



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

DANIELA SOUSA DA SILVA

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA**

**BRASÍLIA-DF
2018**

DANIELA SOUSA DA SILVA

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr.^a Ireuda da Costa Mourão.

**BRASÍLIA- DF
2018**

DANIELA SOUSA DA SILVA

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA**

Monografia submetida como requisito para obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação- FE, da Universidade de Brasília, em 05 de dezembro de 2018, apresentada e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof.^a Dra. Ireuda da Costa Mourão, UnB/FE
Orientadora

Prof. Dr. Antônio Fávero Sobrinho, UnB/FE
Membro Convidado

Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado, UnB/FE
Membro Convidada

Prof.^a Dra. Miliane Nogueira Magalhães Benício, FMRE
Membro Suplente

*A todos que algum dia acreditaram na minha capacidade e me
incentivaram a acreditar também.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, que com sua infinita bondade me protege, me acolhe e me ama todos os dias.

A minha mãe Nilza, por ser minha inspiração e por sempre ter me incentivado a trilhar o caminho do bem.

Ao meu pai Irismar por todo apoio e dedicação.

As minhas irmãs Gabriela e Lívia que sempre elevaram minha autoestima com palavras de consolo e de estímulo.

A minha avó Iraci que me protege com suas orações diárias. Ao meu avô José que me ensina que é preciso ter equilíbrio para viver bem.

Ao meu esposo Fernando que acompanhou e esteve ao meu lado durante toda a minha trajetória de formação universitária e me ajudou a consolar minhas angústias e ansiedades.

As minhas colegas de graduação que se tornaram cúmplices nessa caminhada, em especial a Karina e a Maria Isabel que foram como anjos nessa trajetória. E a Thaís Mascarenhas por ter me acompanhado durante o processo de construção desta monografia.

Agradeço a todos os bons professores que tive nos meus 16 anos de formação escolar, sobretudo a professora Ireuda Mourão.

Agradeço a todos os membros da banca examinadora deste trabalho, pelo tempo dedicado e pelas contribuições feitas.

E agradeço a mim mesma por não ter fraquejado!

“O Senhor é minha luz e minha salvação, a quem temerei?
O Senhor é o protetor de minha vida de quem terei medo?”

Salmos 26:1

RESUMO

Nas últimas décadas tem se intensificado os estudos sobre a interdisciplinaridade. Tal movimento teve início devido à insatisfação com o saber fragmentado existente na maioria das instituições educativas. Contudo, várias pesquisas mostram que movidos pelo modismo educacional numerosas organizações escolares tentaram implementar a interdisciplinaridade sem conhecer seu real sentido. Considerando que a formação inicial é um espaço constitutivo de identidades, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender como a interdisciplinaridade se apresenta no curso de pedagogia da Universidade de Brasília. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, sendo realizada uma análise documental do Projeto Acadêmico de 2002, e como técnica principal para a coleta de dados, foi aplicado um questionário aos estudantes do 7º ao 14º semestre do curso de Pedagogia em novembro de 2018, onde obtivemos 16 respostas. Para fundamentar teoricamente o trabalho, buscou-se inicialmente realizar uma explicação sobre a história e o sentido da interdisciplinaridade, respaldada por alguns teórico, dentre eles: Fazenda (1994), Berti (2007), Japiassu (1976), Lima e Azevedo (2013), Josgrilbert (2002), Thinesem (2008), Lenoir (1998) e outros. Também realizou-se uma contextualização histórica dos principais marcos da institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil. Para tanto apoiou-se em Saviani (2008), Silva (1999), Fiorin e Ferreira (2013), Brzezinski (2013), Sokolowski (2013) e Michalovicz (2017). Os dados da pesquisa revelam que o estudante conhece o sentido da interdisciplinaridade, entretanto ter vivido uma experiência interdisciplinar durante a sua formação foi algo subjetivo, ou seja, alguns revelam ter tido vastas vivências interdisciplinares no âmbito de disciplinas em específico e até mesmo em eventos fora da sala de aula, já outros afirmam não ter experimentado e denunciam que o curso ainda está preso a uma perspectiva tradicional. A leitura do Projeto Acadêmico demonstra que ele representa uma inovação para a sua época, percebe-se que há uma aproximação interdisciplinar na forma como é feita a organização curricular, apesar de não ficar evidente no documento uma fundamentação teórica da interdisciplinaridade.

Palavras- chave: Educação. Interdisciplinaridade. Formação do Pedagogo.

