



## XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

### A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil  
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

## INTERDISCIPLINARIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - IES

**Márcia Dietrich Santiago**  
UFSC

[marcia.dietrich@ufsc.br](mailto:marcia.dietrich@ufsc.br)

**Magda Camargo Lange Ramos**  
UFSC

[magdararamos2@gmail.com](mailto:magdararamos2@gmail.com)

**Paulo Roberto May**  
SENAI

[prmay@sc.senai.br](mailto:prmay@sc.senai.br)

**Tainá Dietrich**  
UFSC

[tainadietrich@gmail.com](mailto:tainadietrich@gmail.com)

### Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar os conceitos sobre a interdisciplinaridade bem como a importância de um novo olhar sobre a reorganização curricular nas IES. Esse novo olhar deve estar voltado para uma visão sistêmica, centralizado nas disciplinas com a participação dos docentes e estudantes, sendo um grande estímulo ao enriquecimento do conhecimento científico, ensino e aprendizagem no exercício da cidadania no que tange a vida pessoal e profissional. Os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa foram o método de raciocínio dedutivo com abordagem qualitativa, delineamento descritivo, pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como coleta de dados, fontes primárias e secundárias por meio da revisão de literatura. Pretende-se também, mostrar a importância da interdisciplinaridade para os Programas de Pós-graduação da UFSC, utilizando para tanto, a descrição dos currículos e dos cursos que já optaram pela interdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. IES. Programas Pós-graduação.

### 1 INTRODUÇÃO

A Interdisciplinaridade não é um assunto novo no âmbito acadêmico nem tão pouco nos outros níveis de ensino, sendo discutido desde o século XIX não tendo porém, uma repercussão muito positiva na época. De acordo com Fazenda (1995, p.23) o tema interdisciplinaridade tem sido discutido desde o final da década de 60, mas desacreditado devido a sua aplicação inconsequente. A autora comenta sobre os dois aspectos fundamentais a serem considerados: o modismo que a expressão provocou na área da educação sem preocupar-se com os fundamentos e obstáculos para sua implementação. “impensadamente tornou-se a semente e o produto das reformas educacionais entre 1968 e 1971, nos três graus

de ensino”. O segundo aspecto foi a contemplação e muitos estudos desenvolvidos sobre o tema a partir da década de 1970 (FAZENDA, 1995, p. 24).

Estudos e reflexões, projetos e acompanhamentos possibilitaram registros permitindo uma melhor avaliação no desenvolvimento do processo de concretização da interdisciplinaridade como metodologia na educação (FAZENDA, 1995, p. 25; JAPIASSÚ, 1976).

As pesquisas realizadas por Fazenda (1995) trouxeram descobertas trágicas sobre a implantação da interdisciplinaridade na época, onde a autora explica que, o desatino e as irregularidades nos aspectos das questões iniciais e essenciais à interdisciplinaridade motivaram não apenas a abnegação por parte dos educadores da época, em entender a importância de uma proposta interdisciplinar, como proporcionou a ruína do conhecimento escolar, ficando a educação estagnada por 20 anos. (FAZENDA, 1995, p. 26).

Apesar desta constatação a autora deu continuidade as suas pesquisas, buscando explicitar e mostrar os princípios teóricos fundamentais para o exercício de uma prática docente interdisciplinar e suas principais contradições (FAZENDA, 1995, p. 34-35).

## **2 METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos que vão delinear essa pesquisa a partir da sua perspectiva, categorias de análise dos dados, definição da população e amostra, bem como, os métodos a serem utilizados, são os que seguem:

### **2.1 Método de Raciocínio**

Para a realização desta pesquisa optou-se pelo método de raciocínio dedutivo que conforme as definições das autoras (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.74) deixa explícito que “se todas as premissas são verdadeiras a conclusão deve ser verdadeira,” os argumentos dedutivos consagram a ampliação do conteúdo para atingir a “certeza” concretizando o raciocínio lógico.

### **2.2 Caracterização da Pesquisa**

A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa que conforme Flick (2009, p. 37) “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

### **2.3 Delineamento da Pesquisa**

**2.3.1 Quanto aos fins** a referida pesquisa contempla o aspecto da pesquisa descritiva porque visa descrever as características de determinada população ou fenômeno (VERGARA, 2007, p. 47) apresentando as características dos cursos de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

**2.3.2 Quanto aos meios** o estudo foi fundamentado com duas modalidades a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental.

**2.3.1.1** A pesquisa bibliográfica segundo Marconi e Lakatos (2010, p.166), tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito e publicado sobre determinado assunto, em livros, jornais, revistas, pesquisas, monografias, teses, dissertações meios de comunicação oral, filmes e televisão.

**2.3.1.2** Pesquisa documental definida pelas autoras citadas refere-se à utilização de fontes primárias e secundárias, como documentos de arquivos públicos, publicações parlamentares, relatórios de pesquisa, documentos oficiais e documentos jurídicos entre outros. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 157) neste aspecto a pesquisa foi desenvolvida baseando-se nas avaliações descritas pela CAPES e as características dos Cursos de Pós-graduação oferecidos pela UFSC.

### **2.4 Técnicas de coleta de dados**

Para a coleta de dados para este artigo a técnica utilizada foram as fontes de dados primários e secundários, visando embasar a pesquisa por intermédio de uma revisão de literatura abrangendo os temas que norteiam o referido artigo. A pesquisa foi fundamentada em artigos científicos publicados nas bases de dados nacionais, repositórios, às páginas dos

cursos de pós-graduação da UFSC como: livros, dissertações, teses e pesquisas acadêmicas.

## **2.5 Limitações da Pesquisa**

Este artigo limitou-se em pesquisar as características dos cursos de pós-graduação interdisciplinares, Mestrado e Doutorado da UFSC.

## **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **3.1 INTERDISCIPLINARIDADE**

As Instituições de Ensino Superior tem o compromisso da formação profissional de cada aluno possibilitando que ele tenha um conhecimento integrado aliando a ciência e a cultura ao desenvolvimento intelectual, social, consciência a cidadania, senso crítico, e autonomia visando um melhor desempenho depois de formado, seja no mestrado ou doutorado. Para que isto aconteça, o corpo docente precisa repensar a interdisciplinaridade na universidade, nos programas de pós- graduação em um projeto coletivo. Nesse contexto, as portas para um conhecimento mais abrangente devem estar abertas, favorecendo a conexão entre as disciplinas e uma maior integração das ciências rompendo com a hiper-especialização.

