via da cobrança de taxas administrativas, além da abertura para o estabelecimento de Fundações de direito privado, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Privado (OSCIP), uma nova modalidade de Organização Não Governamental (ONG), que se apropriam do conhecimento produzido no espaço público para usufruto privado.

Uma explicitação bastante contundente dessa flexibilização é a defesa feita por Cláudio de Moura Castro (economista do BID, colunista da Revista Veja), que propõe quatro funções para o ensino superior: 1) formar elites – lideranças e críticos às lideranças - que precisam de ensino, pesquisa e extensão; 2) formar profissionais – dentistas, médicos, advogados, engenheiros, etc. - função que envolve um longo período de aprendizagem específica; 3) formar técnicos – contadores, técnicos em eletrônica, fisioterapeutas, etc. -, função que demanda cursos de mais curta duração e que devem ter “laços com o mercado”; 4) formar pessoas com educação geral (generalistas), não voltadas para uma única profissão, em áreas que exigem menos investigação. Segundo tal concepção, conforme se pode inferir dos documentos que a explicitam com maior grau de detalhamento, a formação de professores dar-se-ia nessa última função (ANDES-SN, 2007, p. 15).

Se confrontarmos os documentos dos organismos internacionais (BID – BM – OMC – FMI – ONU) consubstanciados nos Projetos e Programas para a Política de Ensino Superior nacionais como a LBD, PDE, SINAES, REUNI que perpassaram os últimos dois governos, constataremos uma influência danosa destes organismos

sobre o desenvolvimento da educação no país, com os quais objetivam instaurar uma lógica de propriedade intelectual que possibilite o controle sobre todas as formas de produção humana, sempre a favor dos países hegemônicos. Mudanças substantivas se concretizaram, via reforma do ensino brasileiro, no qual o Estado se responsabiliza apenas pela educação básica e o ensino superior fica no âmbito do mercado, a quem interessa uma universidade tecnicista, operacional e que promova pesquisas de interesse privado.

O único momento em que encontramos nestes documentos uma indicação de ensino na perspectiva interdisciplinar foi na proposta da Universidade Nova (REUNI) com o Bacharelado Interdisciplinar. Esta proposta ainda se constitui como algo novo dentro de algumas universidades<sup>12</sup> e não temos subsídios para analisar se o processo de ensino-aprendizagem se concretiza interdisciplinarmente ou se trilha os caminhos da pluridisciplinaridade e da multidisciplinaridade. Ou ainda, se representa uma economia de recursos financeiros para as próprias universidades, ao receberem alunos de vários cursos em salas de aula que mais parecem auditórios.

Todas as reformas para o ensino superior, e particularmente para as universidades públicas, se concentram em propostas para alterar suas formas de gestão, planejamento, financiamento e avaliação. Neste caso não evidenciamos, nos estudos realizados para este TCC, ênfases na dimensão didático-pedagógica quanto ao papel social de produção e socialização do conhecimento que é *socialmente útil* e necessário para uma realidade como a brasileira, em que as riquezas sociais produzidas com financiamento público nas universidades, podem vir a ser usadas com propósitos privados.

Também não se observou indicações para se alterar as formas de ensino fragmentadas em disciplinas de cursos e departamentos. No caso do tema interdisciplinaridade, que temos por objeto neste trabalho, o que encontramos foi sua ausência no conjunto de medidas para reformar o ensino superior no Brasil.

---

<sup>12</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Universidade de Brasília (UnB) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

## 2 Interdisciplinaridade sua história e conceitos

### 2.1 APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

Muito tem sido produzido acerca do tema interdisciplinaridade e este é um tema bastante presente nas discussões pedagógicas e acadêmicas, entretanto, ainda se observa muitas dificuldades de se precisar e objetivar um conceito no meio acadêmico, assim como nas relações profissionais no âmbito das instituições.

A interdisciplinaridade tem sua gênese junto com a Ciência Moderna, e, para compreender melhor este movimento faz-se necessário considerar o processo histórico de construção desta categoria. Apesar da origem intelectual da interdisciplinaridade estar no século XX, suas raízes estão na filosofia antiga, desde o século XV, quando a ciência passa por grandes transformações que resultaram numa explosão de novos conhecimentos, práticas e técnicas de pesquisa. Fato colaborativo deste evento foi a ruptura com a influência da igreja sobre a ciência, que pretendeu valorar a razão em detrimento da fé e a pesquisa empírica em oposição a retórica. A partir deste momento pesquisas científicas antes coibidas pela igreja têm início com Galileu, Copérnico e Da Vinci num movimento que mudaria o pensamento humano em relação ao mundo para sempre. Partindo do século XV, tínhamos apenas a disciplina de ciência, reconhecida por todos os estudiosos envolvidos, porém, chegamos ao século atual com uma infinidade de disciplinas fracionadas nas mais variadas e minuciosas áreas do conhecimento, sendo que cada uma destas áreas do saber se responsabiliza apenas por suas especificidades, sua pequena fração. É possível identificar que a ciência já não é mais a *Ciência* em virtude da disciplinarização, mas, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Biológicas, dentre várias outras (Alves, Brasileiro e Brito, 2004).

No entanto, para nossa temática, destacaremos Descartes (1596-1650), que em sua obra *As Paixões da Alma* (1649) defende a idéia do corpo humano como sendo uma máquina, e como tal possui um funcionamento cujas partes se relacionam compondo um todo. Nas obras *Meditações da Filosofia Primeira* (1641) e *Discurso do Método* (1637), Descartes sugere em termos simples, com menos ênfase matemática, uma dissensão metodológica que representa a separação do

objeto a ser estudado em partes para que possibilite analisar cada parte, para em seguida organizá-las, abrangendo assim o todo. Tal teoria parece ter levado à Ciência Moderna a privilegiar as partes em detrimento da totalidade do universo. Esta perspectiva metodológica de Descartes foi herdada pela ciência de séculos seguintes na qual os objetos a serem estudados, ou os sujeitos destinatários de serviços e/ou bens, foram isolados do seu contexto, divididos em partes, estudados elemento por elemento, até encontrar-se a *distorção* e assim erradicá-la ou substituí-la. Em paralelo a esta perspectiva de fragmentação nasce a didática de Comenius (1592 – 1670), que considera a importância da integração dos saberes, momento em que sugere a metodologia de ensinar tudo a todos, porque segundo ele, a divisão das partes confere limites a seus objetos de estudo, portanto faz-se necessário conceder importância às diferenças sem abandonar nenhuma matéria. Proposta esta que não alcançou a mesma hegemonia que a metodologia cartesiana pela dificuldade de um profissional conseguir dominar várias áreas do conhecimento (Aiub, 2006).

Para alguns segmentos da pesquisa científica neste percurso histórico da ciência, a disciplinarização do conhecimento vai tornando-se um problema, quando não consegue mais dar conta da realidade, suas disciplinas especializadas chegam ao limite do que é possível pesquisar, e nesta crescente especialização do saber, na segunda metade do século XX a interdisciplinaridade surge como proposta integrativa entre as ciências, num movimento inverso ao vivenciado até então.

No Brasil o marco inicial da divulgação do tema interdisciplinaridade vem em 1976 através de Hilton Japiassu, que nos relata a realização do evento que veio a ser acordado como *Seminário sobre Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade*, promovido em fevereiro de 1970, quando se reuniram vinte e um representantes de países membros da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de especialistas renomados, como Heinz Heckhausen, Jean Piaget, Eric Jantsch, Marcel Boisot, Georges Gusdorf, Andre Lichnerowicz, Asa Briggs e Leo Apostel. Neste encontro nascem indicações de significados norteadores de alguns termos.

Os resultados dos estudos desse grupo serviram de pauta para a concretização do *Seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade nas Universidades*, que aconteceu de 7 a 12 de setembro em

Nice na França, organizado pelo Centro de Investigação em Educação e Inovação (CERI) - OCDE e pelo Ministério da Educação Francês, esse encontro tinha como objetivo elucidar os conceitos de pluri - disciplinaridade, inter - disciplinaridade e trans - disciplinaridade à luz de uma reflexão epistemológica (Mangini e Miotto, 2009).

O movimento interdisciplinar surge na Europa, França e Itália, na mesma época dos movimentos estudantis franceses de cunho marxista, que reivindicavam mudanças estruturais nas instituições escolares. É nessa época, portanto, que as críticas contra um saber oferecido em *migalhas* se fez repercutir. Diz Fazenda (1995):

Esse posicionamento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma patologia do saber (FAZENDA, 1995, p. 19).

Follari (1995) também indica que na década de 1970, a interdisciplina surgiu como reação do capitalismo diante de seus próprios problemas em se legitimar. Os estudantes universitários tornaram-se um problema por suas posições anticapitalistas, primeiramente na Europa e depois na América Latina, eles questionavam o funcionamento interno das universidades e o lugar do saber no capitalismo. As discussões tinham como eixo a cisão entre prática e teoria e, sobretudo a relevância social dos conteúdos curriculares. Diante da gravidade dos acontecimentos, as instituições responderam a algumas exigências do movimento estudantil, se apropriaram do potencial crítico do discurso manifestado pelos estudantes e na busca de novos pressupostos desencadearam uma série de transformações no âmbito curricular e orçamentário. A interdisciplinaridade é tomada, então, como estratégia de superação da excessiva especialização e de fornecer meios para vincular o conhecimento à prática.

Quando escreve o prefácio da obra de Japiassu, Georges Gusdorf<sup>13</sup> (1975), *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber* (1976) disserta sobre a categoria

---

<sup>13</sup> Georges Gusdorf é um filósofo e epistemólogo francês, de uma família judaica da Alemanha e nasceu perto de Bordéus, em 1912. Ele faleceu em 17 outubro 2000, na idade de oitenta e oito anos. Ele sucede a Merleau-Ponty, e é mestre de Althusser e Foucault.

totalidade na perspectiva de que o homem da especialidade queira ser ao mesmo tempo o homem da totalidade, e lembra muito bem das palavras de G. K. Chesterton<sup>14</sup> que afirma que “especialista é aquele que possui um conhecimento cada vez mais extenso relativo a um domínio cada vez mais restrito” e complementa que “o triunfo da especialização consiste em saber tudo sobre nada”. É nessa perspectiva que surge o desafio epistemológico com as ciências que se definem cada uma por sua vez, em migalhas, promovendo uma confusão ontológica da humanidade, o que Japiassu considera como doença mortal de nossa civilização. Este afirma (1975, p. 23): “Não se trata apenas de uma patologia do saber, mas de uma patologia da existência individual e coletiva. A doença do saber também é doença do homem e doença do mundo”. Complementando sua fala,

O remédio à desintegração do saber consiste em trazer à dinâmica da especialização, uma dinâmica compensadora de não-especialização. Não se trata de entravar a pesquisa científica por interferências que correriam o risco de falsear seu desenvolvimento, Mas precisamos agir sobre o sábio, enquanto homem, para torná-lo consciente de sua humanidade. Precisamos obter que o homem da especialidade queira ser, ao mesmo tempo, um homem da totalidade (GUSDORF, 1975, in JAPIASSU, 1976, p. 24).

Fazenda (2002), considerada uma das responsáveis pela veiculação da interdisciplinaridade no Brasil (porém de cunho pedagógico, enquanto de Japiassu é epistemológico), após uma releitura dos estudiosos que abordam o tema, conclui que a interdisciplinaridade se define em três momentos distintos da história. Na década de 1970 vive-se o momento da definição, em 1980 o momento da explicitação do método e em 1990 a teorização. Estes três momentos têm em comum o desconforto com a fragmentação do saber e a necessidade da construção de uma alternativa diante do legado racional positivista.

Embora desde a década de 1970, as reformas na Política de Educação no Brasil explicitem implicitamente, mesmo que sem intenção, a necessidade de se trilhar o caminho da interdisciplinaridade, ela não foi bem compreendida a época, nem nas décadas posteriores. De acordo com Fazenda (1995) a década de 1970 foi

---

<sup>14</sup> Gilbert Keith Chesterton, conhecido como G. K. Chesterton, ([Londres, 29 de maio de 1874](#) [Beaconsfield, 14 de junho de 1936](#)) foi um [escritor](#), [poeta](#), narrador, ensaísta, jornalista, biógrafo, teólogo, filósofo, desenhista e conferencista britânico.

marcada pela estruturação de um conceito básico do tema, onde a preocupação central era a explicitação terminológica. Como conclui:

[...] que o exercício de elaboração conceitual vivido na década de 1970, muito nos ajudou a estabelecer as finalidades, as destinações e os porquês dos projetos interdisciplinares. Através desta explicitação foi possível orientarmo-nos sobre o que nos interessa investigar, do que podemos ou precisamos nos ocupar e até onde não é possível caminhar. Hoje mais do que ontem consideramos o aspecto conceitual como fundamental na proposição de qualquer projeto autenticamente interdisciplinar (FAZENDA, 1995, p. 24).

Entre as décadas de 1970 e 1980 muito pouco existia em termos de bibliografia sobre esta temática, o termo interdisciplinaridade era pouco difundido, mas ao final na década de 1980 e início de 1990 centros de referência em pesquisa sobre o tema começam a surgir, especialmente no âmbito da educação. São exemplos o Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e a Profissão/Professor (CRIFPE), o Grupo de Pesquisa sobre a Interdisciplinaridade da Formação de Professores (GRIFE), coordenado por Yves Lenoir<sup>15</sup>, ambos no Canadá, e do Centro Universitário de Pesquisas Interdisciplinares em Didática (CIRID), coordenado por Maurice Sachot<sup>16</sup>, na França, entre vários outros grupos de pesquisas sobre a interdisciplinaridade. Nos Estados Unidos, a partir de Julie Klein e seus estudos na Wayne State University e de William Newel, na Miami University, a pesquisa sobre a interdisciplinaridade se difundiu por todo o país de forma a interferir nas reformas na Política de Educação estadunidense (Fazenda, 2002).

A partir da década de 1990, o belga Gerard Fourez amplia sua pesquisa sobre a interdisciplinaridade na educação se juntando aos grupos de estudos canadenses de Montreal, Vancouver e Quebec. O mesmo movimento ocorre na Colômbia com a Universidade Santa Fé, através da pesquisadora Maritza Carrasco e no Brasil com Heloísa Bastos, na Universidade Federal de Pernambuco (Fazenda, 2002). Porém, a interdisciplinaridade tornou-se modismo no meio acadêmico brasileiro, quando muitas práticas intuitivas se fizeram e ainda se fazem presentes, o que incita estudos e pesquisas visando ainda clarificar a temática, conforme Fazenda (1995), que afirma:

---

<sup>15</sup> Doutor em sociologia pela Universidade Paris 7, professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke e titular da Cátedra de Pesquisa do Canadá sobre Intervenção Educativa.

<sup>16</sup> Professor Emérito de Ciências da Educação na *Université de Strasbourg*, Estrasburgo, França.

O número de projetos educacionais que se intitulam interdisciplinares vem aumentando no Brasil, numa progressão geométrica, seja em instituições públicas ou privadas, em nível de escola ou de sistema de ensino. Surgem da intuição ou da moda, sem lei, sem regras, sem intenções explícitas, apoiando-se numa literatura provisoriamente difundida (FAZENDA, 1995, p. 34).

O crescimento dos projetos interdisciplinares como práticas espontaneístas parece que objetivam se contrapor a realidade do conhecimento compartimentalizado e encerrado em disciplinas, nos antagonismos e pretensas ou pseudo-hierarquias entre as disciplinas, com a alocação de novos conhecimentos em velhas ou novas disciplinas, na insatisfação com o aparelhamento do conhecimento gerando reducionismos das várias áreas do conhecimento (Paviani e Botomé, 1993).