ABSTRACT

In recent decades, studies on interdisciplinarity have intensified. Such a movement began because of dissatisfaction with the fragmented knowledge that exists in most educational institutions. However, several surveys show that, driven by educational fad, numerous school organizations have attempted to implement interdisciplinarity without knowing its real meaning. Considering that the initial formation is a space constituting identities, the present work has as general objective to understand how the interdisciplinarity presents itself in the course of pedagogy of the University of Brasilia. The methodological approach used was qualitative, and a documentary analysis of the Academic Project of 2002 was performed, and as a main technique for the data collection, a questionnaire was applied to students from the 7th to the 14th semester of the Pedagogy course in November, 2018, where we obtained 16 answers. In order to base the work theoretically, we initially sought to explain the history and the meaning of interdisciplinarity, supported by some theorists, among them: Fazenda (1994), Berti (2007), Japiassu (1976), Lima and Azevedo (2013), Josgrilbert (2002), Thinesem (2008), Lenoir (1998) and others. Also a historical context of the main landmarks of the institutionalization of the course of Pedagogy in Brazil was realized. For that, he relied on Saviani (2008), Silva (1999), Fiorin and Ferreira (2013), Brzezinski (2013), Sokolowski (2013) and Michalovicz (2017). The research data reveal that the student knows the meaning of interdisciplinarity, but to have lived an interdisciplinary experience during its formation was something subjective, that is, some reveal to have had vast interdisciplinary experiences in the scope of specific disciplines and even in events outside of the classroom, others claim not to have experimented and denounce that the course is still stuck to a traditional perspective. Reading the Academic Project demonstrates that it represents an innovation for its time, it is perceived that there is an interdisciplinary approach in the way the curricular organization is made, although a theoretical foundation of interdisciplinarity is not evident in the document.

Keywords: Education. Interdisciplinarity. Education of the Pedagogue.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Meu primeiro dia de aula.....	13
Figura 2 – Educação.....	18
Figura 3 – Trilhando o futuro.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
FE	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tempo de serviço e atividades desenvolvidas pelos estudantes trabalhadores.....	39
Quadro 2 – Comparativo entre o que os estudantes gostam e desgostam no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.....	53

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
PARTE I: MEMORIAL FORMATIVO.....	13
Tecendo minha história.....	14
PARTE II: TRABALHO MONOGRÁFICO.....	18
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1- INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	21
1.1 Aspectos históricos e conceituais da Interdisciplinaridade no Brasil.....	21
1.2 O processo de institucionalização do curso de Pedagogia: contribuições na perspectiva da interdisciplinaridade.....	28
CAPÍTULO 2- TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	35
2.1 Abordagem e tipo de pesquisa: a pesquisa qualitativa e participante.....	35
2.2 Técnicas de coletas de dados: questionário e análise documental.....	36
2.3 O contexto e sujeitos da pesquisa.....	37
CAPÍTULO 3- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	40
3.1 O PPC do curso de Pedagogia: uma inovação para a sua época?.....	40
3.2 As concepções dos estudantes de Pedagogia sobre o Projeto Acadêmico e a Interdisciplinaridade na prática.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	60
APÊNDICE B – Apresentação da Pesquisa.....	61
APÊNDICE C – Questionário.....	62
PARTE III: PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	64

APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso está dividido em três partes principais. A Parte I é composta pelo Memorial Formativo, cuja finalidade é a de relatar a trajetória pessoal e educativa da autora, envolvendo eventos significativos que contribuíram para o seu amadurecimento intelectual. É também espaço de reflexão sobre as escolhas feitas até aqui.

A Parte II é onde o estudo monográfico se desenvolve, ela consiste em três capítulos, sendo que no primeiro o trabalho é fundamentado teoricamente, no segundo é exposta a base metodológica na qual a pesquisa se orienta e por fim o terceiro capítulo apresenta e discute os resultados obtidos. E, finalmente, na Parte III são descritas as pretensões futuras da autora.

PARTE I- MEMORIAL FORMATIVO

Figura 1: Meu primeiro dia de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Tecendo minha história...

Nasci na cidade de Riachão no dia 6 de março de 1998, onde morei até o início de 2006. Meus pais tiveram três filhas e eu sou a mais velha. No Maranhão morávamos em uma casa com um ambiente bem agradável cercada de árvores, flores e terra, perto da cidade fica o sítio dos meus avós, no qual eu me divertia muito e foi onde desenvolvi o respeito e admiração pela natureza.

Comecei a estudar no Maranhão com 4 anos de idade na turma de terceiro período da Creche Cirandinha. As lembranças que tenho são de uma sala minúscula lotada de crianças e as recreações aconteciam em um espaço bem pequeno com chão de areia. Minha mãe diz que nessa época eu não tinha paciência para colorir desenhos, o que eu gostava mesmo era de aprender coisas novas, tanto que fui alfabetizada no meu primeiro ano na escola, quanto ao meu processo de alfabetização não tenho nenhuma lembrança.

A primeira série com a professora Ambrozina foi na Unidade Escolar Integrada Governador Luiz Rocha, uma escola bem grande, recorro de pouquíssimas coisas das aulas, mas as imagens da professora em pé a frente da turma e a sala toda organizada em fileiras não me saem da memória.

Fiz a segunda série na Unidade Escolar Alto Rócio, uma escola bem organizada. Minhas melhores lembranças são dos ensaios da quadrilha na quadra da escola. Aquilo para mim era muito divertido e fazia-me sentir muito bem. Lembro especificamente de duas aulas, em uma a professora nos ensinava os números romanos e na outra ela perguntava quem conhecia um semáforo, eu decerto não conhecia, pois nunca havia estado em uma cidade grande. Quantas saudades eu sinto de tudo aquilo!

No mês de janeiro de 2006 saí de Riachão-MA destino a Ceilândia-DF, seguindo o destino traçado a muitos nordestinos: deixar sua terra em direção ao planalto central em busca de melhores condições de vida. Meu pai morava aqui a algum tempo e já conhecia um pouco da região. Lembro exatamente do dia em que cheguei aqui. Eu nunca havia estado num lugar tão grande, muitas casas, carros, pessoas, enfim, era bem diferente daquela pequena cidade que eu estava vindo.