A interdisciplinaridade na universidade requer uma reformulação nos currículos, envolvendo a participação dos docentes e dos estudantes, conforme afirma Peleias et al (2011, p.502) “Para que os novos currículos montados sob o paradigma da complexidade e do pensamento sistêmico sejam eficazes, requer-se uma nova postura institucional, com o envolvimento de docentes e estudantes.” De acordo com o autor é inaceitável um ensino retalhado e descentralizado onde não existe um projeto coletivo. “Não se pode aceitar o ensino seccionado, departamentalizado, em que disciplinas e professores não se conhecem e não estejam engajados em um projeto coletivo”. A educação necessita andar lado a lado com a sociedade. O currículo engessado que isola as disciplinas “em realidades estanques, sem conexão, impede a compreensão do conhecimento integrado e, por consequência, uma percepção totalizante da realidade.” A interdisciplinaridade, um movimento moderno que surge no horizonte a partir das reflexões e ações da globalização das ciências e do conhecimento, projeta o rompimento do “caráter de hiper-especialização e da fragmentação dos saberes”(PELEIAS et al, 2011, p. 505).

Nas Instituições de Ensino Superior o conhecimento está em constante crescimento, porém de forma fragmentada, é fundamental que haja uma conexão entre as disciplinas científicas, a autora Wochowicz (1998,p.85), expressa sua preocupação enfatizando, “o saber humano cresce a cada minuto, mas ao mesmo tempo este saber experimenta um forte processo de fragmentação. O esfacelamento do saber científico, tanto quanto seu ensino exige a urgência de um diálogo entre as várias disciplinas científicas e sua interligação com a realidade” A visibilidade do mundo integrado é essencial para que não haja desmembramento e separação (...) “que o modelo mecanicista prega, dentro do qual o pensamento do homem fragmenta a sua realidade” (PELEIAS et al, 2011, p.505). Na concepção do referido autor “O Ensino Superior no Brasil tem se guiado pelo paradigma linear e cartesiano, que dissocia o pensamento e a ação; a falta de contato com a realidade parece ser acentuada.” No impulso de administrar o conteúdo das disciplinas em geral os professores, consideram o conteúdo em si, e não à sua ligação entre si, separando teoria e prática, ressaltando ainda que o discente precisa ser comprometido, responsável, apto a planejar ações, assumir responsabilidades, tomar decisões diante dos fatos e interagir em seu meio. “O professor deve tornar o aluno um sujeito de sua aprendizagem. Ao ser coparticipante do processo, o discente aprenderá a planejar, a trabalhar com hipóteses e a encontrar soluções para os problemas reais” (PELEIAS et al, 2011, p. 500- 502).

A interdisciplinaridade na educação integra a razão e a emoção promovendo a reorganização das estruturas pedagógicas do ensino das ciências. Esta prática integrativa e interativa vem transformar um novo processo na construção do ensino e aprendizagem e leva

o educando a ter uma visão global da realidade, a interação nos conceitos e nos métodos. A autora Wochowicz (1998,p.89) conta, “exige-se para esta caminhada na construção do saber uma verdadeira transformação do sujeito epistemológico, tendo uma práxis interativa e integrativa” O autor Pinheiro (2002, p.46) argumenta “O aluno do ensino interdisciplinar tem a capacidade para solucionar problemas que ultrapassam os limites de uma disciplina, sua visão de mundo é globalizada e, em seu pensamento, as matérias estão interligadas”.

A autora Fazenda (1995, p. 50) explica que “uma instituição que procura levar a um bom termo uma proposta interdisciplinar precisa passar por uma profunda alteração no processo de capacitação do corpo docente” e precisa levar em conta alguns aspectos fundamentais”, por exemplo:

- como efetivar o processo de engajamento do educador num trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada;
- como favorecer condições para que o educador compreenda como ocorre a aprendizagem do aluno, mesmo que ele ainda não tenha tido tempo de observar como ocorre sua própria aprendizagem;
- como propiciar formas de instauração do diálogo, mesmo que o educador não tenha sido preparado para isso;
- como iniciar a busca de uma transformação social, mesmo que o educador apenas tenha iniciado seu processo de transformação pessoal;
- como propiciar condições para a troca com outras disciplinas, mesmo que o educador ainda não tenha adquirido o domínio da sua.

As universidades e demais escolas que pretendem implantar a interdisciplinaridade enfrentarão dificuldades de ordem material, cultural e epistemológica e este desafio não deve ocorrer na solidão, mas deverá ser encarada por uma troca efetiva. Petraglia (1993, p.35) segue o mesmo princípio, “não é possível fazer a interdisciplinaridade sozinho, trata-se de um trabalho coletivo pressupondo a inter-relação mútua de mais de um educador”.

“A interdisciplinaridade é uma questão de mudança de atitude, encontrada nas pessoas que pensam o projeto educativo, e não de simples unificação ou criação de conteúdos, disciplinas, métodos” (FAZENDA, 1995, p.45).

Japiassu (1976, p. 76) explica “[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas [...]” o corpo docente e discente deve estar integrado promovendo o planejamento e a integração das disciplinas envolvidas neste processo. Algumas considerações do referido autor:

Se analisarmos mais detidamente o fenômeno da Interdisciplinarização, veremos que essa exigência, longe de constituir real progresso do conhecimento, revela muito mais o sintoma da situação patológica em que se encontra hoje, o saber. O número de especializações exageradas e a rapidez do desenvolvimento de cada uma culminaram numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. O saber chegou a tal ponto de esmigalhamento, que a exigência interdisciplinar mais parece, em nossos dias a manifestação de um lamentável estado de carência. Tudo nos leva a crer que o saber em migalhas seja o produto de uma inteligência esfacelada ( JAPIASSU, 1976, p. 32).

A integração entre as disciplinas possibilita uma nova visão mais abrangente permitindo um maior conhecimento dos conteúdos e atividades aplicadas nas outras disciplinas, este intercâmbio de saberes proporcionam novos conhecimentos. Pinheiro (2002) argumenta que,

No ensino, a interdisciplinaridade é vista de vários modos, como a correlação entre as diversas disciplinas que, vinculadas entre si ou em relação de dependência, possibilitam um nível de integração através dos

temas, tópicos e ideias que permitam integrar conteúdos ou atividades diferentes (PINHEIRO, 2002, p. 45).