A investidura disciplinar pressupõe um olhar ambicioso e competitivo quando propõe a especialização como principal estratégia de controle, valoriza a si mesmo em detrimento do outro, seus métodos são sempre os mais apropriados e sua linguagem a mais adequada. Ao contrário dessa visão, a interdisciplinaridade é característica de um olhar apaixonado, que entende que o universo é muito maior e mais complexo do que está determinado no interior de uma disciplina (Aiub, 2006), como bem diria Humberto Maturana<sup>17</sup> (2000) que compreende *o conhecimento como paixão*.

Conforme Niscolescu (2000), a interdisciplinaridade, enquanto aspiração emergente de superação da racionalidade científica positivista aparece como entendimento de uma nova forma de institucionalizar a produção do conhecimento nos espaços da pesquisa, da extensão e na articulação de novos paradigmas curriculares. Bem como, na comunicação do processo das várias disciplinas, nas determinações do domínio das investigações, na pluralidade dos saberes, nas possibilidades de trocas de experiências e nos modos de realização da parceria.

Gusdorf (1975) também afiança que “a exigência interdisciplinar impõem a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência

---

<sup>17</sup> Humberto Romesín Maturana é Ph.D. em Biologia (Harvard, 1958). Nasceu no Chile, estudou Medicina (Universidade do Chile) e depois Biologia na Inglaterra e Estados Unidos.

de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas” (Gusdorf 1975 in Japiassu 1976, p. 26).

A interdisciplinaridade não prevê a anulação das contribuições de cada disciplina, nem tampouco pretende a unidade delas, mas uma parceria que objetive a construção de novos saberes e, para tal, faz-se necessário a socialização do conhecimento, das linguagens e dos conhecimentos específicos. O que está em conformidade com o conceito de Fazenda (1979, p. 27) sobre interdisciplina:

**Interdisciplina:** interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

## 2.2 CONCEITOS E PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES

Quando falamos em interdisciplinaridade, estamos de algum modo nos referindo a uma espécie de interação entre as disciplinas ou áreas do saber. Todavia, essa interação pode acontecer em níveis de complexidade diferentes. E é justamente para distinguir tais níveis de semelhanças que termos como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade foram criados, sendo que variam apenas no grau de cooperação e coordenação entre as disciplinas. Em seguida, discorrerei sucintamente sobre cada um deles buscando esclarecer as distinções entre tais terminologias à luz de autores referência no tema.

Na gênese contemporânea da discussão da interdisciplinaridade, em 1970 é realizado o *Seminário sobre Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade*, em Nice na França, já citado anteriormente que trouxe alguns conceitos norteadores das discussões, Fazenda (1979, p. 27):

**Disciplina:** conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias;

**Multidisciplina:** justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação entre elas;

**Pluridisciplina:** justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento;

**Interdisciplina:** interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios;

**Transdisciplina:** resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas.

Japiassu (1976), em sua obra que deu início ao debate sobre a temática no Brasil afirma que para precisar o sentido do termo interdisciplinaridade faz-se necessário entender a realidade da disciplinarização da ciência, que nas palavras dele “é essa progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação dos métodos e das matérias” (Japiassu, 1976, p. 61). Para o mesmo autor, só é possível aceitar termos vizinhos a interdisciplinaridade, na medida em que nos ajudem a compreender o termo objeto deste trabalho. Portanto seguem algumas definições aceitas pelo autor:

**Multidisciplinaridade:** consiste em estudar um objeto sob diferentes ângulos, mas sem que tenha necessariamente havido um acordo prévio sobre os métodos a seguir ou sobre os conceitos a serem utilizados;

**Pluridisciplinaridade:** consiste na realização de apenas um *agrupamento*, intencional ou não, certos “módulos disciplinares”, com algumas relações entre as disciplinas, que visa a construção de um sistema de um só nível e com objetivos distintos, mas dando margem à certa cooperação, embora excluindo toda a coordenação;

**Interdisciplinaridade:** é caracterizada pelo *grau de integração real* das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa (JAPIASSU, 1976, p. 72-73).

Japiassu, na mesma obra, afirma que Piaget<sup>18</sup>, na época criou um novo termo vizinho para completar a gradação dos termos já apresentados, trata-se da **Transdisciplinaridade**, que propõe:

Enfim, à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas que situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Continuando no reconhecimento dos conceitos, vimos que Vasconcelos (1997) evidencia que para se discutir a interdisciplinaridade é necessário atentar para os vários conceitos relacionados ao tema, e segundo ele, podem ser assim classificados:

**Multidisciplinaridade** (ou multiprofissionalidade): o trabalho acontece de forma isolada, geralmente com troca de cooperação mínima entre as disciplinas;

**Pluridisciplinaridade**: as disciplinas se agrupam de forma justaposta com cooperação, porém cada profissional decide isoladamente;

**Interdisciplinaridade auxiliar**: uma disciplina domina sobre as demais, coordenando-as;

**Interdisciplinaridade**: as relações profissionais e de poder tendem à horizontalidade, as estratégias de ação são comuns e estabelecem-se uma troca recíproca de conhecimento entre as diferentes disciplinas;

**Transdisciplinaridade**: a cooperação é realizada por todas as disciplinas e interdisciplinas, propondo a criação de um campo com autonomia teórica, disciplinar e operativa.

Desta forma, constatamos que a interdisciplinaridade pressupõe um avançado nível de cooperação e coordenação onde há a necessidade do fator dialogante, de forma a promover a articulação entre os saberes e fazeres objetivados em cada disciplina. Nesta interação é muito importante o respeito à autonomia e à criatividade inerentes a cada área do conhecimento envolvido.

Nicolescu (2000) distingue entre multi - inter e transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade supõe o mesmo objeto sendo tratado por disciplinas diferentes. As disciplinas mantêm seus limites e métodos, constituem um diálogo abordando o

---

<sup>18</sup> OCDE/CERI, *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, 1972, p. 144.

objeto em questão a partir de seu ponto de vista. Na interdisciplinaridade, existe transferência de métodos de uma disciplina para a outra e a transdisciplinaridade supõe outro grau de relação. *Trans* significa o que está ao mesmo tempo entre e além.

Sobre o entendimento de transdisciplinaridade Fazenda (1993, p. 31) indica suas discordâncias:

Na pluri e multidisciplinaridade ter-se-ia uma justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina [...] o nível transdisciplinar seria o mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e interdisciplinares. Além de se tratar de utopia, apresenta uma incoerência básica, pois a própria idéia de uma transcendência pressupõe uma instância científica que imponha sua autoridade às demais, e esse caráter impositivo da transdisciplinaridade negaria a possibilidade do diálogo [...].

O que podemos observar é que muitos são os conceitos construídos sobre interdisciplinaridade e seus termos afins na bibliografia, e também arriscamos dizer que com muitas semelhanças entre si. Porém, nos parece que a palavra interdisciplinaridade ainda é mal compreendida no meio acadêmico, e, muitas vezes, usada imprudentemente como uma onda do modismo que retira-lhe a concretude das possibilidades de interação entre as áreas do conhecimento.

Buscar conceituar a interdisciplinaridade e seus conceitos vizinhos por si só não é uma crítica aos saberes específicos, mas, na medida em que compreendemos que a nossa intervenção se dá numa realidade social, a interdisciplinaridade implica uma concepção de totalidade, que se traduz em conhecimentos somados e acumulados sobre os elementos históricos, culturais, políticos, princípios, valores, indicadores e determinantes sociais.

Ao pensar os desafios da interdisciplinaridade somos levados a culpabilizar as especialidades e as disciplinas, no entanto é preciso considerar as bases da racionalidade moderna que separou a emoção da razão, o trabalho intelectual do trabalho manual, o homem como ser o coletivo do individual, vem fragmentando o conhecimento até o presente

O espaço interdisciplinar precisa se caracterizar como espaço de tensões que reconhece a presença de um contrário como fator preponderante para a leitura da realidade e assim “olhar o que não se mostra e alcançar o que não se consegue”

(Fazenda, 2002, p. 29). Nesta revisão de literatura, a maioria dos autores, ao apresentarem suas reflexões, não tem colocado as tensões entre as áreas do conhecimento como algo que tem feito parte das perspectivas e experiências interdisciplinares. Por isso, neste trabalho defende-se que a interdisciplinaridade é sinônimo da construção de um saber coletivo e interação entre as diferentes áreas do conhecimento. É resultado de um processo de debate e a apresentação de pontos de vistas diferentes no qual as indicações e os conhecimentos vão se somando e se acumulando, o que não significa coesão, consenso ou ausência de conflitos.

A interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potencializada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada, no interior da sociedade de classes (FRIGOTTO, 1995, p. 31).

## 2.3 INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO

O contexto atual, caracterizado pela divisão do trabalho intelectual, fragmentação do conhecimento e pela excessiva predominância das especializações, demanda a retomada do conceito de interdisciplinaridade que tem sido sufocado pela fragmentação das disciplinas. Romper com a tendência fragmentada e desarticulada do processo de conhecimento justifica-se pela compreensão da importância da interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber. Essa compreensão crítica colabora para a superação da divisão do pensamento e do conhecimento, que tem colocado a pesquisa e o ensino como processo reprodutor de um saber parcelado que, conseqüentemente, tem refletido negativamente na profissionalização, nas relações de trabalho, no fortalecimento da predominância reprodutivista e na desvinculação do conhecimento do projeto global de sociedade (Martinelli, Rodrigues e Muchail, 1995). Neste sentido, o trabalho interdisciplinar compõe uma estratégia importante para a viabilidade da interlocução entre as áreas do conhecimento, de forma que ao final do processo interativo cada disciplina do saber saia enriquecida.

Do mesmo modo, a prática interdisciplinar pode possibilitar o alargamento das análises e do planejamento das ações na perspectiva da totalidade, de forma que a visão integrativa entre profissionais e o intercâmbio de informações qualifique a intervenção. Japiassu (1976, p. 32) afirma que a característica central da interdisciplinaridade “consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado”.

A *aventura* da prática interdisciplinar no meio acadêmico tem início com grandes dificuldades de mobilizar sujeitos sociais para estudos e trabalhos que produzam conhecimentos e ações mais complexas a partir do confronto e complementação dos saberes parcelados. Barreiras das mais diversas ordens se levantaram e uma delas é a própria academia, que engessa, formaliza, rotula e impõe uma única direção a seguir, impedindo assim um olhar mais perspicaz, tornando o trabalho restrito. O que Fazenda (1993, p. 18) coloca em outras palavras, “o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício de pensar, num construir”.

A interdisciplinaridade carece de espaços privilegiados para repensar as teorias, e a academia deveria se consolidar como promotora de processos educativos mais amplos e problematizadores, visando equacionar políticas relativas à formação para além dos departamentos e Centros de Ensino. Promover tal alteração demanda profundas mudanças no Projeto Político Pedagógico dos cursos da graduação, revendo conceitos arraigados historicamente, valores, relações, hegemonias, o que implica em conflitos dos mais diversos na disputa entre o tradicional e o inovador. Como bem afirma a autora

O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, faz-se necessária a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las (FAZENDA, 1993, p. 33).

Permanecendo no universo pedagógico de Fazenda (1993, p. 32), ela propõe uma reflexão mais profunda, crítica e profícua sobre as possibilidades do ensino interdisciplinar:

Como um meio de conseguir uma melhor formação geral, pois somente um enfoque interdisciplinar pode possibilitar certa identificação entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de múltiplas e variadas experiências;

Como meio de atingir uma formação profissional, já que permite a abertura a novos campos do conhecimento e a novas descobertas;

Como incentivo a formação de pesquisadores e de pesquisas, pois o sentido das investigações interdisciplinares é reconstituir a unidade dos objetos que a fragmentação dos métodos separou e, com isto, permitir a análise das situações globais, dos limites de seu próprio sistema conceitual e o diálogo entre as disciplinas;

Como condição para uma educação permanente, posto que através da intersubjetividade, característica essencial da interdisciplinaridade, será possível a troca contínua de experiências;

Como forma de compreender e modificar o mundo, pois sendo o homem agente e paciente da realidade do mundo, torna-se

necessário um conhecimento efetivo dessa realidade em seus múltiplos aspectos;

Como superação da dicotomia ensino-aprendizagem, pois nesse enfoque pedagógico, a pesquisa se constitui na única forma possível de aprendizagem.

No caso do ensino superior promover a interface entre as disciplinas, entre os cursos da graduação implica a formulação de políticas relacionadas à educação, numa visão integradora que busque a aproximação e interação entre as diferentes áreas do conhecimento e a pesquisa. Porém, é preciso considerar que atingir este objetivo implica profundas mudanças nos conceitos, atitudes, nas relações institucionais num enfrentamento de valores cristalizados, rompendo assim com o discurso hegemônico. A estratégia tradicional universitária intramuros e dentro deste espaço se concentrando em Centros e Ensino, Departamentos e Cursos, normalmente reduzem o processo ensino-aprendizagem a sala de aula, precisa ser transposta, no entanto “A fundamentação teórico-metodológica e a prática docente ainda são fortemente influenciadas por abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem, o que torna urgente a necessidade de se equacionar o treinamento, a capacitação docente e o desenvolvimento de pesquisas que sustentem novas práticas” (Tavares e Silva, 2003, p. 292).

Permanecendo ainda na reflexão dos mesmos autores, vivemos um processo de esgotamento dos formalismos e tradicionalismos na forma de ensinar e, muitos são os movimentos na busca de alternativas para esta realidade que venham proporcionar a consolidação de uma educação crítica e integrada condizente com

tais transformações. Para tanto é fundamental estabelecer relações entre diferentes cursos na graduação, especialmente àqueles que possuem algum nível de integração, desse modo será possível estabelecer uma nova linguagem ao processo ensino-aprendizagem.

Japiassu (1976) já postulava uma reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas científicas na perspectiva da metodologia interdisciplinar, colocando em xeque o fracionamento das disciplinas e privilegiando as interconexões disciplinares, porque segundo palavras do autor:

Se os pesquisadores e educadores ainda estão mal preparados para superar a pedagogia da dissociação do saber, é porque não se dão conta – formados que foram em instituições onde ainda reina a mentalidade da especialização, do fracionamento e da compartimentalização – de que todo aprofundamento especializado, longe de conduzir a um fracionamento do saber, favorece a descoberta de múltiplas interconexões (JAPIASSU, 1976, p. 34).  
Citação se repete na p. 57

A interdisciplinaridade possibilita não só a fecunda interlocução entre as áreas do conhecimento como também constitui uma estratégia importante para que elas não se estreitem nem se cristalizem no interior de seus respectivos domínios, favorece o alargamento e a flexibilização dos conhecimentos disponibilizando-os em novos horizontes do saber.

Podemos constatar que muito se tem escrito, do ponto de vista pedagógico, sobre as exigências interdisciplinares nas suas variações de conceitos levando a termo uma nova práxis, porém autores referência nesta temática, como Japiassu e Fazenda levantam a questão do quanto esta perspectiva não tem se materializado no cotidiano, a constatação de Japiassu em 1976 de que,

As instituições tendem a realizar apenas certas convergências pluridisciplinares, pois as diversas especialidades ainda não são tratadas dentro de um espírito de pesquisa que permita a cada pesquisador vir a generalizar efetivamente seus conhecimentos a fim de poder ressitua-los num sistema de conjunto englobando as outras disciplinas (JAPIASSU, 1976, p. 34-35).

Percebemos certa inércia das instituições de ensino universitário quanto a objetivação da interdisciplinaridade como instrumento de ação, técnica didática e postura profissional, porque ainda vivemos a realidade de uma universidade departamentalizada, de saber fragmentado, pulverizada numa multiplicidade

crescente de especialidades. Os relatos das práticas evidenciam que a concretização da interdisciplinaridade pressupõe interação continuada e diálogo entre os saberes das profissões, bem como estudo coletivo do tema. Mas normalmente os resultados de pesquisas sobre o tema mostram que as experiências de práticas interdisciplinares no contexto universitário são bastante substanciadas e permeadas por dificuldades. A começar pelas fronteiras disciplinares que reproduzem o distanciamento entre as áreas do saber, que retiram a possibilidade de fertilizações na produção do conhecimento, além da hegemonia de certos saberes, reconhecidos pelos auspícios de *expert*, que insistem na hierarquização.