A primeira escola que frequentei aqui foi a Escola Classe 25 de Ceilândia. Estudei a 3ª e 4ª série, não senti dificuldade de adaptação, porém percebi algumas diferenças no modo de falar. Foi um momento interessante na minha formação principalmente no que tange ao brincar, toda oportunidade de brincar eu brincava. No entanto, as aulas seguiam o modelo tradicional de educação no qual as professoras copiavam o conteúdo no quadro e nós estudantes sentados em fileiras frente a ele cumpríamos as tarefas.

Na época, eu me dedicava a tirar notas boas e me comportar na escola. E quando chegava da escola eu amava brincar de escolinha com minhas irmãs. Em nossa casa dividíamos uma parede e fazíamos dela o nosso quadro negro cada uma com sua “sala de aula”. Recordando esse momento percebo que a gente reproduzia exatamente o que vivíamos na escola, o quadro, o livro, o giz e a lista de chamada com nossos alunos fictícios. Desde esse momento eu tive vontade de ser professora.

As séries finais do ensino fundamental eu cursei no Centro de Ensino Fundamental 11. Foram quatro anos de dedicação e empenho para alcançar notas boas e ser aprovada. Pois, o que se passava naquele momento era que o papel do estudante era frequentar as aulas, obedecer ao professor, fazer as tarefas e ser aprovado e era exatamente assim que eu fazia. Hoje me dou conta de como eu nem sequer questionava a educação repressora que me consumia.

Durante esse período um momento significativo foi uma viagem de três dias proporcionada aos alunos com melhor desempenho na escola através do programa Viaja Mais Jovem. Conhecemos vários pontos históricos e fazendas do Distrito Federal e entorno. Foi muito interessante a interação mais íntima com os professores e com os alunos das outras turmas.

Cursei o ensino médio em uma única escola de Ceilândia. Sem sombras de dúvidas o primeiro ano foi o melhor, a turma era bem companheira o que tornava as aulas agradáveis. Apesar de sempre ter me esforçado, os professores espalhavam um clima de medo, orgulhando-se do número de alunos que reprovavam. No segundo ano, as cobranças aumentaram. Havia muitos projetos de turma e a minha brigava constantemente e isso era extremamente estressante. O último ano foi um ano repleto de conquistas e incertezas.

Durante essa época da minha vida (2012 a 2014) eu pensei em fazer tanta coisa, queria entrar para a Marinha, para o Corpo de Bombeiros, para a Polícia Rodoviária Federal, queria cursar Matemática, Geografia, Agronomia, Biologia. Foi um momento muito turbulento, eu tinha 16 anos e como para quase tudo na vida eu estava indecisa. Creio que a falta de humanização em alguns momentos do meu processo formativo na escola tenha sido o maior problema, faltava diálogo entre os docentes e os estudantes e eu não me sentia confortável para conversar sobre minhas incertezas, principalmente, nos anos finais de escolarização.

Dentre as opções que permearam por minha cabeça no Ensino Médio eu acabei não optando por nenhuma e escolhi Pedagogia, acredito que a escolha por esse curso se deva a minha infância, pois sempre admirei a profissão. Durante esses anos na pedagogia tenho passado por experiências incríveis que me trouxeram muito enriquecimento no modo de ver as coisas e também de agir.

Vejo a universidade como uma grande oportunidade de progressão tanto acadêmica como humana, pois a tríade ensino, pesquisa e extensão permitem a nós alunos uma gama de possibilidades. Além disso, o contato humano com a diversidade é muito positivo para nosso crescimento enquanto pessoa. Vejo que historicamente a Universidade de Brasília (UnB) veio conquistando sua força e apesar do grande sucateamento em vários setores, nós somos destaques e referência em toda a América Latina.

Quando entrei na UnB me sentia um peixinho fora d'água. Nos dois primeiros semestres eu estava muito confusa e desorientada, pensei em mudar de curso, mas não tive coragem, no fundo eu sabia que eu tinha que ficar ali. No primeiro semestre fiz Antropologia da Educação com a professora Leila Chalub, uma pessoa incrível, doce e que transmitia uma paz inexplicável e com aquele jeitinho afetuoso dela a disciplina se tornou prazerosa, digo que foi uma recepção em grande estilo para a minha jornada acadêmica.

Todas as disciplinas e professores de alguma forma contribuíram para a minha formação, mas alguns marcaram de forma diferente. Nas aulas de Educação Matemática 1 e 2 com a professora Solange Amato eu me sentia tão bem a ponto de não ver a hora passar. Maria Emília com as suas aulas de Didática absolutamente coerentes foi a paz em meio ao caos vivenciado no 2/2016 com greves e ocupações. Não posso deixar de falar da professora Wivian Weller que fez a filosofia, o monstro do meu ensino médio, se tornar uma área inteligível. A professora Catia Piccolo contribuiu muito para que eu tivesse entendimento de como desenvolver uma pesquisa. E o professor Antônio Fávero que é uma inspiração no ensino de história.