De acordo com Izabel Petraglia (1993, p.35) é imprescindível que os professores estejam preparados para iniciarem projeto educacional interdisciplinar sem pressupor que haja um [...] “aprendizado de novas teorias e técnicas dissociadas do cotidiano, mas sim o “cultivo” pessoal e individual de cada um”. Ivani Fazenda descreve os conceitos da prática pedagógica:

**Quadro 1- Conceitos**

<b>DISCIPLINA</b>	Conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano de ensino, da formação dos mecanismos dos métodos, das matérias.
<b>MULTIDISCIPLINA</b>	Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Exemplo: música+ matemática+história
<b>PLURIDISCIPLINA</b>	Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Exemplo: domínio científico: matemática +física.
<b>INTERDISCIPLINA</b>	Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos dos dados 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.
<b>TRANSDISCIPLINA</b>	Resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas. Exemplo: Antropologia considerada como “ciência do homem e de suas obras”.

Fonte: Adaptado de Fazenda (1979)

Algumas disciplinas permitem um conhecimento fragmentado, a interdisciplinaridade maximizará o conhecimento mais completo do todo. Petraglia (1993, p. 33) comenta que a interdisciplinar expressa uma cosmovisão, ou seja, uma perspectiva diante da qual se determina as formas de operalizá-la. “Aliada à perspectiva interdisciplinar, está à compreensão de que as disciplinas curriculares, individualmente, significam o recorte que o conhecimento faz da realidade, a fim de estudá-la em interdependência com seu objeto de estudo”(PETRAGLIA, 1993, p.33). Santomé relata “há muito tempo, nas universidades, as disciplinas são ensinadas de forma isolada e se tornaram praticamente incomunicáveis. Essa fragmentação disciplinar fez com que o homem perdesse de vista a unidade do todo” (SANTOMÉ, 1998, p.42,45-46).

A autora Fazenda(2002), salienta que a “formação na educação à, pela e para a interdisciplinaridade se impõe e precisa ser concebida sob bases específicas, apoiadas por trabalhos desenvolvidos na área, trabalhos esses referendados em diferentes ciências que pretendem contribuir desde as finalidades particulares da formação profissional até a atuação do professor” e que os princípios desse entendimento repassado pela competência alcançada contribuirá na forma de aconselhar “[...]tanto a pesquisa como a intervenção do professor-pesquisador que recorrer a interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2002, p. 14). Para o autor Pinheiro (2002, p.49) é fundamental a dedicação dos docentes neste procedimento porque eles são especialistas de várias áreas que auxiliam na elaboração desses currículos que envolvem o desenvolvimento dos programas, os métodos e “[...] os recursos a serem utilizados e o

principal, a relação entre as disciplinas que irá determinar um forma de trabalhar essa interação”.

Na opinião de Wachowicz (1998) repassar as matérias fragmentadas e “enlatadas” e para que o aluno apenas copie e reproduza o explicado, leva a um pensamento elementar e tosco. (WACHOWICZ, 1998, p. 96). Para o autor Favarão et al (2004), a interdisciplinaridade tem como objetivo proporcionar ao aluno a aprender a interagir, ser ativo, comprometido, assumir responsabilidades e que tenha competência para elaborar projetos e ações possibilitando o melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem (FAVARÃO et al,2004, p. 104).

As matrizes curriculares estabelecem as normas , as disciplinas, os temas e as áreas a serem estudadas, seus objetivos, é nesse momento de desenvolvê-las que se pode integrar as disciplinas , com o apoio dos especialistas das áreas, e também com a participação do corpo discente tornando o currículo o mais próximo possível das expectativas da realidade atual em que vive a sociedade, sendo mais produtivo, dinâmico e inovador, proporcionando uma interação e integração entre professor-aluno-aprendiz (PINHEIRO, 2002, p. 48). O mesmo autor explica que essa nova forma de ensinar, mais maleável, despreendido, e crítico “[...] atenderá as expectativas da sociedade” (PINHEIRO, 2002, p.43).

No ponto de vista da autora Wachowicz (1998, p.85),

A Universidade não pode ser uma ilha de saber cercada por um oceano de ignorância, pois esta ideia de práticas estanques e dissociadas leva sempre a especializações obtusas; ao mesmo tempo, a universidade também não pode ser uma produtora de conhecimentos justapostos, o que também poderia levar ao dogmatismo e, conseqüentemente, ao autoritarismo, pois na verdade é uma procura e não uma posse.

Considerando o exposto, o ensino superior vai colaborar para isso se formar não só um técnico, mas um técnico capaz e um bom cidadão, sendo imprescindível para isso, considerar a ética no processo interdisciplinar. Se o aluno é sujeito, ele compartilha, encontra e edifica novas opções no mundo do conhecimento, procurando a libertação, não com uma sabedoria enjaulada, mas um saber compartilhado, deixando bem nítida a diferença entre o simples transmitir conhecimento e o construir conhecimento em sala de aula (WOCHOWICZ, 1998, p.95).

Jayme Paviani (2002, p. 49) esclarece que, “Hoje o paradigma do conhecimento é o de uma rede. A produção científica de novos conhecimentos parte sempre da sistematização dos conhecimentos existentes”. De acordo com o autor a interdisciplinaridade atua como mediadora entre a homogeneidade e a multiplicidade de conhecimentos, e a organização e a classificação dos conhecimentos é um processo normal para o ensino e o docente, para a pesquisa e o pesquisador. Nas universidades a sistematização de conhecimentos é um procedimento comum que antecede a produção de conhecimentos. Paviani, (2002, p.50-53) esclarece que “as relações entre áreas de conhecimento e atuação profissional dependem, em cada caso, da tradição de estudos de uma área e do surgimento de novas profissões” e deixa claro que a intenção e o objetivo e atuação da interdisciplinaridade “não é o de acabar com as especificidades das matérias ou das disciplinas, mas de permitir, no atual estágio de complexidade do desenvolvimento dos conhecimentos, conjugar os conhecimentos necessários para resolver os problemas científicos.” Para resolver um problema científico a autora Schrader (2002, p. 67) conta que os professores e pesquisadores especialistas em uma única disciplina “sempre buscam uma solução em sua própria disciplina, antes de olhar por cima da cerca para uma outra disciplina” e que a “interdisciplinaridade precoce custa reputação em sua própria área- e com toda razão, pois não se esgotaram as competências de resolver problemas dentro da própria disciplina, o que outros podem denunciar como ‘reinvenção da roda”. “As relações transversais na universidade não são institucionalizadas. Couto (2011, p.14) comenta a prática da interdisciplinaridade pelos pesquisadores como

tendência nas pesquisas em promover a rejeição e o medo, por tratar-se de uma forma arrojada de se trabalhar, deixa evidente as medidas solidificadas de fragmentação, o bloqueio e a conservação dos obstáculos, esse comportamento se encaixa opostamente ao “[...] das atitudes de parceria, diálogo e complementariedade” (COUTO, 2011, p.14).