Neste panorama, de ausência de grandes transformações quanto ao processo ensino-aprendizagem na perspectiva interdisciplinar. O que se vivenciou nos últimos anos foi a intedisciplinaridade como um modismo no interior do meio acadêmico brasileiro, modismo este herdado das instituições universitárias da Europa e Estados Unidos, objetivado em práticas intuitivas e desprovidas de conteúdo teórico. Certificamos assim que faz-se mister um processo de internalização do arcabouço teórico sobre a interdisciplinaridade, num processo de construção de uma disciplina própria para o tema de forma a se materializar numa ação fundamentada. Esta é uma dinâmica que Fazenda (1995) chama de *O encontro do novo demanda o respeito ao velho*, porque para os educadores aderirem ao novo movimento da interdisciplinaridade é imperioso conhecer os movimentos anteriores, investigando os elementos de origem que confluíram neste novo paradigma, porque, para a autora, negar o velho é expressão de autoritarismo que nega o exercício da memória do que já foi comunicado. Esse exercício permite uma releitura crítica do que já foi historicamente construído, contribuindo assim para a revisão conceitual e teórica do que já está dado.

(a interdisciplinaridade) exige que provemos aos poucos o gosto da paixão por formar até nos embebedarmos dela, porém o sentido que um trabalho interdisciplinar desperta e para o qual não estamos preparados é o da sabedoria, de aprender a intervir sem destruir o construído (FAZENDA, 2002, p. 18).

Esta constatação apresenta desafios importantes à atual universidade departamentalizada, com saberes fragmentados mergulhados em *especialismos* e gestada na lógica do mercado, que pressupõe a produtividade em detrimento da construção do conhecimento na sociedade e para a sociedade. O que se percebe é

que esta fragmentação não é casual, mas deliberada pelos princípios que regem a ordem social capitalista, aderindo ao princípio da gestão empresarial *separar para controlar*.

Engajar-nos ao projeto interdisciplinar sugere parceria, aproximação, interação, interface e apropriação dos métodos comuns as ações interdisciplinares de forma a promover o alargamento da compreensão do real, implicando também mais comunicação entre os cursos e a tomada de decisões coletivas. Ultrapassar as fronteiras das disciplinas é sobremaneira importante para o desenvolvimento de uma nova cultura do saber, dialógica, que possibilite a presença de um contrário sem necessariamente exigir que se transforme, sem hierarquização de saberes, mas sim, multiplicação de saberes.

A universidade, especialmente durante a graduação, visto que na pós graduação é possível enxergar iniciativas interdisciplinares pela sua própria lógica, precisa se constituir em espaço de saber compartilhado, construído e discutido, fugindo assim do caráter do “adquirir e reproduzir para não criar” (Chauí, 2001), privilegiando à compreensão de aspectos ocultos e questionando os aparentemente expressos num processo dialético constante, com o qual não estamos habituados. Nesse contexto a interdisciplinaridade se mostra como possibilidade de concretização desse projeto dialógico, que exige abertura à mudanças de atitudes cotidianas frente ao saber na busca da pluralidade sem negligenciar a singularidade.

### **3 A formação de profissionais para o trabalho interdisciplinar na UFSC**

Este trabalho discute a viabilidade da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem durante a graduação e a identificação de como se dá este processo durante a graduação na UFSC, especificamente no CSE e CCJ. Desenvolvemos uma pesquisa de dados empíricos que se estruturou em duas fontes: pesquisa documental, onde fizemos uma leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos e entrevistas com os coordenadores de curso dos dois Centros de Ensino. Nosso objetivo foi identificar nos documentos e entrevistas quais são as compreensões sobre a interdisciplinaridade e como esta se materializa no cotidiano da formação de futuros profissionais.

Durante nossa investigação procuramos dar voz aos professores coordenadores dos cursos através de entrevistas que foram precedidas de contato prévio para agendamento. Para realizá-las elaboramos um questionário com perguntas abertas, sendo que todas as entrevistas foram gravadas com a permissão dos entrevistados que se mostraram receptivos e solícitos quanto à concessão da entrevista e a facilitação do acesso aos PPP's de seus cursos. Entendemos que este processo, além de nos permitir a coleta dos dados necessários a pesquisa, também promove um chamamento à reflexão por parte dos docentes sobre essa experiência na prática pedagógica que hoje desenvolvem em suas vidas profissionais.

Entrevistamos cinco coordenadores de curso e o diretor do CSE, dentre eles as coordenadoras dos cursos de Direito e Ciências Contábeis que estão há quase dois anos na Coordenação, a coordenadora do curso de Serviço Social que encerrou seu mandato de dois anos em agosto de 2010, os coordenadores dos cursos de Ciências da Administração e Ciências Econômicas que estão há dois meses na Coordenação e o diretor do CSE que está há quase dois anos na Direção deste Centro de Ensino.

### 3.1 A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NOS CURSOS DO CSE E DO CCJ: AS EXPRESSÕES DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP)

As políticas educacionais necessitam estar em constante consonância com as transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional. Para isso é necessário, periodicamente, promover reformas de ordem político estratégica, estrutural, organizativa, tecnológica, curricular e metodológica com a finalidade de responder as demandas sociais e ao aperfeiçoamento constante dos estudantes via práticas pedagógicas. Nas universidades os PPP's devem ser os instrumentos desta constante atualização das práticas pedagógicas dos cursos, pois se caracterizam como importante ferramenta político-pedagógica que manifesta o compromisso de seu quadro docente e técnico-administrativos na formação profissional dos estudantes em sintonia com as exigências curriculares, éticas, teóricas e técnicas de cada profissão.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, quando prevê uma gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia<sup>19</sup> pedagógica e administrativa das unidades escolares, determina que os estabelecimentos de ensino terão a responsabilidade de "elaborar e executar sua proposta pedagógica" (Brasil, 1996). O que pode representar um avanço no âmbito da descentralização do processo educativo, visto que concede certa autonomia às universidades e flexibiliza também a gestão dos Centros de Ensino Superior. O PPP caracteriza-se como a expressão da autonomia da universidade no sentido de formular e executar sua proposta de trabalho. É um documento juridicamente reconhecido, que norteia e encaminha as atividades desenvolvidas no espaço de ensino e tem como objetivo central identificar e solucionar problemas que interferem no processo ensino-aprendizagem.

A formação acadêmica necessita se consolidar como promotora de processos educativos amplos e problematizadores, visando implementar políticas

---

<sup>19</sup> Quanto à autonomia pedagógica as universidades podem: deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes a seus cursos (art. 51); criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior; fixar os currículos de seus programas, dentro das diretrizes gerais; elaborar e reformar seus próprios estatutos e regimentos; administrar os rendimentos (art. 53); decidir sobre ampliação e diminuição de vagas (art. 53, § único); propor o seu quadro de pessoal docente e seu plano de cargos e salários (art. 54, § 1º), entre outras atribuições que lhes são conferidas. <http://www.pedroarrupe.com.br/upload/ldbceap.pdf> (acessado 09/11/2010).

relativas à formação para além dos Departamentos e Centros de Ensino e os PPP's se constituem como mais uma ferramenta para alcançar tais propósitos.

Para construir a articulação da interdisciplinaridade faz-se mister a criação de espaços privilegiados para repensar e reavaliar conceitos arraigados historicamente, valores, relações, hegemonias que implicam em conflitos dos mais diversos na disputa entre o tradicional e o inovador dentro das universidades.

O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, faz-se necessária a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las (FAZENDA, 1993, p. 33).

Para conhecer as propostas de formação interdisciplinar nos Centros de Ensino da UFSC faremos uma breve caracterização dos PPP's dos cursos Serviço Social, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Administração e Direito, elencando os principais itens que os estruturam, seus objetivos na formação profissional e o quanto expressam sobre a viabilização da interdisciplinaridade como meio de formação.

### **Serviço Social**

O Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social foi aprovado e implantado em 1999.1. Este Projeto foi construído a partir das novas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 1996), cuja elaboração contou com a participação de docentes e estudantes tanto na discussão quanto na formulação, ao longo do ano de 1998. Desde então, encontra-se em permanente processo de avaliação e de análise de seu alcance e pressupostos, com as últimas alterações aprovadas em 13 de novembro de 2007. Este documento se estrutura em consonância às recomendações da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) da UFSC. O Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Serviço Social apresenta dos seguintes subitens: 1. apresentação; 2. histórico, pressupostos e objetivos, 3. referências para formação profissional; 4. organização do curso; 5. conteúdos curriculares; 6. sistema de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem; 7.

quadro docente e técnico-administrativo; 8. infra-estrutura; 9. considerações finais; referências e anexos. São objetivos deste PPP:

- Formar profissionais capacitados para desempenhar as funções estabelecidas no exigente projeto histórico da profissão, visando à compreensão da realidade social em suas múltiplas determinações (econômicas, culturais, políticas, ambientais e outras), de modo a habilitá-los a apontar iniciativas e propor projetos de natureza coletiva. Nesse sentido, o Curso de Serviço Social visa formar profissionais a partir de três dimensões: teórico-metodológica com referenciais das Ciências Sociais e Filosofia crítica, dimensão ético-política orientada pelos princípios do Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais de 1993<sup>20</sup> e na dimensão técnico-operativa;
- Sustentar uma visão pluralista do conhecimento teórico e da vida acadêmica, em coerência com o caráter plural das ciências sociais formada por correntes de pensamentos e paradigmas diversos, propiciando a adoção da teoria social crítica e apreensão da totalidade social;
- A partir da compreensão da realidade internacional e nacional construir um comprometimento com as realidades local e regional, para que seu trabalho esteja voltado para a busca da democratização das relações sociais, das instituições e da sociedade como um todo;

---

<sup>20</sup> Princípios do Código de Ética do Assistente Social: I- Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; II- Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; III- Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda a sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; IV- Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; V- Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI- Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; VII- Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; VIII- Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero; IX- Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores; X- Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; XI- Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (BRASIL, 1993).

- Garantir um embasamento teórico-metodológico para atuar nos setores público e privado incentivando a continuidade do processo de formação profissional (UFSC, 2007a, p. 04-05)

Quanto à presença da interdisciplinaridade na dimensão da formação no Projeto Político Pedagógico do Serviço Social (UFSC, 2007a), percebemos que não há menção nos objetivos centrais, mas ela aparece de forma tímida em alguns momentos e mais explícita na ocasião em que o texto trata da perspectiva de assegurar os princípios acadêmicos gerais definidos na LDB e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), destacamos a seguir alguns trechos do documento concernentes ao tema:

Em termos pedagógicos, é preciso ressaltar que este Projeto pretende construir concretamente a plena articulação e **complementaridade entre ensino, pesquisa e extensão, com especial cuidado para integração, também, entre a Graduação e a Pós-Graduação** no Serviço Social (UFSC, 2007a, p. 01).

As diretrizes curriculares integram centralmente o Projeto Político-Pedagógico, com fidelidade à exigência de **flexibilização da grade de disciplinas, da introdução de atividades complementares**, de abertura às necessárias adequações decorrentes das novas demandas que a sociedade e a profissão exigem (UFSC, 2007a, p. 01).

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social é construído num contexto de velozes e intensas mudanças políticas, econômicas, culturais e ambientais, que exigem, em termos de conhecimento e intervenção na vida social, novo direcionamento à **perspectiva interdisciplinar na formação profissional**, na pesquisa e na extensão universitária (UFSC, 2007a, p. 02).

O Curso de Serviço Social inscreve sua ação na **socialização e produção do conhecimento científico historicamente construído** na sua esfera de atuação dentro da grande área das ciências sociais, respeitando a pluralidade de paradigmas, métodos e técnicas construídos nessa área de saber (UFSC, 2007a, p. 02).

Seus estudantes têm a possibilidade de **vincular-se com as pesquisas** através dos núcleos de pesquisa, das atividades de iniciação científica, do Programa de Educação Tutorial de Serviço Social e das diversas atividades promovidas pela pós-graduação (UFSC, 2007a, p. 06).

Considerando que o PPP é o eixo central que direciona as atividades pedagógicas, podemos observar, mesmo que timidamente na maioria das vezes, que o curso prevê a materialização da interdisciplinaridade quando incentiva a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pressupondo que ambos são

espaços onde a interdisciplinaridade é fator preponderante para a concretude dos objetivos. Nesta perspectiva os alunos podem vincular-se aos núcleos de pesquisa, as atividades de iniciação científica, ao Programa de Educação Tutorial de Serviço Social (PET-SOCIAL) e as diversas atividades promovidas pela pós-graduação. O intercâmbio entre a graduação e a pós-graduação também se constitui em espaço privilegiado de interação interdisciplinar, visto que congregam diversos saberes envolvidos no mesmo projeto. A flexibilização da grade de disciplinas é outra possibilidade porque permite ao estudante acessar disciplinas nos cursos de toda a universidade, promovendo assim a aproximação das diferentes áreas do conhecimento. As atividades complementares também são importantes para que se possa perceber através da prática a aplicação dos conhecimentos adquiridos e discutidos em sala de aula. Por meio delas há uma percepção da expansão do pensamento e do olhar crítico desse estudante, pois este passa a visualizar com mais clareza as informações apreendidas na dimensão do ensino.

O PPP do Serviço Social prevê a formação de um profissional generalista e, por isso, além de se constituir com disciplinas de outros cursos na sua grade curricular, compõe-se de disciplinas sobre movimentos sociais; Políticas de Saúde, Assistência Social, Criança e Adolescente, Idoso, Educação; Políticas urbanas, sócio jurídicas, que permitem ao estudante conhecer um amplo leque de áreas de atuação. Neste caso, aproxima o aluno de práticas multiprofissionais e apresenta possibilidades de práticas interdisciplinares.

### **Ciências Contábeis**

O Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Contábeis foi aprovado em julho de 2005. Em 2007 sofreu sua última alteração, quando aumentou o número de horas de algumas disciplinas e instituiu outras. Este documento se estrutura da seguinte forma: 1. introdução; 2. contextualização institucional, geográfica e social; 3. situação atual do curso de ciências contábeis da UFSC e novas perspectivas; 4. legislação; 5. perfil do ingressante; 6. objetivos do curso; 7. procedimentos metodológicos; 8. formas de avaliação; 9. perfil do egresso; 10. organização curricular; 11. ementas e programas; 12. equivalências; 13. regulamento da monografia; 14. regulamento estágio não-curricular; 15. condições de implantação deste PPP e 16. referências. São seus objetivos:

- O objetivo geral do curso de Ciências Contábeis será proporcionar uma visão ampla e **interdisciplinar** da Contabilidade e do Mercado, formar profissionais capazes de atuar com competência e ética, cômicos de sua cidadania, e estimular a pesquisa na área contábil;
- Específicos: Capacitar o aluno a mensurar, avaliar, registrar e controlar o patrimônio das organizações, tanto públicas como privadas, e suas alterações; relatar, de forma correta e analítica, os eventos patrimoniais; a participar das tomadas de decisão da organização em que vier a atuar;
- Estimular o aluno à produção científica; a participar da vida social através de atividades complementares e de extensão (UFSC, 2007b, p. 17).

A referência concedida à interdisciplinaridade no objetivo geral deste PPP nos chamou a atenção pelo fato de ela se fazer entre o saber da Contabilidade e o mercado de trabalho onde os contabilistas irão desempenhar suas funções, cumprindo uma direção operativa entre os iguais. Pelos argumentos apresentados no primeiro capítulo deste trabalho, não entendemos que esta integração dentro da própria área – curso/contabilidade/mercado – leve por si a uma visão interdisciplinar e nem dá indicação de prática multiprofissional. O que identificamos no conjunto de objetivos é uma preocupação com uma formação que dê conta de forma competente e ética dos diferentes espaços da área contábil. Uma realidade que está posta no corpo deste trabalho quando da falta de compreensão do termo interdisciplinaridade e seus pressupostos.