Creio que seja importante explicar por quais projetos eu passei até conseguir construir o presente trabalho. Os projetos 1 e 2 foram de matrícula automática, portanto, não houve muita dificuldade, eram disciplinas basicamente teóricas, projeto 1 nos foi apresentado o sentido da ciência e alguns aspectos referentes a universidade e no projeto 2 foi nos mostrado o que é a Pedagogia e a história do curso. Quando chegou no projeto 3 eu estava perdida, não sabia em que projeto me matricular e nem conhecia as propostas disponíveis, foi então que as circunstâncias me levaram a participar de um projeto direcionado a educação popular, no qual era desenvolvido um trabalho de incentivo aos jovens do entorno a ingressarem na educação superior.

No semestre seguinte ao invés de fazer projeto 3.2 eu pulei para o 3.3, já neste o foco da minha pesquisa era a educação a distância, eu estava me interessando e pensava que iria permanecer com a professora até o final do curso, no entanto ela teve que sair da faculdade. E finalmente, para minha alegria, no 1/2017 no projeto 3.2 conheci as professoras Ireuda e Otília

que desde o primeiro momento que as vi senti que estava no lugar certo e era ali que eu permaneceria. Em meio ao exaustivo ambiente acadêmico, conheci as professoras mais humanas e sensíveis, foram como anjos que apareceram para me acolher e diminuir minha ansiedade. Permaneci com a Ireuda nos projetos 4.1, 4.2 e 5.

No decurso dos projetos eu refletia constantemente quanto ao que eu iria pesquisar no meu Trabalho de Conclusão de Curso, e foi durante as observações no estágio em uma escola que se propunha a ser interdisciplinar que eu voltei meu olhar para a temática. A princípio eu pretendia realizar a investigação na escola, contudo considerando a formação inicial como um espaço constituinte de identidade resolvi voltar meu olhar especificamente para o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Destaco que a interdisciplinaridade esteve ausente durante quase toda a minha trajetória escolar. Aparecendo com mais ênfase apenas na graduação, momento em que pude construir minha trajetória formativa participando de palestras, workshop, oficinas e várias disciplinas que possibilitavam a construção do conhecimento embasando-se em saberes diversos.

Hoje, quase formada em Pedagogia, posso dizer que tenho orgulho de mim por ter conseguido trilhar esse caminho às vezes demasiadamente exaustivo. Durante esses quatro anos a ansiedade foi minha maior inimiga, ansiedade que apertava meu coração a qualquer hora do dia ou da noite que me fazia chorar pensando no que eu tinha que fazer no dia ou no mês seguinte que despertava em mim um sentimento de impotência. No decorrer do curso eu passei a ficar cada vez mais nervosa para apresentar trabalhos por mais simples que eles fossem e isso fez com que eu repensasse a profissão docente.

Apesar dos conflitos internos, percebo que consegui enfrentar as pequenas batalhas diárias e um sentimento de paz floresce dentro de mim. Sinto-me capaz de encarar novos desafios e lutar diariamente para a construção de um mundo melhor em que o respeito e o amor pelo próximo sejam a essência de minhas atitudes.

PARTE II: TRABALHO MONOGRÁFICO

Figura 2: Educação



Fonte: <http://www.metodista.org.br/educacao>

INTRODUÇÃO

Com o decorrer dos tempos a insatisfação quanto ao modelo de ensino proposto na maioria das instituições educativas tem crescido. A tendência tradicional já não atende as exigências do estudante atual, que está inserido em um contexto de mundo globalizado em que as mudanças são diárias. A reprodução do conhecimento por parte do professor e a decoreba por parte do aluno são práticas sem significação que geram frustrações e desmotivam ambos.

A fragmentação do conhecimento enraizou-se na história e provocou um individualismo quase que generalizado nos ambientes escolares. Segmentação essa que não compatibiliza com a pluralidade humana, pois somos seres físicos, sociais, espirituais, culturais e históricos ao mesmo tempo. É urgente uma modificação nos processos de ensino e aprendizagem e uma possibilidade real para que isso aconteça é com a incorporação da abordagem interdisciplinar.

Na década de 60 ocorreu o advento da interdisciplinaridade no Brasil e no mundo. De lá para cá as discussões acerca de suas implicações tem crescido significativamente, atizando o interesse de pessoas e de instituições envolvidas com a educação. O precursor na abordagem da temática no Brasil foi Hilton Japiassu, com a publicação de seu livro *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber* em 1976. É oportuno destacar que a interdisciplinaridade não é uma exclusividade da educação, ela está presente em diversos segmentos da vida em sociedade.

O enriquecimento do debate sobre essa nova abordagem é um dos motivos que justificam o conteúdo desta pesquisa. Tendo em vista que ainda há confusões acerca de seu sentido e muitas instituições a usam impropriamente apenas para fins publicitários, fato que ameaça sua implantação bem sucedida nos ambientes escolares.

Fazenda (2008, p. 17) define a “interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”. Essa prática originalmente renovadora propõe-se a significar o saber, de forma que as pessoas consigam relacionar suas aprendizagens umas com as outras e assim compreender as coisas de forma integral.

A formação inicial é um espaço privilegiado para a constituição da identidade do pedagogo, portanto é onde a interdisciplinaridade deve começar a ser discutida e vivenciada. Contudo, é essencial contextualizar como aconteceu o processo de institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil para entendermos com que profissional estamos lidando. Bem como, é imprescindível saber que tipo de processo formativo a graduação tem favorecido, vindo até que ponto a interdisciplinaridade participa desse processo.