“O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc” (SANTOMÉ, 1998, p. 25).

A partir da leitura das publicações sobre a interdisciplinaridade observa-se a sua importância no ensino superior, um novo olhar para reorganizar os currículos baseando-se na visão sistêmica, centralizando as disciplinas com a participação dos docentes e estudantes, é um grande estímulo ao enriquecimento do conhecimento científico, ensino e aprendizagem para exercerem a cidadania no que tange a vida pessoal e profissional. Esta pesquisa tem objetivo de mostrar a importância da interdisciplinaridade para os programas de pós-graduação da UFSC, bem como descrever a importância dos currículos e os cursos que já optaram pela interdisciplinaridade, centralizando os saberes científicos, como se apresenta a seguir.

### **3.2 O CURRÍCULO**

Atualmente existe uma preocupação e uma discussão constante, por parte dos profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, no que se refere ao “currículo” buscando assimilar de maneira crítica a educação e como os arquétipos estabelecidos influenciam sobremaneira uma comunidade educacional. (PELEIAS, 2006).

A palavra currículo originou-se da palavra latina *currere*, que faz menção à carreira, a uma trajetória que deve ser alcançada. Portanto, nesta conjuntura, a escolaridade, via conteúdos expressos no currículo, é o elemento pelo qual o aluno se apropria dos conteúdos de forma progressiva, em direção à completa escolarização. (LIMA, LEMOS E ANAYA 2006 p. 147)

As normas do MEC estipulam diretrizes mínimas, deixando para a universidade a autonomia para constituir as grades curriculares para seus cursos. Considerando o exposto, Pires e Ott (2008, p.7) concluem que:

As determinações da Resolução CNE/CES n. 10/2004 são amplas e flexíveis o que significa que cabe a cada IES definir, por exemplo, quais as disciplinas a serem ministradas e o número de horas-aula destinadas a cada conteúdo, desde que as diretrizes estabelecidas sejam observadas, ou seja, desde que os conteúdos curriculares sejam contemplados (DUTRA 2003, p. 62),.

Um currículo deve andar lado a lado com as mudanças que acontecem na sociedade, sejam elas de ordem social, econômica ou cultural. Corroborando, Mulatinho (2007) assegura que a formação do aluno deve acompanhar as mudanças da ciência, considerando que a evolução científica proporciona quebra de paradigmas, surgimento de novos conhecimentos, novos campos de atuação, dentre outras.

Dutra (2003) conceitua currículo adotando essa ideia no ensino, como a metodologia empregada pela escola para transferir o conhecimento funcional ao educando. Para Messick, Paixão e Bastos (1980, p.9) afirmam que um leigo conceituaria currículo como sendo a “relação de matérias estudadas pelos alunos de determinado nível de ensino”.

### **3.3 CARACTERIZAÇÃO DA UFSC**

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sediada em Florianópolis, Capital do Estado de Santa Catarina, foi fundada em 18 de dezembro de 1960, com o objetivo de promover o ensino, a pesquisa e a extensão. Trata-se de uma Universidade pública e gratuita, considerada a quinta melhor do país, a sexta da América Latina e a 205º do mundo, segundo o Webometrics Ranking of World Universities (2013).

A partir dos anos 80, a Instituição passou a investir intensamente na expansão da pós-graduação e pesquisa, além de apoiar a criação de centros tecnológicos no Estado de Santa Catarina e desenvolver uma série de projetos de extensão voltados à sociedade.

Atualmente a UFSC tem mais de 35.000 estudantes matriculados em cursos de graduação, pós-graduação, educação a distância, ensino técnico, médio, fundamental e infantil. Conta também com aproximadamente 3.000 servidores técnico-administrativos e mais de 2.000 docentes, sendo a maioria doutores. Além disso, concede mais de 10.000 bolsas de estudos para estudantes de graduação e dispõe de uma biblioteca com mais de 600.000 publicações. Em 2009, a Universidade expandiu sua oferta de ensino por meio da criação de três campi nas cidades catarinenses de Araranguá, Curitibanos e Joinville, e, em 2013, Blumenau totalizando onze centros de ensino. Além da expansão no próprio país, a UFSC tem se internacionalizado por meio da cooperação com instituições de ensino de todo o mundo, existindo atualmente, mais de 300 convênios ativos com 38 países.

O comprometimento com a excelência e a solidariedade fez com que a UFSC alcance altos níveis de qualificação, participando da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

### 3.3.1 Programas de Pós-Graduação da UFSC

De acordo com o Conselho Universitário a pós-graduação *stricto sensu* tem como objetivo a formação de pessoal de alto nível, comprometido com o avanço do conhecimento, para o exercício do ensino, da pesquisa e da extensão e de outras atividades profissionais.

A pós-graduação *stricto sensu* organiza-se em programas de pós-graduação que oferecem cursos de mestrado e doutorado, independentes e conclusivos, não constituindo o mestrado, necessariamente, pré-requisito para o Doutorado. O mestrado poderá ser organizado na forma de mestrado acadêmico ou de mestrado profissional, de acordo com as suas características e vocações específicas explicitadas no respectivo projeto.

O mestrado acadêmico enfatiza a competência científica, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores. O mestrado profissional enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de alto nível de qualificação profissional, conferindo os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico.

O doutorado tem por fim proporcionar a formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e o poder criador nos diferentes ramos de conhecimento. Os programas de pós-graduação serão denominados pela área de conhecimento a que se referem ou, quando de natureza multi ou interdisciplinar, por uma denominação específica atinente a seu campo de estudo.