Além desta referência a interdisciplinaridade no objetivo geral, no corpo do Projeto Político Pedagógico de Ciências Contábeis (UFSC, 2007b) encontramos outra referência não explícita que merece ser destacada:

Felizmente a Resolução nº 10/04 CNE/CES prevê a **inclusão de Disciplinas Optativas e Atividades Complementares e de Extensão** na grade curricular do curso, o que permitirá que os alunos enriqueçam sua formação humanística e profissional de forma bastante independente (UFSC, 2007b, p. 01).

Após a leitura deste Projeto constatamos que a interdisciplinaridade aparece de forma bastante incipiente, primeiramente surge como uma possibilidade quando da inclusão de disciplinas optativas, apesar de serem na sua totalidade direcionadas

aos aportes teóricos da própria disciplina<sup>21</sup>, bem como, atividades complementares e de extensão. Porém, cabe ressaltar que esta não é uma iniciativa isolada, mas uma obrigatoriedade legitimada pela própria instituição, portanto, não é possível afirmar que esta seja uma expressão intencional quanto à viabilidade da interdisciplinaridade.

### **Ciências Econômicas**

O Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Econômicas foi aprovado em julho de 2009, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em consonância com os princípios pedagógicos que devem orientar a reforma e com a preocupação de capacitar e habilitar profissionais competentes e conscientes das necessidades sociais. Este documento se estrutura da seguinte forma: 1. denominação do curso; 2. metas e objetivos do curso; 3. justificativa da reforma curricular; 4. contextualização do curso; 5. perfil profissional do egresso; 6. o campo de atuação profissional; 7. corpo docente; 8. corpo técnico-administrativo; 9. formato pedagógico; 10. ciências econômicas- integralização curricular; 11. distribuição de disciplinas por blocos de conhecimentos; 12. grade curricular por fase; 13. lista preliminar de disciplinas optativas; 14. ementas de disciplinas obrigatória e optativas de área e 15. implantação da reforma curricular. São seus objetivos:

- O objetivo geral do curso de Ciências Econômicas pode ser formulado assim: atender os princípios, perfil desejado, competências e capacitações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2007), adicionando elementos inovadores, tanto pedagógicos como de iniciação à profissão, para ofertar um curso diferenciado e de qualidade, que leva em consideração o potencial do corpo docente e técnico-administrativo e as demandas locais e regionais que requer a adequação aos interesses específicos. Também requer que o curso considere não somente os requisitos básicos de qualificação dos alunos, mas também qualificações adicionais necessárias. Para atender esses objetivos, o Projeto propõe dois cursos num só tendo dois turnos, diurno e noturno, além de propor disciplinas de orientação para a realização de atividades

---

<sup>21</sup> Conforme currículo 2006.1 ([http://dvl.ccn.ufsc.br/ccn/arquivos\\_uploads/Curriculo\\_2006\\_1.htm](http://dvl.ccn.ufsc.br/ccn/arquivos_uploads/Curriculo_2006_1.htm) - acessado em 23/11/2010).

práticas de preparação e iniciação à atuação profissional. Formar o aluno com diversificado conhecimento para construção autônoma de projetos intelectuais, culturais e profissionais que permitam uma compreensão da realidade e uma capacitação para atuação na sociedade de acordo com referenciais éticos, técnica e prática de profissões relacionadas à Economia;

- Específicos: oferecer formação geral e sólida em teoria econômica, bem como conhecimentos aprofundados dos instrumentos teórico-quantitativos e uma forte base em formação histórica, respeitando-se os princípios norteadores de pluralidade metodológica e paradigmática;
- Possibilitar o domínio de técnicas instrumentais quantitativas em Economia tais como modelos econômicos e técnicas de mensuração, além de conhecimentos focados em aspectos teóricos e históricos (UFSC, 2009a, p. 04-05).

Após a leitura do Projeto do curso de Ciências Econômicas (UFSC, 2009a), identificamos alguns trechos onde a interdisciplinaridade é citada como proposta pedagógica.

A necessidade de pluralidade e **interdisciplinaridade** exige também que demais Departamentos de Ensino da UFSC contribuam com seu conhecimento para o curso de Ciências Econômicas, através de oferta de disciplinas (UFSC, 2009a, p. 09).

A **interdisciplinaridade** e a pluralidade metodológica e paradigmática constituem-se no foco central do curso de Ciências Econômicas. O currículo, embora concebido com base na organização das disciplinas, tem passado por modificações que objetivam torná-lo mais flexível, permitindo uma maior comunicação entre as disciplinas, melhor relação teoria prática e maior participação do aluno (UFSC, 2009a, p. 19).

Mas é preciso criar e incorporar outras atividades para validação como “**atividade complementar**” [...], como a participação em **grupos de pesquisa** e a produção de artigos científicos [...] (UFSC, 2009a, p. 21).

Recomenda-se a construção de **interfaces** entre a graduação e a pós-graduação (UFSC, 2009a, p. 22).

No primeiro momento em que o termo interdisciplinaridade aparece no documento, o faz de maneira importante, porque promove um chamamento aos outros Departamentos da UFSC a colaborar com curso de Economia de forma a oferecer disciplinas que contribuam no processo de alargamento do conhecimento de seus alunos. Esta realidade, ao que parece, demonstra por parte do coordenador

do curso de Ciências Econômicas, uma necessidade de abrir os horizontes para outras áreas do saber. No trecho seguinte, a interdisciplinaridade ganha *status* de foco central do curso, quando denota uma preocupação com a promoção da comunicação entre as disciplinas, apesar de não deixar claro se é apenas entre as disciplinas do próprio Departamento ou se abarca todas as disciplinas ministradas na universidade.

Entendemos que o incentivo a toda forma de pesquisa é uma possibilidade de materializar a interdisciplinaridade, e aqui, o espaço da atividade complementar caracteriza-se como probabilidade quando objetiva inserir alunos em grupos de pesquisa que, em tese, são formados por várias áreas do conhecimento. A interface entre a graduação e pós-graduação é muito importante também e neste Projeto está em forma de recomendação.

### **Administração**

O Projeto Político Pedagógico do curso de Administração aprovado em 2007 e implantado em 2008.1. O Projeto expressa a vontade coletiva dos integrantes da comunidade acadêmica do Curso de Administração da UFSC e viabilizará a formação do profissional-administrador necessário à sociedade atual. O Projeto está estruturado da seguinte forma: 1. apresentação; 2. objetivos do curso; 3. concepção do curso; 4. proposta curricular; 5. dinâmica integrativa; 6. disciplinas e ementas; 7. avaliação do processo ensino-aprendizagem; 8. acompanhamento e avaliação do processo de implantação do curso e bibliografia. São seus objetivos:

- Objetivo geral do curso de Ciências da Administração: o curso de administração da UFSC tem como objetivo formar o profissional-administrador dotado de capacidade analítica e empreendedora, com visão sistêmica da organização, para constituir-se em agente de mudança e transformação social tendo em vista a responsabilidade e ética necessária à sociedade atual;
- Específico: formar um profissional eticamente apto a compreender ambiente social que o cerca para a correta tomada de decisões na resolução dos problemas; motivado e habilitado para trabalhar em equipe; capaz de criar e ampliar, conscientemente, oportunidades para o desenvolvimento da organização em que atua; apto a atuar na micro, pequena e média empresa,

quer pública, quer privada; capaz de promover, na empresa em que atua, ações internas, criando sinergia entre pessoas e recursos disponíveis para geração de processos eficientes e eficazes; com percepção para identificar e diagnosticar problemas organizacionais e propor soluções viáveis; entender os modelos gerenciais teóricos na sua **interdisciplinaridade** para que possa adequá-los à complexidade do real; desenvolver o espírito crítico e inovador na busca de novos conhecimentos organizacionais; capaz de uma atuação profissional alicerçada nos princípios éticos de uma cidadania consciente, tendo em vista a promoção do bem comum (UFSC, 2007c, p. 5).

Observamos que no Projeto Político Pedagógico do curso de Administração (UFSC, 2007c), o tema interdisciplinaridade surge em várias partes, por diversas vezes de forma implícita e por outras de forma muito clara. Destacaremos algumas partes a seguir,

Neste sentido, faz-se necessário a formação de um egresso que seja capaz, especificamente, de evidenciar as seguintes competências e habilidades: possuir **capacidade de trabalhar em equipe**, estabelecendo relacionamentos próprios para a formação de **parcerias** solidárias; saber intervir na realidade com consciência, espírito crítico positivo e autonomia, como indivíduo e como **integrante de uma coletividade** (UFSC, 2007c, p. 8).

A educação pode ser considerada, igualmente, **como um processo de socialização**, que implica equilíbrio nas relações inter-individuais e ausência de regular externo (ordem externa). Neste sentido, socializar implica em criar condições de **cooperação, colaboração, trocas e intercâmbios entre pessoas**, o que propiciará o desenvolvimento do respeito mútuo necessário ao desenvolvimento da autonomia (UFSC, 2007c, p. 17).

Assim, cabe ao professor criar situações propiciando condições onde possam se estabelecer **reciprocidade intelectual e cooperação**, ao mesmo tempo moral e racional (UFSC, 2007c, p. 20).

Este processo de ensino-aprendizagem enfoca o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o entende como provisório e relativo; [...]; **percebe o conhecimento de forma interdisciplinar**, propondo pontes de relações entre eles, atribuindo significados próprios aos conteúdos em função dos objetivos acadêmicos; [...] (UFSC, 2007c, p. 22).

O Projeto do curso de Administração trabalha bastante as questões do trabalho em equipe, da cooperação, da parceria, da socialização, da colaboração e do intercâmbio entre os profissionais. Estes são todos pressupostos da multidisciplinaridade, que podem se aproximar de projetos interdisciplinares na

medida em que lhe concederem materialidade a partir do momento que sejam entendidos como meio de troca de saberes que pretende entender o real como um universo muito maior e mais complexo do que está determinado no interior de uma disciplina.

### **Direito**

O Projeto Político Pedagógico do curso de Direito foi proposto em maio de 2009, através da Portaria 06/CCGD/2009, quando uma comissão de revisão curricular foi formada com a incumbência de, no prazo de quarenta e cinco dias, fazer a revisão curricular de 2004.1 e analisar e aprovar o Projeto, sendo protocolado em 21/09/2009. Este Projeto está estruturado da seguinte forma, 1. histórico e situação contemporânea do curso de Direito da UFSC; 2. Justificativas, objetivos e concepções; 3. perfil profissiográfico desejado; 4. regime escolar e integralização do curso e 5. estrutura curricular. São seus objetivos:

- Objetivo geral: o objetivo básico do projeto pedagógico proposto é o de propiciar uma formação duplamente diferenciada (política e jurídica) para os egressos do curso, em especial, preparando-os para ocuparem cargos nas carreiras públicas. Para que os egressos do curso possam cumprir essa missão, buscar-se-á desenvolver neles uma visão crítica e **interdisciplinar**, enquanto postural intelectual, que será o eixo fundamental de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, pode-se dizer que o projeto apresenta como proposta central, formar profissionais cidadãos, conscientes e sensibilizados moralmente para ocuparem cargos públicos e implementarem a aplicação do Direito como instrumento de transformação da sociedade, numa perspectiva de efetivação dos direitos fundamentais constitucionalmente positivados;
- Específicos: fornecer aos graduandos uma base de formação humanística que lhes permita o desenvolvimento de uma adequada visão crítica e consciência sócio-política, com o correspondente aprimoramento do raciocínio jurídico necessário à plena realização do acesso à justiça, em seu sentido mais amplo; aos graduados as bases fundamentais das principais subáreas dos direitos materiais Privado e Público; a base de direito processual necessária à boa realização do direito material, em todas as suas subáreas;

- Graduar bacharéis em Direito com formação técnica e crítica para o exercício de qualquer profissão jurídica, em especial nas carreiras públicas, tendo como referência a defesa da democracia, da cidadania e dos direitos e garantias constitucionalmente consagrados;
- Desenvolver a pesquisa jurídica **interdisciplinar**, visando a formação de um profissional do Direito preparado para atuar junto às novas demandas da sociedade e às novas realidades do século XXI;
- Atender, através das atividades de extensão, à comunidade jurídica da região abrangida pelo curso de direito;
- Atender à parcela carente da comunidade de sua área de abrangência, o que se realizará através do Escritório Modelo de Assistência Jurídica e do Núcleo de Mediação e Arbitragem, que deverá se constituir em um amplo laboratório para o aprendizado acadêmico profissional;
- Propiciar aos egressos, através de cursos, eventos e publicações jurídicas, a possibilidade de contínua atualização jurídico-profissional;
- Formar profissionais do Direito aptos à exercer, de forma plena e consciente, a atividade de mediador (UFSC, 2009b, p. 15-16).

O conjunto dos objetivos propõe uma formação sólida e técnica na área do Direito, fazendo várias referências de que a opção do curso é formar profissionais para carreiras públicas. A referência a interdisciplinaridade aparece mais restrita a pesquisa para estar atualizado em relação a demandas da realidade, mas entende-se, que nem sempre estar atualizado significa a realização de prática interdisciplinar

Verificamos que o Projeto Político Pedagógico do curso de Direito (UFSC, 2009b), está encharcado da perspectiva interdisciplinar como projeto de formação, cabe destacá-los:

[...] pode-se destacar que o projeto pedagógico proposto para o curso de Direito da UFSC pretende oferecer uma formação que [...] **seja interdisciplinar em todos os níveis** (UFSC, 2009b, p. 10).

O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, [...], abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: [...] IV – formas de realização da **interdisciplinaridade** (UFSC, 2009b, p. 11).

Em nível curricular, a reforma do ensino de direito e, conseqüentemente, de seu projeto didático-pedagógico, implica

necessariamente, a presença de duas atitudes: a inserção no currículo de disciplinas formativas de caráter **interdisciplinar**, com qualificação adequada por parte dos docentes responsáveis, e o trato **interdisciplinar** das matérias de caráter técnico [...] (UFSC, 2009b, p. 17).

Numa visão moderna, o currículo pode ser entendido como um experiências que o aluno somatiza em uma instituição, agregando modelos teóricos e práticos conforme a formação e influência dos profissionais que o orientam pelos caminhos do **ensino, pesquisa e extensão** (UFSC, 2009b, p. 17).

A flexibilidade curricular do curso de Direito **está centrada nas atividades complementares**, bem como das **disciplinas optativas**. Essa opção permitiu que se trabalhasse melhor os conteúdos obrigatórios e aqueles que atendem ao perfil e às habilidades pretendidas, deixando-se a abertura para o estudo de **outros conteúdos em espaços próprios** [...]. Relativamente as **disciplinas optativas**, elas têm por objetivo próprio permitir ao aluno o estudo de **conteúdos gerais** e jurídicos que sejam de seu interesse (UFSC, 2009b, p. 18).