A questão que pretendemos responder no decurso desta pesquisa é “Como a interdisciplinaridade se apresenta no Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia de 2002 da

Universidade e Brasília?” e como questão secundária, mas não menos importante, “Qual a concepção dos estudantes de Pedagogia sobre interdisciplinaridade e como isso pode afetar suas práticas pedagógicas?”.

O Projeto Acadêmico é o documento norteador do curso, cujas deliberações expostas no texto indicam por qual tipo de formação se preza. Com a sua investigação pretendemos saber que tratamento é dado a interdisciplinaridade, e se ele representa uma inovação para a época em que foi elaborado, ou seja, há quase duas décadas, período no qual ainda estavam-se formulando uma teoria para a interdisciplinaridade, de acordo com Fazenda (1994). Desta forma, buscamos compreender o que os futuros pedagogos estão entendendo sobre interdisciplinaridade e de que maneira a sua graduação tem implicado nisso.

Para reopontar as questões anteriormente citadas nos amparamos em três objetivos específicos que são:

- Conhecer os aspectos históricos e conceituais da interdisciplinaridade no Brasil;
- Analisar como a interdisciplinaridade se apresenta no Projeto Acadêmico da Faculdade de Educação e;
- Averiguar como a interdisciplinaridade tem sido compreendida pelos estudantes e de que forma isso pode afetar suas práticas pedagógicas.

Na metodologia, fizemos uma análise documental do Projeto Acadêmico e um questionário com os estudantes em fase final de graduação aplicado em novembro de 2018, onde obtivemos 16 respostas. Ressaltamos também que se trata de uma pesquisa participante, dado que a autora faz parte do mesmo processo em que os investigados estão incluídos.

Enfim, a inspiração para construção dessa pesquisa veio do descontentamento com o modelo educativo proposto na maioria das instituições educacionais, o qual divide o conhecimento por áreas e não promovem conexão entre elas. Além disso, também esperamos promover uma reflexão por parte do pedagogo sobre sua formação e suas práticas.

CAPÍTULO 1

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Neste capítulo respaldamos teoricamente a pesquisa e para isso começamos com uma explicação histórica, teórica e conceitual sobre a Interdisciplinaridade. Em seguida, destacamos os principais aspectos referentes ao curso de Pedagogia no Brasil abrangendo sua trajetória histórica e os principais marcos legais que o legitimaram ao longo do tempo. E finalizamos abordando a importância da formação do pedagogo em uma perspectiva interdisciplinar.

1.1 Aspectos históricos e conceituais da Interdisciplinaridade no Brasil

Embora hoje tenhamos numerosas bibliografias dedicadas a falar de interdisciplinaridade, este é um tema novo no âmbito das discussões acadêmicas. Fazenda (1994) diz que o início dessa mobilização ocorreu na Europa, sobretudo na Itália e na França por volta de 1960, o movimento foi impulsionado pelas manifestações estudantis que reivindicavam por uma nova organização das escolas e das universidades e lutavam pelo rompimento da educação fracionada.

Um dos marcos iniciais da história da interdisciplinaridade foi a divulgação do projeto de pesquisa de George Gusdorf à Unesco em 1961, com esse trabalho ele buscava uma aproximação teórica entre as ciências humanas (FAZENDA, 1994). Este autor defendia que a unidade das ciências seria imprescindível para a evolução de cada ciência em específico, “pois as questões a serem investigadas contariam com a colaboração de todas as disciplinas, ou de algumas, o que certamente ampliaria o campo de compreensão sobre o objeto de estudo”. (BERTI, 2007, p. 23).

Conforme Fazenda (1994), os debates sobre interdisciplinaridade no Brasil surgiram no final da década de 60. A autora destaca que naquele momento muitas organizações educativas queriam empregar a interdisciplinaridade como prática a qualquer custo, mesmo que não tivessem conhecimento seguro de suas implicações. E como efeito disso de 1968 a 1971 o conceito principal das reformas educacionais em todas as etapas de ensino foi interdisciplinaridade.

Fazenda (1994) desponta como o principal nome associado ao estudo da interdisciplinaridade no Brasil. Ela faz uma separação didática do histórico de discussão do assunto:

1970 — procurávamos uma definição de interdisciplinaridade;
 1980 — tentávamos explicar um método para interdisciplinaridade;
 1990 — estamos partindo para a construção de uma teoria sobre interdisciplinaridade. (FAZENDA, 1994, p. 18)

Pode-se dizer que a década de 70 foi a etapa de elaboração conceitual, na qual os estudiosos do assunto procuravam explicar a semântica do termo e a sua valia social. E também traz como um dos principais motivos do advento da interdisciplinaridade, isto é, o descontentamento de alguns professores universitários que se mostravam indignados com o modelo educativo fracionador do conhecimento (FAZENDA, 1994). Esse pensamento dos professores

nasceu como oposição a todo conhecimento que privilegiou 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, 1994, p. 19)

O descontentamento é a origem de todas as revoluções e na educação não poderia ser diferente. Uma vez que as pessoas abrem os olhos e percebem que algo já não tem sido suficiente e satisfatório é a hora de reivindicar por mudanças. Os anos 70 foi o momento dessa percepção mais acentuada, passou-se a compreender que a formação exclusiva em uma só área sem a conexão com outros saberes que estejam direta ou indiretamente ligados é uma limitação cognitiva e não compatibiliza com a pluralidade do ser humano.