No Art. 4, os programas de pós-graduação serão identificados com base em áreas de conhecimento, áreas de concentração e linhas de pesquisa que representem os focos de atuação do corpo docente e discente. A Coordenação Didática e Administrativa dos Programas de Pós-Graduação apresentam na sessão III, o Art. 13. quais as competências dos Colegiados. Compete ao colegiado pleno do programa de pós-graduação:

I – aprovar o regimento do programa e as suas alterações, submetendo-os à homologação da Câmara de Pós-Graduação;

II – estabelecer as diretrizes gerais do programa;

III – *aprovar as alterações nos currículos dos cursos*, submetendo-as à homologação da Câmara de Pós-Graduação;

No Art. 14. Caberá ao colegiado delegado do programa de pós-graduação:

I – propor ao colegiado pleno:

a) alterações no regimento do programa;

b) *alterações no currículo dos cursos*;

Na Sessão III o Art. 9º as competências dos Coordenadores da Coordenadoria de Acompanhamento de Programas:



I – Executar o controle dos Regimentos, *Áreas de Concentração, Matriz Curricular*, Normas de Credenciamento e Credenciamento/Recredenciamento dos docentes dos Programas de Pós-graduação;

XI – Elaborar pareceres técnicos dos processos de criação ou alteração de Regimentos, *Matriz Curricular, Áreas de Concentração*, Normas de Credenciamento e

Credenciamento/Recredenciamento dos docentes dos Programas de Pós-graduação;

Fonte: Legislação da Pós Graduação - RESOLUÇÃO NORMATIVA N.º 05/CUN/2010, DE 27 DE ABRIL DE 2010.

### 3.3.1.1 Programas de pós-graduação interdisciplinares na UFSC

Os Programas de Pós Graduação objetivam a produção do conhecimento e de pesquisa e de maneira geral subte-se a qualificação e o credenciamento eficaz para o corpo docente no ensino superior e devendo estar de acordo com a cultura institucional da instituição.

Na UFSC os Programas de pós-graduação oferecem 4 (quatro) cursos interdisciplinares, sendo eles da área das Ciências Humanas (PPGICH) Doutorado, Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) Mestrado e Doutorado, Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC) Mestrado e Doutorado, Tecnologias da Informação e Comunicação – Campus Araranguá/SC (PPGTIC).

#### 3.3.1.1 Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas -PPGICH

O Programa de Pós-Graduação **Interdisciplinar** em Ciências Humanas (PPGICH) está diretamente vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dessa maneira liga-se à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, e integra o conjunto da Pós-Graduação brasileira, sustentada sobretudo pelos dois órgãos de fomento da pesquisa acadêmica nacional, a CAPES e o CNPq. Neste contexto, inscreve-se, como programa de Doutorado, à Câmara II da Área Interdisciplinar da CAPES.(página do programa)

Nas duas últimas avaliações trienais (2007 - 2010) feitas pela CAPES, o **Doutorado Interdisciplinar** em Ciências Humanas recebeu a nota **05** (cinco). Merece destaque também o fato de já terem sido premiadas pela CAPES e por outras entidades científicas nacionais algumas teses defendidas no PPGICH – a última premiação foi a da melhor tese defendida no Brasil na área interdisciplinar em 2012.

O corpo docente do PPGICH conta com doutores/as pesquisadores/as, permanentes e colaboradores, provenientes dos seguintes campos disciplinares: Antropologia, Biologia, Ciência Política, Direito, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia, Saúde Pública, Serviço Social, Sociologia.

Inicialmente foi um Doutorado Interdisciplinar em Sociedade e Meio Ambiente (1995); em 1998 transformou-se em Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas com duas áreas de concentração: Sociedade e Meio Ambiente e Condição Humana na Modernidade; e em 2000 foi incorporada ao Doutorado uma nova área: Estudos de Gênero. Assim, temos atualmente a seguinte estrutura geral do doutorado:

**Quadro 2- Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa**

<i>Áreas de Concentração</i>	<i>Linhas de Pesquisa</i>
<b>Condição Humana na Modernidade (CHM)</b>	a) Modernidade e Globalização (GM) b) Evolução das Ciências da Vida e da Saúde (ECVS)
<b>Estudos de Gênero (EGE)</b>	a) Epistemologia dos Estudos Interdisciplinares de Gênero (EEIG) b) Gênero e suas inter-relações com geração, etnia, classe (GIRGEC)
<b>Sociedade e Meio Ambiente (SMA)</b>	a) – Desenvolvimento, conflitos e políticas públicas (DCPP) b) – Consumo, Estilos de Vida e Ética (CEV)

Fonte: www.ppgich.ufsc (2014)

O PPGICH tem responsabilidade científica e administrativa sobre o curso de Doutorado, apoiando-se em equipes e núcleos de pesquisa que funcionam principalmente no Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Por outro lado, o PPGICH está associado a entidades científicas nacionais, entre as quais a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPA - sendo sócio-fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (ANINTER-SH -).

Como um dos doutorados pioneiros no campo da abordagem *interdisciplinar* no país, e como único programa de pós-graduação interdisciplinar em Ciências Humanas na região sul, no início acolheu, sobretudo estudantes do Estado de Santa Catarina, mas nos últimos anos recebe cada vez mais alunos/as de outros Estados brasileiros, além de estrangeiros (sobretudo de países da América do Sul).

### 3.3.1.2 Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica PPGECT

O Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, nos níveis Mestrado e Doutorado, foi aprovado em 2001 pela CAPES. Sob responsabilidade conjunta do Centro de Ciências Físicas e Matemática (CFM), do Centro de Ciências da Educação (CED) e do Centro de Ciências Biológicas (CCB), conta ainda com docentes do Centro Tecnológico (CTC), o Programa tem por objetivo principal desenvolver atividades de ensino e pesquisa sobre a relação entre educação e ciência, especificamente sobre a compreensão do processo ensino-aprendizagem, ou seja, o domínio das estruturas de pensamento exigido pela ciência e pela tecnologia, e sua inserção na sociedade brasileira para, à luz desse, promover um ensino mais adequado. Na avaliação trienal de (2007-2010) o programa recebeu nota 5 da CAPES, no entanto na última avaliação trienal em (2013) obteve a nota 6.

O espaço fundamental destas atividades é o ensino formal em seus vários níveis, sendo sua preocupação primeira à apreensão dinâmica e crítica do conhecimento científico e tecnológico pela maioria da população brasileira. A preocupação com o ensino formal, apesar de prioritária, não tem caráter exclusivo, sendo complementada por estudos que tenham como foco os processos informais de aquisição da cultura científica e tecnológica. O Programa prioriza a formação de educadores e pesquisadores capazes de entender e investigar:

- a) a produção da ciência e suas formas de socialização através da apropriação produtiva do conhecimento científico e tecnológico pelo educando e,
- b) a dinâmica social da ciência e da tecnologia e a contextualização do seu ensino.