#### **Seção 2.3.1.2. Interdisciplinaridade:**

A maioria dos juristas vê a **interdisciplinaridade** como a inclusão, na grade curricular, de uma série de disciplinas de outras áreas afins e que propiciem, cada uma delas, a sua apreensão do fenômeno jurídico, trazendo, dessa forma, um conjunto de visões diferenciadas. Fosse isso a **interdisciplinaridade** e ela nada mais propiciaria do que uma série de análises estanques do mesmo objeto sem, contudo, propiciar ao aluno uma perspectiva de sua totalidade;

A **interdisciplinaridade** não se realiza em um conjunto de discursos estanques, mas sim na análise do objeto a partir de categorias pertencentes a vários ramos do conhecimento em um mesmo momento, buscando apreender todos os seus aspectos, em sua integridade;

Ao lado da questão da interdisciplinaridade em sentido amplo (aqui denominada **interdisciplinaridade** externa), há no campo do Direito a peculiaridade da necessidade de uma relação **interdisciplinar** entre as suas próprias áreas internas (aqui denominada de **interdisciplinaridade** interna). Nesse sentido, há a necessidade de um trabalho que englobe a dogmática, a Teoria, a Sociologia e a Filosofia do Direito, como forma de captar a totalidade do Direito;

Constata-se, portanto, a necessidade de um estudo **interdisciplinar** do Direito, englobando uma análise que leve em consideração de um lado, as várias disciplinas jurídicas e, de outro, aquelas que lhe são afins e que podem contribuir a sua compreensão;

Nesse sentido, a busca de efetivar no curso de Direito um trabalho realmente **interdisciplinar**, levou a um grande cuidado ao elaborar o ementário e a bibliografia para as diversas disciplinas do curso, de forma cuidadosa, buscando propiciar uma visão **interdisciplinar** de seus conteúdos;

É de salientar, entretanto, que a efetivação de **interdisciplinaridade** só se realiza concretamente no ensino, quando o corpo docente possui a formação necessária para a sua implementação. Nesse

sentido, o elemento fundamental para que a **interdisciplinaridade** se realize é a existência de um grupo de professores com formação adequada ao projeto apresentado – e esse aspecto está parcialmente atendido;

Por último, é importante destacar que o lugar, por excelência, de realização da **interdisciplinaridade** são as atividades de pesquisa e de extensão. É nelas que realmente se pode colocar em prática esse tipo de abordagem. Nesse sentido, serão fundamentais para o Curso as Oficinas de Cidadania, os Estudos de Caso e o Trabalho de Conclusão de Curso, cujas atividades estão previstas nos regulamentos específicos (UFSC, 2009b, p. 18).

O curso de Direito da UFSC deverá, portanto, formar profissionais que possuam uma **visão interdisciplinar** do Direito, compreendendo-o como um fenômeno social e ético e não apenas como um conjunto de normas que não pode ser posto em discussão (UFSC, 2009b, p. 25).

Desejo de desenvolver o perfil de um profissional com características fundamentais para instituição, como: a formação **interdisciplinar**, crítica e cidadã e com capacidade de análise crítica e **interdisciplinar** do fenômeno jurídico (UFSC, 2009b, p. 26-27).

Após a leitura deste documento ficou muito clara a intencionalidade da viabilização do projeto interdisciplinar no processo ensino-aprendizagem do curso de Direito. A valorização do espaço da pesquisa e da extensão como privilegiados para a troca de saberes, as atividades complementares e disciplinas optativas que permitem ao estudante entrar em contato com outras áreas do conhecimento que lhe possibilite acessar outros conteúdos e assim desenvolver a habilidade de trabalhar em equipe de forma interdisciplinar, são manifestações da intenção interdisciplinar. Além das outras menções no corpo do documento, inclusive nos objetivos do curso. O Projeto ainda dedica um seção exclusiva para o tema concedendo-lhe grande importância para qualidade do ensino destinado aos estudantes e o desenvolvimento de um perfil de profissional do Direito capaz de atuar junto às novas demandas sociais e às novas realidades deste século.

As reiteradas vezes que o tema interdisciplinaridade aparece neste Projeto deveria cumprir a função do reconhecimento dela como uma aspiração emergente de superação do conhecimento fragmentado em disciplinas, porém a interdisciplinaridade parece ganhar uma conotação própria ao Direito, quando mostra a possibilidade de uma possível integração interna. Este pensamento é reiterado quando afirmam que “[...] há no campo do Direito a peculiaridade da necessidade de uma relação interdisciplinar entre as suas próprias áreas internas

(aqui denominada de interdisciplinaridade interna) UFSC (2009b, p. 26)”. O que pode se tornar perigoso, do ponto de vista epistemológico, porque ao se tentar criar uma linguagem própria corre-se o risco de se afastar de dados qualitativos relativos ao objeto da mudança incorrendo em possíveis ambigüidades. Esta constatação também pode nos levar a concluir que talvez possa existir uma confusão de conceitos entre a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

Outro aspecto importante presente neste PPP é a perspectiva da necessidade da formação do corpo docente para o ensino interdisciplinar e ainda reitera que *só assim ela se realizará concretamente*. O que Japiassu (1976) já postulava no século passado quando afirmou:

Se os pesquisadores e educadores ainda estão mal preparados para superar a pedagogia da dissociação do saber, é porque não se dão conta – formados que foram em instituições onde ainda reina a mentalidade da especialização, do fracionamento e da compartimentalização – de que todo aprofundamento especializado, longe de conduzir a um fracionamento do saber, favorece a descoberta de múltiplas interconexões (JAPIASSU, 1976, p. 34).

Posto isto, fica claro que é sobremodo importante investir no corpo docente de todos os cursos para que estes apreendam o conceito da interdisciplinaridade na perspectiva da ação, de maneira que a sua visão pedagógica do processo ensino-aprendizagem seja propiciadora da interface entre as disciplinas, proporcionando aos alunos uma aprendizagem simultânea dos saberes e dos métodos comuns a várias disciplinas. Porque não basta dizer o que fazer, é preciso quebrar paradigmas, planejar, conceder as condições e construir juntos a instrumentalização para que os objetivos sejam atingidos.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação do possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI 1994, p. 579).

Após a leitura dos PPP's dos cinco cursos constatamos que muito está registrado nos documentos sobre a exigência interdisciplinar, do ponto de vista pedagógico, levando a termo uma nova práxis. Isto porque alguns educadores

perceberam a emergência da incorporação da interdisciplinaridade na proposta de ensino. Porém, tal constatação apresenta desafios importantes à atual universidade departamentalizada, composta por disciplinas com fronteiras bem estabelecidas e gestada na lógica do mercado. Engajar-se neste projeto implica na materialização cotidiana do que já está posto nos PPP's, porque ao que se percebe, não faltam referências quanto a sugestão da interdisciplinaridade como meio de formação. Entretanto, por diversas vezes as referências feitas a interdisciplinaridade, na verdade se referem a multidisciplinaridade por não conterem a dimensão da interconexão dos saberes, que num processo mais desenvolvido da interdisciplinaridade poderiam se constituir na transdisciplinaridade, que não aparece em nenhum momento.

Constatamos que a interdisciplinaridade aparece nos objetivos dos PPP's dos cursos de Ciências Contábeis, Ciências da Administração e Direito, aparece também de forma mais tímida, porém efetiva, no curso de Serviço Social, implícita no curso de Ciências Contábeis e com bastante expressão no curso de Direito, que juntamente com o curso de Ciências Econômicas, concedem uma seção exclusiva para a abordagem do tema.

É importante destacar que, no geral, os objetivos dos cursos e as citações referenciadas sobre a interdisciplinaridade enfatizam a necessidade de maior comunicação/conexão entre as subáreas dos próprios cursos e profissões. Porque, se considerarmos a grade curricular de cada curso e os discursos dos coordenadores, podemos arriscar afirmar que a falta de comunicação entre as disciplinas no interior dos Departamentos é um fator preponderante para a inviabilização da interdisciplinaridade.

Não é tarefa fácil nem simples modificar um sistema tão complexo quanto o de uma universidade federal pública, construído durante décadas, onde o acirramento da disciplinarização está cristalizado e faz parte da agenda das hegemonias. Suplantar as fronteiras das disciplinas é sobremaneira importante para o desenvolvimento de uma nova cultura do saber.

O que percebemos é que, apesar da presença constante, seja de forma implícita, ou explícita, do projeto interdisciplinar nos PPP's, ele ainda não se concretizou em práticas cotidianas, pois são permeadas pela dificuldade de interação entre as áreas do conhecimento, inseridos que são numa realidade de

departamentalização institucionalizada, que separa, divide e individualiza a produção do conhecimento em áreas estanques.

### 3.2 A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DOS CURSOS

Ao analisarmos os depoimentos dos professores coordenadores dos cursos de Serviço Social, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Ciências da Administração e do Direito, bem como o Diretor do CSE, cumpre-nos destacar a dimensão formativa de um projeto interdisciplinar, mas, de modo especial, interessamos aqui focalizar aspectos que evidenciam possibilidades e desafios que permeiam o campo da formação interdisciplinar durante a graduação.

Para a coleta e análise dos depoimentos nos quais se baseiam a reflexão que aqui vamos desenvolver, faremos uma distinção das menções feitas por parte dos coordenadores quanto à interdisciplinaridade no processo de ensino, da pesquisa e da extensão durante a trajetória acadêmica, identificando possíveis dificuldades e desafios, por eles (as) reconhecidos, na experiência ali vivenciada em sua docência.

Durante o processo de conhecimento sobre como os cursos do CSE e do CCJ viabilizam a formação interdisciplinar foi perguntado aos coordenadores quais propostas existem em seus cursos para tal. A maioria dos entrevistados colocou que a interdisciplinaridade se realiza pelas disciplinas que os cursos oferecem ou recebem de outros Departamentos, que categorizamos como processo de ensino.

Os depoimentos abaixo evidenciam que, segundo os coordenadores, a formação interdisciplinar acontece através do ensino pelas disciplinas:

Nós oferecemos disciplinas para outros cursos: Automação, Direito, Serviço Social, Ciências Contábeis, Ciências da Administração, Ciências Sociais, Nutrição, Relações Internacionais. (Coordenador - Ciências Econômicas).

Sim, porque faz interface com outros profissionais, [...], têm interface com o Direito, através da Legislação Trabalhista, o pessoal de Recursos Humanos (RH), também das engenharias na área de Produção de Materiais, o pessoal de Marketing, Publicidade e Propaganda. [...] nos relacionamos com a Matemática, Psicologia, Biologia, Direito, Engenharia, Filosofia, Sociologia, Economia,

Contábeis, são departamentos que abastecem o curso de Administração. Agora temos uma diretriz curricular do Conselho de Administração que nos abriga a ter uma disciplina de Antropologia (Coordenador – Ciências da Administração).

Em vários momentos o curso de Direito trabalha com essa proposta interdisciplinar, nas [...] disciplinas de Antropologia, Psicologia, Sociologia. [...] Ao longo do curso tem disciplinas que trabalham a questão interdisciplinar, mas sobre tudo o Direito de Família.. [...] Direito do Consumidor. Tem caráter interdisciplinar o Direito Ambiental que é oferecido para as Engenharias e a Biologia. No Direito da Criança e do Adolescente tem alunos da Psicologia, Serviço Social, Educação, Matemática, Secretariado Bilíngüe, Arquitetura, mas não tivemos até hoje nenhum aluno da Medicina [...] que serão pediatras e nunca se interessaram em fazer Direito da Criança e do Adolescente [...] (Coordenadora – Direito).

As Ciências Contábeis oferece disciplinas nos cursos de Ciências da Administração e Ciências econômicas (Coordenadora - Ciências Contábeis).

A nossa formação é interdisciplinar na medida em que o próprio Serviço Social [...] não se faz sozinho, ele se vale de várias outras áreas, [...] quando você busca da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, da Economia, da Filosofia esses diferentes saberes, propicia ao assistente social uma visão bastante ampliada e privilegiada da realidade, que muitos outros profissionais não tem [...] (Coordenadora – Serviço Social).

[...] nós temos professores nossos dando aula na Arquivologia, no Direito e em outros locais, então isso acontece, como também outros cursos nos pedem professores, ou ao contrário, nós pegamos professores de outros cursos, como da Matemática, Estatística, Computação, Informática, então está ocorrendo todos os dias [...] (Diretor – CSE).

Através destas falas pode-se observar que a percepção da maioria dos professores coordenadores quanto à prática interdisciplinar como instrumento de formação está mais radicada nos conceitos da multiprofissionalidade, onde há, na maioria das ocasiões, o oferecimento e a recepção de disciplinas de outros cursos ou departamentos. A dinâmica dos cursos com disciplinas interdepartamentais, por vezes, carecem de interação numa perspectiva que leve a interdisciplinaridade apresentada no capítulo primeiro.

Esta realidade, nós estudantes constatamos quando recebemos professores de outros departamentos durante nosso processo de graduação, auferimos informações sobre outras áreas do conhecimento, outras formas de enxergar a realidade, porém faltando conexões efetivas com os aportes teóricos e práticos dos conteúdos do nosso curso. O recebimento de outro departamento via disciplina não

tem se traduzido em interdisciplinaridade. Inclusive percebemos que a comunicação entre os professores de outros departamentos com os nossos é ínfima se considerarmos a importância destas conexões no momento das reflexões acadêmicas e na relação integradora teoria/prática na construção das práticas profissionais futuras. Faz-se necessário a superação da ação não pensada e sem conexões de saberes por ações concretas, críticas e conectas, porque a interdisciplinaridade é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino. A interdisciplinaridade é, como diria Frigotto (1995), uma necessidade e um problema relacionado à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se assim como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico.

Dentre as respostas acima, cabe destacar a fala da coordenadora de Serviço Social quando dá um tom diferenciado ao fato de receber ou oferecer disciplinas de outros departamentos. Ao que parece, a professora entende que esta dinâmica não garante a interdisciplinaridade, segundo ela, um curso *não se faz sozinho*, especialmente quanto ao curso de Serviço Social que recebeu grandes contribuições das Ciências Sociais, Filosofia, Economia Política e dos demais que ela citou como referenciais teóricos que colaboraram para a constituição do curso como ele é hoje. A troca de saberes entre as ciências qualifica o saber.

Compondo este mesmo bloco de respostas, uma das coordenadoras nos conferiu esta resposta:

Tem, que é essa proposta do Núcleo Docente Estruturante (NDE) que auxilia também nesta formação interdisciplinar porque um dos quesitos dos integrantes é de fazer a atualização do Plano Político Pedagógico (Coordenadora - Ciências Contábeis).

Ainda que o Núcleo Docente Estruturante possa trabalhar na direção da interdisciplinaridade, objetivamente seu papel não é este, pois é para apoiar pedagogicamente o Colegiado do curso no sentido do acompanhamento e avaliação do seu PPP e mesmo de sua revisão, quando se fizer necessário.

Num esforço de tentar conectar esta resposta à pergunta entendemos que se trata de uma dissonância que reflete a realidade do que se vivenciou nos últimos anos quanto à apreensão do termo interdisciplinaridade. Temos um cenário onde a interdisciplinaridade encharcou os discursos e documentos acadêmicos, porém portador de um caráter de *modismo* positivado em práticas intuitivas e desprovidas

de sustentação teórico-prática e pedagógica. Portanto, é sobremaneira importante um processo de internalização do arcabouço teórico sobre este tema, num processo de construção de uma disciplina própria de forma a se concretizar numa ação fundamentada.

Este estímulo tem que acontecer nos próprios Departamentos e Coordenadorias dos cursos, além da disponibilidade pessoal dos docentes para realizar práticas pedagógicas em direção a interação e complementação das áreas de conhecimento, tendo em vista a formação profissional.

Para apenas dois coordenadores a interdisciplinaridade pode se realizar pela experiência da pesquisa, mas, apenas um deles falou mais enfaticamente, no entanto, dando o destaque a parte de sua experiência pessoal e não pelo curso que coordena.

A interdisciplinaridade também se desdobra nas pesquisas, nós temos aqui a área de História, a área Quantitativa que dialoga muito com a Matemática, a Estatística, outras áreas como as Ciências Administrativas, aonde os professores vem dos seus Centros ministrar aula aqui [...]. Eu participo no Centro de Filosofia e História (CFH) do Núcleo de Estudos do Pensamento Político NEPP –, ele congrega profissionais de várias áreas com várias formações [...]. As pesquisas [...] remetem, muitas delas, a interdisciplinaridade, que você pode encontrar, nos projetos registrados pelos professores e a vinculação deles a outros Centros (Coordenador – Ciências Econômicas).

[...] a interdisciplinaridade também pode se fazer através de outras dimensões, não só a dimensão do ensino, porque o estágio está ligado ao ensino, mas também através [...] da pesquisa (Coordenadora – Serviço Social).

A interdisciplinaridade em espaços de pesquisa é bastante ressaltada na literatura, mas, para os entrevistados deste estudo, ela foi timidamente indicada.