Um dos pioneiros na discussão da temática no Brasil foi Hilton Japiassu, em 1976 publicou a obra *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Ele denuncia que a segmentação cada vez mais acentuada do conhecimento é uma patologia e nesse cenário problemático a interdisciplinaridade “se apresenta como o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber” (JAPIASSU, 1976, p.31).

De maneira objetiva Japiassu (1976) justifica a emergência da interdisciplinaridade a partir de quatro aspectos: o primeiro concerne a sua importância no desenvolvimento científico, em que ela aparece como justificativa para a eclosão de novas disciplinas; o segundo resulta das mobilizações estudantis que se opunham ao conhecimento desagregado, pois para o autor o mundo real é multidimensional; o terceiro diz respeito a formação profissional, indicando que instruir-se em uma só área específica não é suficiente e o último trata da demanda social

apontando a necessidade de tratar temas nas universidades que estejam para além dos limites das disciplinas.

Dessa forma, não se opondo a disciplinas, mas contrariando a desfacelção do conhecimento a interdisciplinaridade torna-se uma âncora que vem para contribuir com a construção de uma educação mais plural, integrada, harmônica, coerente e rica. E que a partir de seus aportes seja possível a formação de sujeitos que consigam se compreender e agir dentro desse nosso mundo multimodal.

Japiassu (1976) procura mostrar que a realidade estudada pelas ciências humanas fica muito mais compreensível se a olharmos a partir de uma óptica interdisciplinar, ou seja, ao olharmos para o mundo considerando os diversos aspectos que o compõe fica muito mais fácil entendê-lo. Para o autor a postura interdisciplinar faz parte da formação humana no que tange ao entendimento da vida formal sem fragmentação de experiências.

Na década de 80 buscou-se resolver os descuidos formulados nos anos anteriores, sejam eles de ordem conceitual ou epistemológica. E nos anos 90 há uma teorização numerosa acerca da interdisciplinaridade, por vezes até equivocada por conta do tão inconveniente “modismo educacional” que leva muitas instituições a “vender seu peixe” discursando em defesa de uma pseudo interdisciplinaridade. (FAZENDA, 1994).

Com a passagem do século, Lima e Azevedo (2013, p.147) explicam que para além de uma teorização, “atualmente, busca-se identificar as possibilidades de como modificar a realidade educacional para então se ter uma efetiva integração entre as diferentes áreas do conhecimento”. As autoras defendem que hodiernamente a interdisciplinaridade já tem firmada nas suas dimensões pedagógica e histórica e que de certo a filosofia do sujeito já foi suplantada, esta por sua vez pode ser explicitada da seguinte forma:

Os pressupostos básicos da filosofia do sujeito para a interdisciplinaridade são: a fragmentação do conhecimento leva o homem a não ter domínio sobre o próprio conhecimento produzido, a especialização é vista como uma patologia, a interdisciplinaridade só é fecunda no trabalho de equipe, onde se forma uma espécie de sujeito coletivo, se houver parceria a produção do conhecimento estará garantida. (LIMA; AZEVEDO, 2013, p. 133)

Tais colocações denotam que agora as preocupações a respeito do tema encontram-se na esfera da prática, isto é, estamos à procura de estratégias que possam concretizar a interdisciplinaridade de forma eficiente nos ambientes educacionais. Para que isso aconteça o diálogo construtivo entre os membros da escola é essencial, portanto conforme Raposo e Maciel

(2005) é papel do professor contestar o individualismo e aceitar fazer parte de um coletivo profissional no qual sejam discutidas e fundamentadas novas práticas de ensino.

É também recomendável “que o professor participe de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação de ensino.” (RAPOSO; MACIEL, 2005, p. 311). Isto é, a convergência de pensamentos de professores de diversas áreas do conhecimento enriquece o debate e possibilita a construção de um projeto educativo interdisciplinar, pois como declara Fazenda “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas” (1994, p. 86).

Sabendo que o termo interdisciplinaridade tem sido visto historicamente como um termo polissêmico, ou seja, que possui mais de uma significação, neste trabalho não nos arriscaremos a cair da armadilha de condensar várias teorias para a sistematização de um conceito único do termo, contudo buscaremos fazer um panorama de algumas concepções apresentadas e uma aproximação com o objeto de estudo que é a interdisciplinaridade no curso de Pedagogia.

É evidente que o progresso científico causou um exorbitante desenvolvimento em vários âmbitos da sociedade. Trindade (2008) retrata que a ciência moderna foi vista como a direcionadora da humanidade para a luz, chegando nessa clareira o conhecimento passou a ser cada vez mais produzido por meio de especializações, as quais tinham que delimitar com rigor o objeto de estudo e o pesquisador tinha que manter-se neutro durante o seu trabalho. No entanto, com a evolução dos saberes e com o desenvolvimento de teorias, ficou irrefutável a necessidade de se considerar as várias facetas de um tema de estudo.

Nesse contexto de instabilidade “a interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade de resgate do homem com a totalidade da vida. É uma nova etapa, promissora, no desenvolvimento da ciência, onde o próprio conceito das ciências começa a ser revisto.” (TRINDADE, 2008, p. 72). Diante disso fica clara a essência inovadora da interdisciplinaridade, ela se apresenta para dar sentido, para expandir a erudição e para mostrar que quando se trata de ser humano e de suas relações nada é totalmente desvinculado.