**Quadro 3- Linhas de Pesquisa – Objetivos**

<i>Linhas de Pesquisa</i>	<i>Objetivos</i>
<b>Formação de Professores</b>	<p>A linha tem o objetivo de investigar a formação de professores no enfoque da educação científica e tecnológica e sob as perspectivas de suas práticas, teorias e epistemologias em diferentes ambientes de ensino e aprendizagem e níveis de escolaridade. Abrange investigações tanto da formação inicial quanto continuada de professores. São focos de interesse:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Investigação sobre as concepções, ideias, imaginário dos professores em formação inicial ou continuada;</li><li>-Estudos sobre os currículos das licenciaturas relacionados, reflexões sobre o estágio supervisionado e da prática pedagógica como locus desconhecimento e não como apenas uma aplicação de teorias.</li><li>-Estudos sobre o papel do professor relacionadas à produção, aplicação e avaliação de propostas de ensino em pesquisas de natureza participante,</li></ul>

	etnográfica, pesquisa-ação, para o repensar da prática pedagógica.
<b>Ensino e Aprendizagem das Ciências</b>	<p>Esta linha agrupa investigações que dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem nas diversas áreas das Ciências (Biologia, Química e Física) e da Matemática. São focos de interesse para pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- as concepções teóricas acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano, visando a construção de modelos pedagógicos;</li> <li>- os fatores cognitivos, afetivos e motivacionais, entre outros, envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem dessas áreas;</li> <li>- as estratégias de ensino e aprendizagem, como, entre outras, construção de ilhas de racionalidade, aprendizagem significativa, resolução de problemas e modelagem;</li> <li>- os registros de representação semiótica na aprendizagem matemática;</li> <li>- as concepções prévias de alunos de diferentes níveis educacionais, quanto a conceitos das Ciências e da Matemática;</li> <li>- a proposição de materiais inovadores para o ensino e a divulgação das Ciências e da Matemática, para sua utilização nos diferentes ambientes de ensino (formal, informal e a distância).</li> </ul>
<b>Implicações Sociais da Ciência e da Tecnologia na Educação</b>	<p>Esta linha dedica-se à investigação, nos três níveis de ensino, de aspectos da educação científica e tecnológica, relacionados às percepções das relações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS), e ambiente, oriundas dos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (ECTS) e dos estudos ambientais, em suas diversas vertentes e orientações teóricas e metodológicas (latino-americanas, europeias e norte-americanas). Os estudos incluídos nessa linha orientam-se a partir de contribuições, entre outras vertentes, da análise sócio-técnica e da filosofia e história da Ciência e da Tecnologia. Também são contemplados aspectos da divulgação e popularização dos conhecimentos científico-tecnológicos quanto às suas conexões com o Ensino de Ciências e Matemática, tanto na educação formal quanto não formal. São focos privilegiados desta linha:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- concepções das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente e suas influências na educação científica, tecnológica e ambiental;</li> <li>- aspectos curriculares do Ensino de Ciências e Tecnologia com perspectiva CTS;</li> <li>- investigações sobre Ensino de CTS nas diferentes áreas e níveis de formação e suas implicações curriculares;</li> <li>- investigação das relações entre a Pedagogia de Paulo Freire e relações CTS no Ensino de Ciências e Tecnologia;</li> <li>- investigações em Alfabetização Científica e Tecnológica e Ilhas <i>Interdisciplinares</i> de Racionalidade;</li> <li>- investigações sobre as características dos processos de divulgação e popularização da Ciência, e suas relações com o Ensino de Ciências;</li> <li>- investigações sobre os discursos da ciência e da tecnologia.</li> </ul>
	A partir da produção oriunda da área de História da Ciência e da Matemática, e de um aprofundamento das compreensões epistemológicas

<p><b>Epistemologia e História da Ciência e da Matemática</b></p>	<p>surgidas após o empirismo-lógico, esta linha de investigação considera aspectos sócio-histórico-culturais envolvidos no surgimento, desenvolvimento e disseminação de teorias, modelos e conceitos da Biologia, da Física, da Matemática e da Química. Categorias epistemológicas, bem como textos produzidos por historiadores da Ciência, subsidiam análises histórico-epistemológicas de episódios da História das Ciências com o objetivo de explorar as suas potenciais contribuições para o enfrentamento de problemas de investigação em Educação em Ciências e Matemática nos três níveis de ensino. São focos privilegiados desta linha:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- investigação sobre o papel da história da ciência e da epistemologia na formação de professores, no desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem e no ensino da modelização de sistemas físicos;</li> <li>- produção, aplicação e avaliação de textos didáticos com abordagem histórico-epistemológica;</li> <li>- investigação sobre as concepções de alunos e de professores sobre a natureza do conhecimento científico e de conceitos científicos específicos.</li> </ul>
<p><b>Mídias e Ensino de Ciências</b></p>	<p>A linha de investigação Mídias e Ensino de Ciências destaca os limites e as possibilidades para socialização dos conhecimentos da educação científica e tecnologia, consideradas as perturbações e os desafios que as Tecnologias de Informação e Comunicação têm provocado em todos os níveis de ensino. Estuda o contexto da educação articulado a mediações tecnológicas, em particular os ambientes virtuais de aprendizagem que hospedam hipermídias: texto, imagem, movimento, som, simulações com variações de escala. São focos privilegiados dessa linha:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- investigações a respeito de concepções teóricas sobre o processo de ensino-aprendizagem, visando construir modelos pedagógicos pautados na reflexão teórico-prática do Ensino de Ciências da Natureza e Matemática;</li> <li>- investigações a respeito de estratégias de ensino-aprendizagem nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, tendo em vista a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação;</li> <li>- investigações que permitam a produção inovadora de materiais educacionais para o processo de ensino-aprendizagem e à divulgação das Ciências da Natureza e Matemática, em ambientes de ensino formal, não formal e a distância.</li> </ul>
<p><b>Linguagens e Ensino</b></p>	<p>Estudos enfatizando a importância do funcionamento da linguagem, não apenas como mero instrumento de comunicação, visando estabelecer relações menos ingênuas e naturalizadas sobre os discursos dominantes da ciência e da tecnologia. A linguagem é vista como “jogos de linguagem” que são estabelecidos por regras, convenções, na cultura e na história, produtores de sentidos da tecnociência e da educação, centrados nos aspectos culturais e sócio-históricos. A linguagem é investigada como forma de representação em diferentes lugares: da arte, da educação científica e tecnológica, da matemática, da história, da arquitetura. São focos privilegiados desta linha:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- investigações sobre leitura e escrita, visando também repensar a formação do leitor no ensino de ciências e tecnologia;</li> <li>- análise do funcionamento da linguagem (em textos didáticos e outros, em interações discursivas nas salas de aula, na mídia) com vistas à</li> </ul>

	proposição de estratégias para a educação em ciências e tecnologia; - investigações sobre o imaginário de alunos e professores sobre a linguagem e seu funcionamento em aulas de ciências; - estudos das problematizações como meio de emergência de conhecimentos; - análise de discurso e relações CTS no Ensino de Ciências e Tecnologia.
--	---