A pesquisa pode se distinguir como um grande instrumento na construção do conhecimento dos estudantes, onde este poderá expandir sua curiosidade buscando soluções, ou ainda novos questionamentos que contribuirão para o desenvolvimento e progresso da sociedade e para a sociedade, o que poderíamos chamar de *pesquisa socialmente útil*. Porém, o que temos visto é que, por muitas vezes, a lógica do capitalismo tem cooptado a pesquisa acadêmica de maneira que sirva a seus interesses impondo às universidades, via reforma do ensino superior brasileiro, as *linhas de pesquisa* que criam as *ilhas de excelência*, onde o capital

privado se apropria do conhecimento produzido no interior do espaço público, além da aceitação acrítica da avaliação acadêmica pelo critério da titulação e das publicações em detrimento da função social da pesquisa acadêmica. Estes aspectos de potencialidades que a pesquisa pode apresentar para a formação profissional, como a maneira instrumental com que ela vem sendo desenvolvida e operacionalizada na universidade não foram lembradas por nossos entrevistados.

Outro aspecto relevante que merece ser considerado com relação ao espaço da pesquisa é o fato da mesma não ser curricular, o que acaba caracterizando-se como espaço privilegiado apenas para alguns estudantes que podem lançar mão de tempo para se inserir nestes espaços. Esta realidade revela uma *afitiva* carência aos alunos impedidos de acessá-lo e traz à tona a crítica da estratégia conservadora, que ainda permanece no interior das universidades brasileiras, da educação intramuros dentro de espaços departamentalizados, que, normalmente, reduzem o processo ensino-aprendizagem a sala de aula.

Nos relatos dos coordenadores também foi possível identificar a perspectiva da interdisciplinaridade se concretizar via projetos de extensão:

Nós temos [...] o Núcleo Interdisciplinar de Cenários e Estudos Futuros (NICEF)<sup>f</sup>, como vai ser a organização, o que nós vamos trabalhar daqui a 10 anos, 20 anos, é isso que nós estamos estudando, mas para estudar, isso é claro que não pode ser só um administrador, nós temos profissionais de outras áreas (Coordenador – Ciências Administrativas).

[...] tem a experiência do Escritório Modelo em Assistência Jurídica<sup>22</sup> (EMAJ) com a Psicologia e com o Serviço Social, que retornaram após um longo período de ausência, desde a década de 1990 (Coordenadora – Direito).

O Programa de Educação para o Trabalho em Saúde<sup>23</sup> (PET – Saúde) é caracterizado pela inserção dos estudantes em atividades em princípios de extensão em pesquisa e de ensino também [...]

---

<sup>22</sup> Objetivo específico: Propiciar ao aluno o aprendizado da atuação prática na área do Direito, através do atendimento jurídico a ser oferecido aos clientes do EMAJ (comunidade carente de recursos econômicos), mediante orientações jurídicas (exercício da consultoria jurídica), elaboração prática de peças processuais (tais como: iniciais, resposta do réu - contestação, reconvenção e exceção - recursos em geral), acompanhando os processos que lhe forem atribuídos em todos os seus trâmites, cumprindo os prazos processuais, a legislação pertinente e o Regulamento do EMAJ (UFSC, set 2002).

<sup>23</sup> O objetivo geral do PET-Saúde é fomentar a formação de grupos de aprendizagem tutorial no âmbito da Estratégia Saúde da Família, caracterizando-se como instrumento para qualificação em serviço dos profissionais da saúde, bem como de iniciação ao trabalho e vivências dirigidos aos estudantes das graduações em saúde, de acordo com as necessidades do Sistema Único de Saúde – SUS ([http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=32566](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto.cfm?idtxt=32566) – acessado em 22/11/2010).

porque eles são vinculados a uma disciplina aqui [...]. [...]. No Hospital Universitário (HU) onde nós temos dez estudantes em estágio e ali a questão da interdisciplinaridade também se coloca à todo o momento, porque estão na relação com todas essas profissões da área da saúde. [...] a relação da interdisciplinaridade ela ocorre também porque é uma necessidade e no caso do Direito, ela se faz através do EMAJ. Na extensão a gente tem [...] o Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular (NESSOP)<sup>24</sup>, que essencialmente é um trabalho interdisciplinar, é o Núcleo que mais tem bolsistas, agora estamos com vários, além dos alunos do Conexões do Saberes<sup>25</sup> de várias áreas (Coordenadora – Serviço Social).

Em relação ao processo ensino-aprendizagem a interdisciplinaridade ainda é incipiente, [...] na Saúde<sup>26</sup>, com o Hospital Universitário (HU), pela primeira vez temos profissionais de Serviço Social no Projeto de Residência em Saúde, onde temos médicos, dentistas, psicólogos e também assistentes sociais [...]. [...] atuamos de forma interdisciplinar [...] agora mesmo na área de Serviço Social no EMAJ [...] (Diretor – CSE).

De acordo com os depoimentos percebemos que neste espaço há maior reconhecimento por parte dos coordenadores quanto à possibilidade de materialização da interdisciplinaridade, sendo considerado um espaço pedagógico político importante, justamente por estar em contato com outras áreas do saber.

Segundo o conjunto das entrevistas, o curso de Serviço Social é o que tem o maior número de Projetos interdisciplinares, mencionados pela própria coordenadora e reconhecidos pelo Diretor do CSE, a saber: Rede Docente Assistencial (RDA) onde o curso participa de duas Residências Multiprofissionais em Saúde, uma no HU, divididas em duas áreas de concentração: Urgência e Emergência e Alta

---

<sup>24</sup> NESSOP - Objetivo/repercussões: Criar espaços na Universidade Pública para a reflexão e a construção do saber, que qualifiquem o Movimento Sócio-comunitário na Cidade. Colocar em debate as formas de organização e gestão democrática das entidades comunitárias, suas estratégias de mobilização e participação popular e seus projetos. Qualificar, ético-pedagogicamente, a participação das associações representativas das comunidades no acompanhamento e/ou formulação de planos e projetos urbanos na sua relação local-global. Fortalecer a articulação em rede das organizações sócio-comunitárias e a democratização de suas relações. Desenvolver, através da articulação com o ensino e a pesquisa, projetos pedagógicos de formação profissional de Serviço Social, de investigação e de construção de saberes teórico-operativos, junto às práticas/lutas sociais, na interface com demais Núcleos do DSS e da UFSC ([http://www.servicosocial.ufsc.br/04\\_nucleos\\_nucleos\\_nessop.php](http://www.servicosocial.ufsc.br/04_nucleos_nucleos_nessop.php) - acessado em 22/11/2010).

<sup>25</sup> O Projeto Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares é um programa desenvolvido pelo [Ministério da Educação](#), através da [Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade](#) – SECAD/MEC, junto a Instituições Públicas de Ensino Superior, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE ([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12359&Itemid=716](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12359&Itemid=716) – acessado em 22/11/2010).

<sup>26</sup> Idem 22.

Complexidade e a outra Residência em Saúde da Família, Pró- Saúde II, Programa de Educação Tutorial - PET Saúde da Família, Programa Conexões de Saberes e os Núcleos de Pesquisa NESSOP, NECAD, NESPP, NUSSERGE, NEPI, OLA, NETeG, MOSCOPSS, GEPSS<sup>27</sup>, e o EMAJ, que representa o único Projeto que integram dois dos cursos aqui pesquisados. Dentro do CSE, apesar dos entrevistados não terem indicado, o Instituto de Estudos Latinos Americanos - IELA - é um Núcleo de Pesquisa e Extensão que se organiza de maneira interdepartamental. Nem sempre projetos interdepartamentais ou multiprofissionais viabilizam experiência de ensino, pesquisa ou extensão interdisciplinar, mas aqui destacamos estes Projetos de extensão como experiências que se aproximam das práticas interdisciplinares.

Um aspecto relevante destes espaços é a falta de condições que muitos estudantes têm de participar das pesquisas/extensão, que na sua maioria e pelo contexto sócio-econômico, obrigando-os a estarem no mercado de trabalho em detrimento da possibilidade de investimento na qualidade da sua formação. O número de bolsas de iniciação científica ofertadas pela universidade não são suficientes, apesar de que atualmente, a UFSC têm oferecido a modalidade da Bolsa Permanência, sendo mais uma possibilidade de inserção dos alunos em atividades de ensino, pesquisa e extensão. As Bolsas do Programa de Educação Tutorial (PET) das áreas e os temáticos (Saúde da Família – Vigilância em Saúde e Saúde Mental) também têm se colocado como probabilidades para os alunos participarem de atividades de pesquisa e extensão, portanto, as possibilidades formais de concretizarem uma formação também com experiência de pesquisa interdisciplinar se ampliaram consideravelmente. O problema é que o valor da bolsa para os alunos que não possuem suporte sócio-econômico familiar acaba sendo irrisório para sua manutenção.

---

<sup>27</sup> **NESSOP** - Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular; **NECAD** - Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família; **NESPP** - Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Sociedade Civil, Políticas Públicas e Serviço Social; **NUSSERGE** - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social e Relações de Gênero; **NEPI** - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissões e Instituições; **OLA** - Observatório Latino-Americano - Obs.: Interdepartamental; **NETeG** - Núcleo de Estudos do Trabalho e Gênero; **MOSCOPSS** - Grupo de Pesquisa: Movimentos Sociais Contemporâneos, Políticas Sociais Setoriais e Serviço Social; **GEPSS** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social (<http://dss.ufsc.br/nucleos-de-pesquisa/> - acessado em 22/11/2010).

A interdisciplinaridade é fator intrínseco aos projetos de extensão da universidade, pois se constitui como característica que lhe confere especificidade e riqueza pelo próprio formato e natureza, visto que são compostos por equipes multiprofissionais envolvendo diversas áreas do saber, revelando-se como motivador de reflexões e palco de embates na medida em que é espaço de convivência e trabalho entre alunos e professores interagindo com a sociedade. Os projetos de extensão propiciam o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem a partir de práticas cotidianas que se conformam com o ensino e a pesquisa proporcionando relação integradora teoria/prática. A inserção do estudante nestes projetos é sobretudo importante porque o coloca face a face com as outras profissões. Neste espaço é mais provável a consolidação do projeto interdisciplinar através da aproximação, troca de conhecimentos e experiências entre todos os sujeitos envolvidos (alunos, professores, população).

O espaço da extensão é privilegiado para a prática interdisciplinar, porém, se não há condições objetivas para a sua viabilização, corre-se o risco do estabelecimento de uma relação implícita da disciplina por temas, por isso reiteramos a importância das relações entre as áreas estarem bem definidas.

Permanecendo neste processo de aproximação quanto às apreensões dos coordenadores sobre o tema, perguntamos aos entrevistados qual a estratégia que se pode utilizar para viabilizar a interação entre os cursos e as áreas de conhecimento, e obtivemos perspectivas diferentes, sendo assim, analisaremos as falas de acordo com as respostas agrupando apenas as que obtiverem o mesmo significado, como segue em alguns trechos dos relatos:

Mais tempo para a pesquisa onde também seja possível estabelecer conexões com as diretrizes curriculares dos cursos. Estabelecer um mecanismo de diálogo entre os professores (Coordenador – Ciências Econômicas).

Esta constatação de falta de tempo para a pesquisa nos remete ao REUNI, que através do Decreto nº 6096/07, institui uma compilação de mudanças a serem executadas pelas IFES que aderirem ao Programa.

Uma das conseqüências dessa adesão é a falta de professores, fato este que já discutimos no capítulo dois deste trabalho, que promove a sobrecarga dos professores que estão atualmente na ativa, pois são imbuídos de diversas

atribuições adicionais às horas/aula. Transcrevendo ainda uma parte da fala deste mesmo professor quanto à carência de tempo *o tempo que nós temos de administrar, nas proporções da carga horária semanal para a pesquisa e fazer contato com outros professores não são favoráveis para isso, então a tendência é de que a gente se isole*, fica nítida a lógica da especialização em detrimento da construção compartilhada do conhecimento, o que revela a realidade de vivermos uma universidade gestada na lógica do produtivismo, caracterizado pela divisão do trabalho intelectual. Uma fala que reitera esta necessidade também apareceu nas respostas da coordenadora do curso de Serviço Social, ela afiança *o tempo na universidade, o tempo na academia, o tempo burocrático da universidade, ele é diferente e dissonante do tempo da necessidade pedagógica*.

Quanto à necessidade de estabelecimento de um mecanismo de diálogo entre os professores, também se manifesta como uma dificuldade bastante grande vivenciada no cotidiano dos departamentos, não porque lhes falta vontade, mas muito pelas exigências impostas pela universidade. Compreendemos que o fator dialogante é fundamental para a concretização de uma ação interdisciplinar, de forma a promover a articulação entre os saberes e fazeres objetivados em cada disciplina. Nesta interação é sobremaneira importante o respeito à autonomia e à criatividade inerentes a cada área do conhecimento envolvido e sem essa interação, na perspectiva dialógica, torna-se impossível o trabalho interdisciplinar. Até mesmo, o professor entrevistado entende que deveria haver uma estratégia institucional que promovesse o diálogo entre os cursos da universidade, porém que não tivesse o caráter impositivo via MEC ou Reitoria, *mas que derivasse de práticas cotidianas e hábitos que são criados a partir da disposição dos professores*. O mesmo exemplifica com uma iniciativa própria relatando que atualmente está iniciando um diálogo com alguns professores do seu curso onde estão reunindo algumas áreas em torno de si e colocando os planos de ensino *em cima da mesa* para comparar e coordenar os conteúdos para que haja complementaridade e assim suprir as lacunas, fazer as sobreposições e encadeamentos. E reitera que este movimento, que parece simples, requer grande esforço para que se concretize.

[...] os projetos são a grande oportunidade, [...] e tenho certeza que poderíamos estar fazendo mais projetos multidisciplinares com outras áreas da universidade, não só do Centro, mas da universidade como um todo e até fora da universidade [...] (Coordenador – Ciências da Administração).

A estratégia está em ter projetos [...], talvez tenha que se analisar como que [...] experiências não formais acabaram dando certo, porque eu acho que tem mais um discurso sobre a importância da interdisciplinaridade do que ação [...] (Coordenadora – Serviço Social).

Os entrevistados são bem enfáticos quanto a viabilização da interdisciplinaridade pela via dos projetos, na medida em que permitiria aos sujeitos envolvidos de terem um olhar mais concreto sobre os diversos aspectos que permeiam suas relações. Os projetos se configuram como espaços pedagógicos políticos importantes, justamente por promover a relação com outras áreas, onde a própria prática profissional não se faz isoladamente. Porque não basta colocar pessoas para trabalharem juntas, ter recursos humanos ou colocar professor e aluno para pesquisarem, isto se caracterizaria apenas como uma experiência multiprofissional, é imperioso ter uma ação pensada, saber aonde se quer chegar e como chegar, para que, porque e como, o que implica a construção de uma proposta formatada. Assim, a prática não é concebida apenas como um agir, mas inclui o pensar sobre essa ação, numa reflexão que se traduzirá em elementos para uma reelaboração do fazer pedagógico.

A construção e execução de um projeto na perspectiva interdisciplinar não pressupõem a invalidação das contribuições de cada disciplina, nem tampouco pretende a unidade delas, mas instrumentaliza uma parceria que objetive a edificação de novos saberes e, para tal, faz-se necessário a socialização do conhecimento, das linguagens e dos conhecimentos específicos. A academia com seus projetos de extensão ou pesquisa se consolida como espaço privilegiado de legitimação da interdisciplinaridade, por se caracterizar como espaço de superação onde os sujeitos são colocados frente a frente com o próprio processo fortalecendo sua identidade profissional e o que lhe é específico, assim concedendo-lhe condições de se interrelacionar.