Pensar em interdisciplinaridade é refletir sobre nossa própria existência enquanto seres sociais e culturais. A convivência em sociedade exige que sejamos plurais e saibamos resolver problemas de diversas naturezas, os quais demandam conhecimentos diferenciados para o alcance de sua solução. No campo educacional ser interdisciplinar “é saber unir a arte com a ciência, é saber usar a utilidade do tempo; é uma relação entre pessoas, que começa a partir de um olhar, que pode gerar um momento único de interação, um momento de aprendizagem.” (JOSGRILBERT, 2002, p.86).

A autora previamente citada anuncia que a interdisciplinaridade começa com um olhar e a atitude é a melhor forma de alcançá-la, para tanto ela explica que o professor tem que ter a atitude de querer transformar sua prática, atitude de perceber a si mesmo e aos outros, bem como de explorar o que de fato é ser interdisciplinar e sempre se auto revisar.

Uma necessidade para a existência da interdisciplinaridade é a comunicação, que por sua vez envolve participação (FAZENDA, 1994). Assim, para que de fato ela funcione é necessário que haja um trabalho coletivo bem articulado e organizado, no qual cada interessado no projeto possa ter voz para fazer suas contribuições e críticas.

Ainda segundo Fazenda (1994) a sala de aula é onde a interdisciplinaridade se concretiza, é nela que a sementinha plantada no planejamento docente vai florescer, portanto é necessário tomar cuidado para não cair no modismo educacional em que os professores misturam conteúdos de várias matérias sem fazer uma conexão significativa entre eles, essa temática será abordada adiante com mais precisão.

Thinesem (2008) explica que o conceito ou os conceitos de interdisciplinaridade ainda estão em fase de elaboração e qualquer delimitação que se dê ao termo pode fazer dele uma contradição, de forma que o fechamento de um conceito único é uma atitude disciplinar. Todavia, é importante destacar que a interdisciplinaridade não é o antônimo da concepção disciplinar, Lenoir (1998) afirma que a primeira é dependente da segunda tanto para a sua existência como para a sua preservação.

Em estudos como esse que exploram questões envolvendo relações humanas é real o risco de nos depararmos com ambiguidades conceituais. Nas leituras sobre interdisciplinaridade os termos multi, pluri e transdisciplinaridade aparecem com frequência e sem dúvida eles possuem aproximação conceitual. Japiassu (1976) percebeu essa necessidade e relatou que inicialmente é fundamental a definição de disciplina e disciplinaridade, sendo, para ele a primeira como uma ciência e a segunda como uma metodologia de exploração da ciência para o alcance de novos saberes.

Japiassu (1976, p. 73-74) explica os termos da seguinte forma:

Multidisciplinaridade: Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer às relações que podem existir entre elas.

Pluridisciplinaridade: Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas.

Interdisciplinaridade: Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.

Transdisciplinaridade: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.

Na concepção do autor multi e a pluridisciplinaridade só devem ser admitidas quando servirem para auxiliar no entendimento de interdisciplinaridade, uma vez que estas apenas aglomeram algumas disciplinas sem uma mediação que dê sentido a ação. Uma diferença apresentada é que na pluridisciplinaridade existe um pequeno grau de cooperação (JAPIASSU, 1976, p. 72-73). Contudo, há autores que atualmente tratam a multi e a pluri como se fossem uma coisa só.

Para pensar em transdisciplinaridade precisamos abrir nossa mente para algo bem mais complexo, Santos (2011, p. 75) diz que ela “significa transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade”. Se as outras são limitadas pelas disciplinas ou por suas conexões, na transdisciplinaridade há uma dinâmica bem mais profunda, na qual as dimensões mais íntimas são exploradas.

Por mais que seja uma discussão recente, a proposta da interdisciplinaridade foi disseminada com muita rapidez. De acordo com Fazenda (1994, p.66) “a socialização dessa terminologia, entretanto, com muita frequência tem contribuído para o empobrecimento do significado originário e desvio do mesmo”, muitas instituições educativas com a ambição de seguir a tendência incluíam e incluem o termo interdisciplinaridade em seus projetos pedagógicos, mas com severas falhas de ordem teórica o que provoca uma confusão de sentidos.

Vários pesquisadores explicam quais as principais dificuldades para a concretização da interdisciplinaridade enquanto prática educativa, dentre eles Fortunato, Confortin e Silva (2013) salientam que os principais motivos são: a sobreposição de uns saberes a outros, a falta de diálogo dentro do grupo escolar e a desintegração da interdisciplinaridade dentro da própria escola, ou seja, é imprescindível a participação de todos uma vez que a escola é um espaço de construções.

As pontuações das autoras mostram primeiramente a urgência de repensarmos como se dá e os porquês da hierarquização dos conteúdos escolares, visto que para a formação do sujeito integral é necessário que sejam abordadas diversas áreas do conhecimento de forma equivalente. Segundo que a interdisciplinaridade precisa ser concebida com um projeto da escola, discutido coletivamente e formalizado em seu projeto pedagógico, pois não basta que o professor x da turma de 3º ano desenvolva um trabalho interdisciplinar todo contextualizado e no ano seguinte o aluno vá para a turma do professor y que trabalha os conteúdos de forma

fragmentada. E terceiro, que os membros da escola precisam ter sintonia uns com os outros colaborando, respeitado e enriquecendo o trabalho dos colegas.