Fonte:www.ppgegc.ufsc (2014)

### 3.3.1.3 Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – PPGEGC

Para compreender como surgiu o Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – PPGEGC, é necessário reportar ao ano de 1985, quando o Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – PPGEPP passou a adotar o Planejamento Estratégico como ferramenta gerencial. Neste período, o PPGEPP ampliou suas áreas de concentração e suas linhas de pesquisa, dando origem a um novo domínio de conhecimento de natureza *interdisciplinar* que culminou na proposta do PPGEGC.

Duas ações ocorridas, ainda, no âmbito do PPGEPP foram fundamentais para a criação do novo Programa: a implantação das áreas de concentração de caráter *multidisciplinar*, que deram gênese à Engenharia e Gestão do Conhecimento, e a constituição do Laboratório de Ensino a Distância - LED, instrumento de destaque internacional na aproximação do Programa (e de outras áreas da universidade) com o setor empresarial.

Desde sua criação em maio de 2004, o PPGEGC tem focado suas pesquisas e sua formação no conhecimento, percebido como produto, processo e resultado de interações sociais e tecnológicas entre agentes humanos e tecnológicos. Em 2008 foi criado o Departamento de Engenharia de Conhecimento - dEGC, uma nova unidade no Centro Tecnológico da UFSC, contendo 15 docentes. Em 2011 o dEGC passou a configurar um curso de graduação conectado às linhas de pesquisa do Programa. Neste sentido, o projeto do curso passou por vários ajustes e encontra-se, hoje, nos trâmites institucionais para ser analisado pelos órgãos colegiados competentes. Ressalta-se a convergência das disciplinas elencadas no curso de graduação com disciplinas que hoje o dEGC já ministra a outros cursos de graduação e também ao Programa de Pós-graduação. Avaliação da CAPES (2007-2010) obteve nota 5.

### 3.3.1.4 Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação – Campus Araranguá/SC PPGTIC

O programa de pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação – PPGTIC, foi aprovado pela câmara de pós-graduação em 2013 e submetido a recomendação da CAPES no mesmo ano. No final de 2013 saiu a recomendação da CAPES aprovando o programa em nível de mestrado acadêmico com conceito inicial 3. O programa está estruturado na área de concentração Tecnologia e Inovação em três linhas de pesquisa: Tecnologia, gestão e inovação; Tecnologia educacional; e Tecnologia computacional: *interdisciplinar*.

## 3.4 INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DA CAPES

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo sistema nacional de Pós-Graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem. Este sistema está em constante atualização servindo de fonte de pesquisa tanto para sociedade como para a comunidade acadêmica,

Contribui para área da Pós-graduação, bem como para preestabelecer ações de fomento. (CAPES, 2011)

A Área multidisciplinar, criada em 1999 passou a ser designada Área Interdisciplinar em 2008, compondo a grande área multidisciplinar. Desde sua criação em 1999, a referida área vem apresentando a maior taxa de crescimento da CAPES. Isto decorre provavelmente por dois fatores até certo ponto independentes, mas de atuação concomitante. Em primeiro lugar, a existência da área propiciou e induziu a proposição, na pós-graduação brasileira, de cursos em áreas inovadoras e interdisciplinares, acompanhando a tendência mundial de aumento de grupos de pesquisa e programas acadêmicos com o foco em questões complexas. Em segundo lugar a Área Interdisciplinar serviu de abrigo para propostas de novos cursos de universidades mais jovens ou distantes dos grandes centros urbanos, com estruturas de Pós-graduação em fase de formação e consolidação. Esta atuação deve ser entendida como importante para o sistema de Pós-graduação nacional, na medida em que serve como elo de entrada de um número expressivo de universidades em atividades de pesquisa e ensino de pós-graduado, contribuindo para o aprimoramento de seu corpo docente e oferecendo oportunidades de formação avançada em recursos humanos nas varias regiões do território nacional. Em função do expressivo número de cursos abrigados pela Área Interdisciplinar, buscou-se organizar suas atividades de maneira a responder ao desafio imposto pelo seu porte, ao mesmo tempo em que se preservava a qualidade das avaliações. A solução encontrada, em 2006, que de certo modo consolidou a prática de organização dos trabalhos que vinha ocorrendo desde 2004, foi à criação de quatro Câmaras Temáticas: Câmara I- Meio ambiente & Agrárias; Câmara II- Sociais & Humanidades; Câmara III – Engenharia , Tecnologia & Gestão; Câmara IV – Saúde & Biológicas. Recentemente, com o desmembramento da câmara I para a constituição de uma área específica (ciências ambientais – CiAmb), a Área foi reestruturada, apresentando atualmente a seguinte composição: Câmara I- Desenvolvimento & Políticas Públicas,; Câmara II- sociais & Humanidades; Câmara III- engenharia, Tecnologia & Gestão; Câmara IV – Saúde & Biológicas. Ao longo de sua existência, a Área realizou quatro avaliações trienais: em 2001, 2004, 2007 e 2010 (referentes aos triênios 1998-2000; 2001-2003; 2004-2006; 2007-2009, respectivamente). O Relatório de avaliação trienal referente aos anos base 2007-2009, disponível na página da CAPES, possibilita uma visão abrangente, detalhada e transparente do processo adotado pela Área.