É importante ressaltar que a constituição de um projeto interdisciplinar é sinônimo da construção de um saber coletivo a partir das ciências, com preocupação e compromisso com um ensino que privilegie o debate e a apresentação de pontos de vistas diferentes no qual as indicações e os conhecimentos vão se somando e se acumulando, o que de forma alguma significa coesão, consenso ou ausência de conflitos, mas que reconhece o outro, o contrário, de forma a promover o

alargamento da compreensão do real. Para que essa proposta se legitime é sobretudo necessário ultrapassar as fronteiras da disciplina e a hierarquização dos saberes hegemônicos.

Cabe-nos uma reflexão quanto a afirmação que a coordenadora do curso de Serviço Social faz sobre a existência de um discurso da importância da interdisciplinaridade que pode não estar se materializando. Com esta fala a professora traz à discussão o fato de que por muitas vezes o que está nos documentos ou proferido em discursos não condiz com ações cotidianas.

Eu acho que aproveitar os **editais** que existem para isso. [...] viabilização da ferramenta MOODLE [...] onde todos os alunos poderão participar, receberão certificados com aulas sobre como utilizar o AVEA, que é: Ambiente Virtual de Ensino-aprendizagem [...] você tem que saber como se usa isso, porque hoje os alunos estão se formando e não tem noção e o Ensino a Distância (EaD) está muito forte e é na verdade a utilização de parte do EaD no ensino presencial (Coordenadora – Ciência Contábeis).

Uma forma de interpretar esta fala pode ser na perspectiva da integração via boas intenções, onde, através da ferramenta MOODLE, os estudantes de diversos cursos de várias áreas do conhecimento podem aproveitar a oportunidade criada pela universidade para se capacitar em conjunto, o que, de acordo com a interpretação da professora, tornaria possível conceber uma formação interdisciplinar. Porque, para alguns profissionais, as práticas interdisciplinares ainda se caracterizam por práticas intuitivas, desprovidas de caráter teórico, fundamentado na boa vontade e disposição de trabalhar em conjunto e no caso, aproveitando os recursos de informática, que são muito necessários para a conjuntura atual.

Aqui já se torna mais complicado, se dentro dos cursos em si já se começa a constituir essa visão interdisciplinar, mas eu percebo que ainda é muito mais um chamamento da proposta de um professor, como o meu caso com a disciplina Direito da Criança e do Adolescente [...] (Coordenadora – Direito).

Com esta afirmação a coordenadora do curso de Direito destaca que dentro da universidade o desenvolvimento de projetos interdisciplinares ainda é de iniciativas individuais e isoladas.

Entendemos aqui que a coordenadora se refere à dificuldade da materialidade da interdisciplinaridade como uma estratégia institucional concreta,

formatada, configurada nos moldes da universalidade, e, que ainda depende de ações isoladas e pontuais para se concretizar. Esta visão pode se caracterizar como um início, um fomento. A interdisciplinaridade carece de espaços de discussão de suas determinantes e o curso de Direito pode se configurar como promotor da veiculação da importância desse tema, haja vista o *status* de constituidor de valores concedido a profissão pela sociedade e no meio acadêmico. Porém a professora faz uma ressalva quando afirma [...] *para que a gente saia dos nossos castelos de poder porque [...] a interdisciplinaridade, justamente, mostra ao aluno de Direito que o Direito por si só, cada vez mais, é insuficiente se for visto só como um conjunto normativo*. Esta fala valoriza a interdisciplinaridade como meio de viabilizar a leitura da realidade.

Tomando proveito da fala da professora, visto que ela mesma abriu o assunto, não podemos perder a oportunidade de problematizar a questão do *status* concedido e, por muitas vezes, sustentado por nós mesmos da academia, e pela sociedade, a determinadas áreas do conhecimento. Atitude que reproduz a hierarquia de saberes dentro de equipes multiprofissionais e mantém hegemonias que se perpetuam de geração em geração dentro da universidade e fora dela. A manutenção destas hegemonias usurpa e aculta a riqueza da diversidade e da dinâmica da realidade, e romper com este discurso implica em profundas mudanças nas relações institucionais num movimento de enfrentamento dos antagonismos e pseudo-hierarquias entre as disciplinas, rompendo com a *doença fatal da certeza*.

Uma fala da coordenadora de Serviço Social reforça o que a coordenadora do Direito alcinha de chamamento individual, no entanto com outra conotação, a professora diz: *agora, construir as condições para isso é o grande desafio, porque é no cotidiano, e não é exatamente só de cima para baixo, de quem pensa, das Direções dos Centros, das Chefias do Departamento, mas de quem está na base para construir [...]*, ao que parece as professoras concordam que muita coisa acontece nas ações individuais, porém, esta professora entende que não adianta ser somente por imposição, tem que haver vontade política de quem está na base para consolidar o projeto.

Uma coisa é a integração e outra coisa é a interdisciplinaridade, até agora estávamos falando sobre a interdisciplinaridade, eu entendo que a integração é como um conhecer melhor o outro, um conviver mais com o outro, e eu penso que isso também não existe de forma

fortemente acentuada [...]. [...] mas ela existe [...] vejamos os alunos [...] o Centro é composto por seis Centros Acadêmicos (CA) todos eles estão integrados, reivindicam juntos, fazemos reuniões conjuntas e isso gera integração, [...] também a área de Serviço Social trabalhando junto com a Economia, com a Administração [...] a Empresa Júnior [...] não é interdisciplinaridade, mas é um exemplo de integração. [...] nosso corpo docente integram colegiados de outros departamentos [...] (Diretor – CSE).

A leitura que fazemos desta colocação do professor nos leva a pensar que houve uma possível confusão entre os termos interação<sup>28</sup> e integração, nossa intenção com a pergunta era conhecer quais as estratégias que o CSE estava se utilizando para promover a integração entre os cursos que compõem este Centro de Ensino no sentido da aproximação que se objetivasse em soma de conhecimentos, numa unificação social que assegurasse a inteireza da instituição na perspectiva da promoção da interdisciplinaridade como ferramenta do meio. A interdisciplinaridade é condição para se ter diferentes sujeitos e diferentes saberes que troquem realidades e saberes para construir ações que se efetivem em experiências concretas, só que para isso é necessário ter uma visão integradora que busque a aproximação e interação entre as diferentes áreas do conhecimento. Contudo, atingir este objetivo implica vontade política para romper com valores cristalizados mantenedores do discurso hegemônico.

Observamos que em outras falas dos coordenadores aparece a cultura burocrática da estrutura departamentalizada como um dificultador da materialização da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem na universidade, conforme segue alguns trechos das entrevistas:

[...] na universidade a estrutura é tão departamentalizada que prende um pouco isso, então de uma maneira geral os cursos da universidade são amarrados [...] a um departamento e isso diminui um pouco essa interface. [...] a origem da palavra universidade é universalidade, ou seja, é o convívio das diferentes formações, então esse convívio é que deveria propiciar grades mais intercambiáveis, mais integrada, mas na prática não é bem isso, nas universidades federais públicas a prática é muito amarrada pela departamentalização. E é dessa amarração que nós não conseguimos nos livrar (Coordenador – Ciências da Administração).

[...] durante um período muito longo formou-se dentro da universidade a cultura do conhecimento departamentalizado, só conheço aquilo sobre aquilo. [...] como construção interdisciplinar eu vejo algumas áreas em processo crescente, mas a grande maioria

---

<sup>28</sup> Influência recíproca: a interação da teoria e da prática.

continua com a postura da departamentalização (Coordenadora – Direito).

[...] porque eu acho que tem mais um discurso sobre a importância da interdisciplinaridade do que ação? Todo mundo fala, mas a própria fragmentação dos cursos, a estrutura não favorece, essa divisão não favorece (Coordenadora – Serviço Social).

Para Darcy Ribeiro<sup>29</sup>, quando concebeu o projeto da universidade de Brasília, a departamentalização tinha o objetivo de democratizar a universidade objetivando a superação das cátedras e assim transferir para o corpo docente o direito às decisões, o que entendemos estar em consonância com o princípio da autonomia democrática universitária. Porém, com a reforma da universidade pública de 1968, a departamentalização ganhou novo caráter, constitui-se em reunir as disciplinas afins num mesmo espaço para diminuir gastos, além de favorecer o controle administrativo e ideológico do corpo docente e discente. Neste caso, a autonomia universitária, almejada por Darcy Ribeiro juntamente com a comunidade universitária, parece se perverter e se reduzir a autonomia financeira.

Percebemos que a cultura da departamentalização está cada vez mais arraigada na estrutura acadêmica, legitimando assim o saber fragmentado, a especialização, o distanciamento entre os Centros de Ensino e pulverizando o conhecimento numa multiplicidade crescente de especialidades. Reconhecer esta realidade tenciona desafios importantes para a comunidade universitária e para a sociedade em geral, porque esta fragmentação não é por acaso, mas deliberada pela ordem social capitalista que objetiva aumentar seus lucros em detrimento da qualidade de ensino.

---

<sup>29</sup> Darci Ribeiro nasceu em Montes Claros, MG, em 1922. A obra de Darci Ribeiro está impregnada de brasilidade. Os escritos desse sociólogo, educador, antropólogo, indianista e político são um mergulho nas entranhas do espírito brasileiro; trata-se de uma radiografia da formação de nosso povo. Tanto em sua ficção quanto em seus ensaios estão presentes os fatores constitutivos da nação: a violência da colonização, a peculiaridade de uma miscigenação tantas vezes louvada, a tropicalidade inerente à cultura etc. Seus livros representam, de fato, uma história do Brasil, mas uma história vista — e muitas vezes narrada — sob o ângulo de quem a sofreu: índios e negros, sobretudo. Fugindo de todo academicismo, Darci Ribeiro procurou fazer mais do que, baseando-se em modelos teóricos estrangeiros, refletir acerca da constituição do povo; sua ambição era a de construir um amplo panorama antropológico, que fosse um painel explicativo do Brasil para os brasileiros. Polêmico, crítico, dono de um carisma arrebatador, utilizou-se da antropologia menos como teoria e mais como um instrumento de transformação social. Morreu em 1997. (<http://pt.shvoong.com/books/biography/1659750-darci-ribeiro-vida-obra/>, consultado em 07/11/2010).

Outro fenômeno da departamentalização exagerada é o isolamento e o corporativismo que acirra a competitividade no interior da universidade, num processo de individualismo que retira da universidade pública seu caráter de produtor e socializador do conhecimento, sendo que, esse conhecimento produzido deve ser socialmente útil. Contudo, vivemos um momento de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem que solicita o esgotamento do tradicionalismo na forma de ensinar, nos formalismos que burocratizam e engessam o pensar do estudante, buscamos alternativas concretas que vislumbrem a consolidação de uma formação crítica, integrada, que possua algum nível de integração entre os cursos e a interdisciplinaridade pode se constituir numa nova linguagem. Entendemos que a universidade deve ser espaço privilegiado do saber compartilhado, construído e discutido nesse contexto, a interdisciplinaridade aparece como possibilidade de concretização desse projeto dialógico compondo um processo dialético constante.

Outra dificuldade que impede a viabilização da interdisciplinaridade reconhecida por um dos entrevistados *poderia ser a concepção do curso materializada no PPP*, conforme depoimento

Como possíveis entraves para a efetivação da interdisciplinaridade poderia ser a concepção dos cursos feita pelos colegiados que fazem os PPPs e é neles que as pessoas inserem ou retiram disciplinas com mais ou menos carga horária, a própria missão e é ali que se define do que se quer formar com um assistente social ou economista ou administrador, é lá, isso não passa pela direção do Centro, do que se pretende com aquele curso. Eu não chamaria de um entrave, mas uma determinante [...] (Diretor - CSE).

Com esta fala podemos perceber uma possível responsabilização dos Colegiados dos cursos por incluir nos seus PPP's iniciativas de ações interdisciplinares. Entendemos que esta pode ser uma visão simplista de um processo tão importante, em se tratando do diretor do Centro. Apesar da autonomia do Departamento, que por vezes pode ser relativa, compreendemos que a construção de um PPP é um processo político pedagógico democrático e que poderia contar inclusive com a participação da Direção do Centro. Apreendemos que o PPP é um instrumento de trabalho que se harmoniza com as Diretrizes da Educação Nacional, com as Diretrizes Curriculares do curso, com a realidade da instituição e com o Projeto Ético Político do próprio curso, também exigindo um preparo específico para os membros do Colegiado.

Para este mesmo professor, a interdisciplinaridade é *inerente ao processo educacional*, concordamos que deveria ser, mas na realidade as vezes não acontece, porque segundo ele, *as áreas de conhecimento não são estanques*, mas também não se relacionam na perspectiva da interdisciplinaridade porque ela pressupõe um avançado nível de cooperação e coordenação entre os sujeitos envolvidos. O que constatamos com esta pesquisa é que na universidade as práticas pedagógicas ainda se materializam na perspectiva da pluri e multiprofissionalidade, onde cada professor se mantém dentro da sua *caixa* de conhecimento, *correndo* atrás da sua produção que lhe garanta uma possibilidade de carreira.

Podemos perceber que o discurso dos professores está repleto de intencionalidades quanto à interdisciplinaridade, porém sua operacionalização esbarra, usando palavras dos próprios professores, nas amarras burocráticas da departamentalização encerrada em disciplinas que impede a integração entre cursos, Centros de Ensino, Departamentos e professores. O que por muitas vezes acaba gerando, conforme um dos relatos, acordos entre pares e com isso *matando* muitas oportunidades de interface entre disciplinas interdepartamentais. Esta constatação pode nos levar a pensar que num espaço onde circulam apenas os pares, em tese, pode não haver espaço para o confronto de idéias, o questionamento e assim produzir o reducionismo na leitura da realidade.

Durante uma das entrevistas a professora levantou uma questão até então não discutida sobre este tema e entendemos ser importante falar sobre ele, a saber:

E aí fica uma coisa também assim, se é interdisciplinar, o que é específico nosso? É esse aspecto da interdisciplinaridade que eu penso que às vezes traz um problema, não um problema, mas alguns questionamentos sobre a questão da própria identidade profissional, você tem que ter claro o que é a profissão, porque, para que e o que faz e como faz, porque só você conhecendo o seu específico você tem condição de se interrelacionar, de fazer esse trânsito entre as áreas [...] (Coordenadora- Serviço Social).

Entendemos esta interpelação como importante porque para você integrar uma equipe composta por múltiplas profissões, onde existe saberes hegemônicos cristalizados que precisam ser quebrados, onde possivelmente existam hierarquias e múltiplas especificidades, se o integrante, seja ele de qualquer área do conhecimento, não estiver com sua identidade profissional bem definida, corre um

sério risco de ser cooptado pelas hegemonias vigentes. Segundo ela, *as relações precisam estar bem definidas*, isso favoreceria a construção do projeto interdisciplinar na medida em que operacionaliza a discussão entre iguais, porém portadores de conhecimentos diferentes que podem intercambiar saberes de forma a legitimar uma leitura ampliada. Sem querer dar conta deste tema, que parece tão complexo, almejamos apenas firmar a importância do auto-reconhecimento de cada profissional integrante de equipes multiprofissionais, bem como o reconhecimento do outro como igual.

Caminhando um pouco na mesma lógica do reconhecimento do outro, uma das coordenadoras demonstrou não conhecer o que é próprio do Serviço Social, e como se trata do nosso curso não podemos perder a oportunidade de afirmar nossa identidade profissional neste espaço tão importante como o da academia, além do que, é mais uma expressão da fragilidade da dimensão interdisciplinar entre os cursos, e no caso, ambos integram o mesmo Centro de Ensino, conforme suas palavras:

[...] inclusive, eu acho que o Serviço Social deveria oferecer mais disciplinas nos outros cursos, porque existe uma grande incidência de pessoas com problemas e por falta de ter essa assistência, então ter essa assistência fora da universidade ou não na própria universidade, [...], um aluno com problema, um professor com problema na sala de aula, porque está faltando aquele entrosamento e esse entrosamento pode ser obtido com uma disciplina do Serviço Social (Coordenadora – Ciências Contábeis).

Recebemos este comentário sem grandes surpresas, porque rotineiramente nos deparamos com interpretações equivocadas sobre o que somos e o que fazemos, muitas vezes o próprio Serviço Social<sup>30</sup> não consegue dar conta de responder tal indagação, visto que atuamos nas demandas sociais de uma sociedade em constantes transformações, o Serviço Social precisa acompanhar estas mudanças. Entendemos esta interpretação da professora como uma possível psicologização do Serviço Social, como se nos fosse próprio mediar este tipo de relação.

---

<sup>30</sup> Serviço social é uma profissão que requer formação universitária de quatro anos cujo profissional é o Assistente Social. A profissão dispõe de autarquias, que são o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Serviço Social – respectivamente CFESS e CRESS's, que orientam e fiscalizam o exercício profissional e defendem os interesses da sociedade em relação a qualidade dos serviços prestados pelo Assistente Social (CRESS – 12ª Região). Para saber mais sobre o Serviço Social, consulte o seguinte endereço eletrônico: <http://www.cress-sc.org.br>.

O Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, bem como na totalidade das relações sociais, por isso é historicamente determinado pelas relações entre as classes em confronto na sociedade capitalista. A sua intervenção profissional desenvolve-se nas organizações estatais, empresariais e filantrópicas.

Definição da profissão: Desde seus primórdios aos dias atuais, a profissão [Assistente Social] tem se redefinido, considerando sua inserção na realidade social do Brasil, entendendo que seu significado social se expressa pela demanda de atuar nas seqüelas da questão social brasileira, que em outros termos, se revela nas desigualdades sociais e econômicas, objeto da atuação profissional, manifestas na pobreza, violência, fome, desemprego, carências materiais e existenciais, dentre outras (CFESS – COFI, 2001).

O debate atual quanto ao que é específico do Serviço Social incide mais sobre o significado social da profissão - a quem serve o Serviço Social? - e cada vez menos sobre a sua especificidade - o que é o Serviço Social? Mas, deixaremos este debate para outra oportunidade, visto que o objeto deste trabalho não é a conceituação do Serviço Social.

Portanto, tomar posição quanto à afirmação do projeto interdisciplinar implica transpor as fronteiras das disciplinas para o desenvolvimento de uma nova cultura do saber que viabilize a presença de um contrário, sem pseudo-hierarquias de saberes, sem hegemonias cristalizadas e o individualismo corporativista. Mas, sugere parceria, aproximação, interação, interface e apropriação dos métodos comuns as ações interdisciplinares de forma a promover o alargamento da compreensão do real envolvendo inclusive, mais comunicação entre os cursos e a tomada de decisões coletivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade tem sua gênese na tentativa de superação da visão fragmentada dos objetos, dos acontecimentos e da produção do conhecimento herdados do racionalismo positivista do século passado. Superar esta visão não é tarefa fácil, especialmente em se tratando das universidades federais públicas departamentalizadas, visto que implica em rompimento de paradigmas que foram se sedimentando na lógica da especialização do saber.

Promover a interface entre as disciplinas, entre os cursos e interdepartamental implica a formulação de políticas relacionadas à educação numa visão integradora que busque a aproximação e interação entre as diferentes áreas do conhecimento, da pesquisa e da extensão. Entendemos que a universidade pode promover e ampliar este espaço de saber compartilhado, construído e discutido democraticamente, privilegiando a compreensão de aspectos ocultos e questionando os aparentemente expressos num processo dialético constante.

Vivemos um contexto de divisão do trabalho intelectual onde a predominância das especializações é uma constante, fato que, de alguma forma tem refletido negativamente na formação universitária. O que temos visto é, que por muitas vezes, a lógica da especialização da produtividade tem cooptado a pesquisa acadêmica de maneira que sirva a seus interesses, atribuindo às universidades, via reforma do ensino superior brasileiro, a criação de *ilhas de excelência*, onde o capital privado pode se apropriar do conhecimento produzido no interior do espaço público. Posta esta realidade, percebemos a importância da reflexão do quanto a lógica do saber parcelado pode estar se reproduzindo de forma naturalizada no interior das universidades, quase que num movimento inverso à socialização do conhecimento produzido. Por isso, propomos a superação da ação não pensada e sem conexões de saberes por ações refletidas e planejadas coletivamente onde a prática não seja concebida apenas como saber/fazer, mas que produza mudanças de direção no fazer pedagógico.

Com a literatura apreendida percebemos que a disciplinarização excessiva pode comprometer a socialização do conhecimento, na medida em que há a valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Ao contrário,

a interdisciplinaridade se contrapõe a este fenômeno quando reconhece o outro como igual, portador de um saber diferente e entende que o universo é muito maior e mais complexo do que está determinado no interior de uma disciplina.

Através das entrevistas com os coordenadores e a leitura dos PPP's constatamos que, tanto os discursos, como os documentos que estruturam a perspectiva pedagógica dos cursos de Serviço Social, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Ciências da Administração e de Direito, apresentam propostas interdisciplinares, porém, a prática cotidiana evidencia que a efetivação da interdisciplinaridade está permeada de dificuldades de interação entre as disciplinas, o que nos leva a pensar que a perspectiva esteja mais para a multidisciplinaridade. Realidade que se traduz em grandes dificuldades de mobilizar sujeitos sociais para estudos e trabalhos que produzam conhecimentos e ações mais complexas, a partir do confronto e complementação dos saberes parcelados. Portanto, podemos afirmar que é correto, e até coerente assegurar, que neste momento, a interdisciplinaridade é fruto, muito mais, do encontro de indivíduos, pares com idéias e disposição para o trabalho interdisciplinar, do que de propostas institucionais concretizadas. Reconhecemos, é fato, num espaço onde transitam apenas os pares, corre-se o risco de não haver espaço para o confronto de idéias e o questionamento e assim produzir o reducionismo na leitura da realidade.

Uma ação pedagógica interdisciplinar requer, antes de tudo, uma atitude interdisciplinar, e essa mudança implica no abandono de práticas pedagógicas rígidas para tornar possível a caminhada rumo ao trabalho interdisciplinar, fundado essencialmente, no trabalho coletivo. É importante frisar que estudos já realizados sobre este tema caracterizam a interdisciplinaridade como uma categoria de ação e não de conhecimento. Em síntese, para que se efetive uma intervenção pedagógica dentro de prerrogativas interdisciplinares, é necessária mudança de postura. Parafraseando Ivani Fazenda, esta é uma perspectiva que se constrói em parceria.

Esta parceria não significa integração de conteúdos com vistas a perda da especificidade, objetivos e metodologias próprias de cada disciplina, mas a inter-relação entre as áreas que objetive a socialização do conhecimento e das linguagens, o que pressupõe a imposição a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas.

Para o processo de formação dos profissionais na UFSC, especificamente no CSE e CCJ, que são o objeto desta pesquisa, constatamos que é preciso criar o espaço-tempo que enseje o estudo da interdisciplinaridade como um instrumento de ação. Entende-se, porém, que os esforços precisam ultrapassar aqueles da tradicional transmissão de conteúdos, típicas do processo de escolarização, para avançar em direção ao favorecimento da criação de espaços onde a interdisciplinaridade seja apreendida pelos alunos e os instrumentalize para o momento do exercício profissional, que vinculam o trabalho individual ao projeto do grupo ao qual pertence.

A preocupação central, então, repousa na necessidade de criação de espaços privilegiados para se repensar os conceitos arraigados historicamente como forma de promover a problematização dos processos educativos vigentes. Contudo, é certo, que promover tamanha alteração implica em conflitos e embates entre o projeto tradicional e o inovador que insistentemente permanecem no interior das universidades.

Com este trabalho investigativo foi possível perceber que a exagerada burocratização, característica central da departamentalização, dos processos acadêmicos, *amarram* e inviabilizam muitas iniciativas que poderiam concretizar a possibilidade do trabalho acadêmico na perspectiva da interface entre as disciplinas. Comprovamos que a cultura da departamentalização está cada vez mais arraigada na estrutura acadêmica, legitimando assim o distanciamento entre os Centros de Ensino e pulverizando o conhecimento numa multiplicidade crescente de especialidades. Reconhecer esta realidade tenciona desafios importantes para a comunidade universitária e para a sociedade em geral, na medida em que suscita quebra de paradigmas e ao mesmo tempo cobra alternativas ao que está posto. Outros limites também foram identificados como o *status* de algumas profissões mediante as outras, dificuldade de tempo por parte dos profissionais para planejar as interações e realizar reuniões das equipes multiprofissionais e por vezes, a falta de interesse das instituições quanto a viabilização e o desenvolvimento de práticas interdisciplinares no processo pedagógico.

Constatamos algumas iniciativas na direção da viabilização da interdisciplinaridade que merecem ser destacadas, como é o caso dos projetos na área da Saúde Pública, compondo a Rede Docente Assistencial (RDA), que

congregam num mesmo espaço profissionais de diferentes áreas do conhecimento, promovendo assim o espaço para que a interdisciplinaridade se fortaleça e se legitime. O Programa de Educação Tutorial (PET), que está presente em todos os cursos, possibilitando ao aluno adentrar no campo da pesquisa. O Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA) - UFSC<sup>31</sup>, único com a característica de ser interdepartamental, reunindo professores, alunos e técnicos que integram o corpo de pesquisadores e colaboradores associados ao IELA, de centros, nacionais e internacionais, e instituições afins, que têm atuado como autores de livros, ensaios, análises, entrevistas, cursos e conferências promovidas pelo Instituto. Outra possibilidade de concretização do projeto interdisciplinar, que está em processo de construção, é a parceria formalizada entre o Direito e o Serviço Social com o Escritório Modelo de Assistência Jurídica (EMAJ), que além deles integra a Psicologia e tem em seus objetivos<sup>32</sup> a perspectiva interdisciplinar. Além de todos os Núcleos de pesquisa que se caracterizam como espaços educacionais propícios para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

Por fim, a necessidade que se apresenta é o de oferecimento de condições para que a interdisciplinaridade se estruture e se consolide entre os cursos do CSE e CCJ e, após a realização desta pesquisa, entendemos que a operacionalização da interdisciplinaridade só pode ser concretizada quando está articulada à projetos que integrem saberes diversos. Portanto, a proposta, sem negligenciar o saber disciplinar, é promover projetos interdisciplinares que reúnem disciplinas diversas dos dois Centros de forma que, tanto professores, quanto os estudantes, possam experienciar o trabalho interdisciplinar no processo ensino-aprendizagem, promovendo assim, a formação de um profissional capacitado para as exigências do mercado de trabalho. Assim, podemos concluir que a interdisciplinaridade hoje se apresenta como uma grande possibilidade entre os cursos do CSE e do CCJ.

*A trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida,  
de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração  
teórica arduamente construída.*

*(Fazenda 2002, p. 15).*

---

<sup>31</sup> Para mais informações sobre o IELA consulte <http://www.iela.ufsc.br/>.

<sup>32</sup> Para maiores informações sobre o EMAJ consulte <http://www.emaj.ufsc.br/principiosExtensao.pdf>.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Railda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo; BRITO, Suerde M. de O. *Episteme*. Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. *Proposta da ANDES – Sindicato Nacional para a Universidade Brasileira*. Cadernos ANDES, nº 2. Brasília, julho de 1996, 2ª ed. Revista e atualizada.

\_\_\_\_\_. *PDE – O Plano de Desestruturação da Educação Superior*. Brasília, outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. *As novas faces da reforma universitária do governo Lula e Os impactos do PDE sobre a educação superior*. São Luís, 24 de julho de 2007, nº 25.

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC, Lula)*. São Paulo, 23 de agosto de 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, outubro de 2006.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-Saúde*. Regulamentado pela Portaria Interministerial nº 421, de 03/03/2010. Ministério da Educação.

\_\_\_\_\_. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

\_\_\_\_\_. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. REUNI. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências.*

\_\_\_\_\_, MEC. Lei nº. 9394 de 20/12/96. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 26/12/96.*

\_\_\_\_\_, Sistema Federal de Educação. Decreto nº 2.207 de 05/04/1997 alterado pelo Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997 que regulamentou as atribuições das instituições superiores privadas de ensino admitindo de forma definitiva as instituições com fins lucrativos e estabelecendo a diversificação das instituições de ensino superior. Publicado: D.O.U. de 06/04/1997.

\_\_\_\_\_. *Sobre a profissão de serviço social.* Texto elaborado pela Comissão de Orientação e Fiscalização Profissional - COFI – CFESS. In CRESS – 12ª Região. Elaborado em abril de 2001.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva.* Revista Brasileira de Educação, nº24, 2003, p 5-15. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, em 05 de outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre a Universidade.* São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene. (2006). *Política de Expansão, Diversificação e Privatização da educação superior brasileira.* In: XII Seminário Nacional Universitas/BR, 2006, Campo Grande. XII Seminário Nacional Universitas/BR. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

\_\_\_\_\_, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Lima; MEDEIROS, Luciene Miranda. *Reforma da Educação Superior Brasileira – de Fernando Henrique Cardoso à Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira.*

<http://www.gepes.belemvirtual.com.br/pagina.php?cat=154&noticia=306>.

COUTO, Berenice Rojas. *O Direito Social, a Constituição de 1988 e a Seguridade Social: do texto constitucional à garantia da Assistência Social.* In O Direito Social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira: Uma equação possível? – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2006, p. 139 a 182.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. São Paulo: Ed. Papirus, 1995, 2ª edição.

\_\_\_\_\_. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. *Dicionário em Construção*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002, 2ª edição.

FOLLARI, Roberto. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: BIANCHETTI, Lucídio, JANTSCH Ari P., A. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes. 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. In: BIANCHETTI, Lucídio, JANTSCH, Ari P. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes. 1995.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 15. ed. São Paulo: Cortez, [Lima, Peru]: CELATS, 2003.

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

MARTINELLI, Maria Lúcia; RODRIGUES, Maria Lúcia; MUCHAIL, Salma (org). *O Uno e o Múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo: Cortez /Educ, 1995.

MUNHOZ, Divanir Eulália Naréssi. *Trabalho Interdisciplinar: realidade e utopia*. Revista Serviço Social e Sociedade, nº 51, Ano XVII, São Paulo, Ed. Cortez, Ago/1996.

NETTO, José Paulo. *Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior*. Revista Temporalis, nº 1. Brasília. 2000. p. 11-33.

NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e Transdisciplinaridade*. Tradução Judite Vero, Maria F. de Mello, Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.

PAVIANI, Jayme; BOTOMÉ, Sílvio P. *Interdisciplinaridade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos*. Caxias do Sul: EDUCS, 1993.

RODRIGUES, Maria Lúcia. *Caminhos da Transdisciplinaridade - fugindo a injunções lineares*. Revista Serviço Social e Sociedade, nº 64, Ano XXI, São Paulo, Ed. Cortez, Nov/2000.

UFSC. Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências da Administração, 2007c.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Contábeis, 2007b.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico do curso de Direito 2009b.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social, 2007a.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Econômicas, 2009a.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Serviço Social e interdisciplinaridade: o exemplo da saúde mental, 1997. In Serviço Social e Sociedade, nº 54 – Ano XVIII – julho de 1997.

## APÊNDICE

**Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso – DSS5330 – 2010.2**  
**Orientadora: Profª Drª Tânia Regina Krüger**  
**Orientanda: Simone Martins Junqueira**

**Objetivo:** conhecer o discurso sobre a formação interdisciplinar nos cursos que integram o Centro Sócio Econômico (CSE) e o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Quanto tempo você está na coordenação do curso?
2. Existe no seu curso alguma proposta de viabilização da formação interdisciplinar?
  - 2.1 Existem iniciativas localizadas no seu curso, no CSE, no CCJ e na UFSC em geral? Quais?
  - 2.2 Como você avalia a importância da universidade desenvolver práticas de formação interdisciplinar?
  - 2.3 Qual a estratégia que se pode utilizar para viabilizar a integração entre os cursos e as áreas de conhecimento?

**ANEXO**