A Área Interdisciplinar instituiu desde 2004 as reuniões de Acompanhamento com os coordenadores dos Programas, que receberam o nome ReCoPi – Reunião de coordenadores de Programas de Pós graduação da Área Interdisciplinar. As ReCoPis tem contribuído para o aprimoramento dos critérios de avaliação apresentados neste documento e consistem em oportunidade para debate sobre a Pós graduação e a Área Interdisciplinar, bem como, para a interação entre coordenadores de programas, gerando assim uma relação salutar entre os pares. As reuniões setoriais e grupos de trabalho levam a intercâmbios frutíferos, podendo-se atribuir a estas interações a criação de associações/entidades, considerando que a Área concentra o maior número de Mestrados Profissionais. (MPs), as ReCoPis, tem servido de importante ambiente de discussão dessa modalidade e contribuiu para a nucleação de encontros de Mestrados Profissionais.(CAPES, 2013)

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa nos apresentou que Interdisciplinaridade, integração das disciplinas nos cursos de pós-graduação traz outra dimensão caracterizada pela inovação e evolução das Instituições de Ensino Superior. O novo olhar direcionado aos currículos contribui ao corpo discente e docente, formando a maximização dos conhecimentos de disciplinas que antes não pertenciam ao a um determinado curso mas que estão interligadas. Constatou-se outrossim, que as políticas pedagógicas são extremamente burocráticas. O ensino mais imparcial e complacente

permite ao aluno, mestrando ou doutorando uma profissão com uma visão mais sistêmica e abrangente, que apesar de ser um tanto mais crítica, amplia seu campo de trabalho e usufruindo dos benefícios dos seus conhecimentos ao escolher onde atuar. Observou-se que o Conselho Universitário delega ao Colegiado e aos Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação a competência de alterar, reformular as matrizes curriculares, dessa forma a viabilidade de reorganizar os currículos deve ser vista com o novo olhar, tendo em vista as exigências e as demandas da sociedade .

## REFERÊNCIAS

- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (ANINTER-SH). Disponível em:< <http://www.aninter.com.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. CAPES. Avaliação trienal. Disponível em:< [http://trienal.capes.gov.br/?page\\_id=100](http://trienal.capes.gov.br/?page_id=100)>. Acesso em 20 jul. 2014
- COUTO, Rita Maria de Souza. Fragmentação do conhecimento ou interdisciplinaridade: ainda um dilema contemporâneo? **Revistafaac**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 11-19, abr./set. 2011. Disponível em:< <http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/view/34/9>>. Acesso em: 20 jul. 2014.
- DUTRA, Oneide Tadeu. **Proposta de uma matriz curricular para o curso de Ciências Contábeis na grande Florianópolis**. São Paulo, 2003. 151 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade e Controladoria) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FAVARÃO, Neide Rodrigues Lago; ARAÚJO, Cíntia de Souza Alferes. Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior. **EDUCERE**. Umuarama, v.4, n.2, p.103-115, jul./dez., 2004. Disponível em: <[www.siepe.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/10/H-Ascari.pdf](http://www.siepe.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/10/H-Ascari.pdf)> Acesso em: 20 jul. 2014
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo (SP): Cortez, 2001. 272p.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995. 143p.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.164p.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro (RJ): Imago, 1976. 220p.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.
- LIMA, Marceline; LEMOS Maria de Fátima; ANAYA, Viviani Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 145-151, 2006.
- MESSICK, Rosemary Grave; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lilia da Rocha. (Org.). **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980. 162 p.
- MULATINHO, Caio Eduardo Silva **Educação Contábil: um estudo comparativo das grades curriculares e da percepção dos docentes dos cursos de graduação das Universidades Federais da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, referentes ao Programa Mundial de Estudos em Contabilidade proposto pelo ISAR/UNCTAD/ONU**. Recife, 2007. 254f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PAVIANI, Jayme. Interdisciplinaridade e construção do conhecimento. **Redes**, Santa Cruz do Sul v. 7. n. 2, p. 47-57.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade ou uma nova Disciplina**. 1993. Disponível em: <[cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppge/.../Interdisciplinaridade-Paviani.pdf](http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppge/.../Interdisciplinaridade-Paviani.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2014.

PELEIAS, Ivam Ricardo. **Didática do Ensino da Contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo. Saraiva, 2006. 348p.

PELEIAS, Ivam Ricardo et al. Interdisciplinaridade no Ensino Superior: Análise da Percepção de Professores de Controladoria em Cursos de Ciências Contábeis na Cidade de São Paulo. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011.

Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a02>>. Acesso em: 20 jul. 2014

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Interdisciplinaridade**: o cultivo do professor. São Paulo (SP): Pioneira: Ed. da Universidade de São Francisco, c1993. 82p.

PINHEIRO, Eduardo José. O Ensino interdisciplinar. **Scientia** (Vila Velha), Vila Velha, ES, v. 3, n. 2 , p. 39-50., jul./dez. 2002.

PIRES, Charline Barbosa ; OTT, Ernani. Estrutura curricular do curso de Ciências Contábeis no Brasil versus Estruturas curriculares propostas por organismos internacionais. In: CONGRESSO USP de CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 8., 2008, São Paulo. Anais...

SCHRADER, Achim. Interdisciplinaridade na Universidade: Operação Científica ou Ideologia Política? **REDES**, Santa Cruz do Sul, v.7, n.2, p. 59-76, maio/ago. 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre (RS): Artes Medicas, 1998. 275p.

UNIVERSIDADEDE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Legislação da Pós Graduação - **RESOLUÇÃO NORMATIVA N.º 05/CUN/2010, DE 27 DE ABRIL DE 2010**. Disponível em: < <http://propg.ufsc.br/legislacao/>> Acesso em: 11 ago. 2014.

UNIVERSIDADEDE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica**. Disponível em: <<http://ppgect.ufsc.br/>> Acesso em: 11 ago. 2014

UNIVERSIDADEDE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **UFSC em Números 2007 À 2011**. Disponível em:<<http://novaprpg.paginas.ufsc.br/files/2012/10/PROPG.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2014

UNIVERSIDADEDE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Disponível em:< <http://ppgich.ufsc.br/>> Acesso em: 10 ago. 2014

UNIVERSIDADEDE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação**. Disponível em:< <http://ppgtic.ufsc.br/>> Acesso em: 11 ago. 2014

UNIVERSIDADEDE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento**. Disponível em:< <http://www.egc.ufsc.br/>> Acesso em: 11 ago. 2014.

VERGARA Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 287p.

WOCHOWICZ, Lilian Anna. **A interdisciplinaridade na universidade**. Curitiba: Champagnat, 1998. 125p.