Para fins do presente trabalho nos fundamentaremos na concepção de que a interdisciplinaridade é uma prática inovadora, por meio da qual o currículo e as relações intra e interpessoais de um ambiente educativo ganham um novo sentido. Com ela o sujeito está disposto a se transformar e junto a ele o objeto de conhecimento também se modifica tornando-se mais abertos à introdução de outras interpretações de mundo que se conectam e dão um novo sentido a educação.

É nesse contexto é indiscutível falar que um dos personagens principais na realização da interdisciplinaridade é o professor, no entanto se este não tiver força de vontade e uma formação que contemple o estudo da temática ele poderá acabar se tornando um empecilho. Os cursos de formação docente precisam falar mais de interdisciplinaridade e arquitetar meios para que o graduando saia da faculdade com pelo menos uma visão adequada do termo. Porém não é isso que vem acontecendo, segundo Casali e Tomazi (2013, p. 6)

A Educação Superior ainda segue uma lógica disciplinar, onde o curso de graduação segue temáticas específicas dissociadas umas das outras, sendo assim, é difícil vislumbrar atuações diferentes dos futuros docentes. Durante toda a graduação, somos expostos a um ensino fragmentado, dessa forma, é inevitável que aprendamos e incorporamos essa lógica conteudista.

Sem a intenção de generalizar, mas concordando com as palavras das autoras citadas, uma das raízes do problema parte da formação inicial a qual deveria ser um momento de conhecimento do novo, de estímulo, de refinamento da criatividade acaba por se tornar um momento enfadonho em que as pessoas se frustram ao vivenciar as mesmas práticas que provavelmente presenciaram nas escolas e tudo acaba se tornando uma bola de neve.

Outra adversidade identificada por Casali e Tomazi (2013) é a lacuna muitas vezes existente entre a realidade vivenciada socialmente por professores e alunos e o ambiente escolar, ou melhor, os conteúdos escolares não correspondem ao que esses sujeitos conhecem concretamente. Isso dificulta excessivamente o desenvolvimento do educando, pois para Piaget (1975, p. 67) “A verdadeira causa dos fracassos da educação formal decorre pois essencialmente do fato de se principiar pela linguagem (acompanhada de desenhos, de ações fictícias ou narradas, etc) ao invés de fazer um relação real ou material.”

Esse vão entre o que se estuda e o que se vivencia é uma incoerência que pode levar o educando apenas a memorizar temporariamente o que for proposto, no entanto isso poderá não acrescentar nada para o seu desenvolvimento vital. Diante disso, Casali e Tomazi (2013, p. 6-

7) defendem que “iniciativas de projetos interdisciplinares podem associar os conhecimentos das diferentes disciplinas com a realidade dos que fazem parte deste espaço, pensando que o aluno não é uma *tabula rasa*, possui memória e conhecimentos”. À vista disso a interdisciplinaridade pode ser entendida como um aparato de significação do processo de ensino e aprendizagem.

No próximo tópico faremos uma contextualização histórica e legal do curso de pedagogia no Brasil, com vistas a compreender os principais processos que o curso passou até adquirir sua configuração atual. Não daremos detalhes exaustivos, pois não cabe aos propósitos dessa pesquisa.

1.2 O processo de institucionalização do curso de Pedagogia: contribuições na perspectiva da interdisciplinaridade

A institucionalização do curso de Pedagogia está próxima de completar 80 anos e de lá para cá houve uma série de modificações que precisam ser pontuadas para que entendamos como se deu a sua conformação atual. A fundação do curso ocorreu por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que dispunha sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, a qual encarregava-se da formação de bacharéis e licenciandos em várias áreas do conhecimento. (Silva, 1999)

Saviani (2008) explica que historicamente ao curso de Pedagogia no Brasil foi destinado o estudo da educação dentro e fora da escola, sobretudo ao que concerne a instrução de crianças das séries introdutórias e a gestão. O autor ainda informa que essa formação superior previa a preparação de “técnicos em educação” permitindo que os professores

mediante concurso, assumissem função de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios. (SAVIANI, 2008, p.219).

O curso cumpria o padrão “3+1”, no qual três anos eram dedicados a formação em bacharelado e com mais um ano de estudos da didática era obtido o certificado em licenciatura. Uma crítica acerca dessa organização é feita por Silva (1999, p. 34) quando expõe que “Em sua própria gênese o curso de Pedagogia já revela muito dos problemas que o acompanham ao longo do tempo. Criou um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem

auxiliar na caracterização desse novo profissional.”. Assim a habilitação inicial em bacharel foi definida sem que houvesse uma estruturação do ofício a ser desempenhado por esse novo profissional.

Outras preocupações assinaladas por Silva (1999) com relação à incongruência apresentada na formação do curso são que o currículo de bacharel prevê uma execução eminentemente técnica da profissão e o âmagô generalizador das disciplinas dispostas. Ainda de acordo com essa autora, a licenciatura também tinha seus impasses como a imprecisão do campo de atuação, já que o pedagogo poderia dar aula de Filosofia, História e Matemática.

Em 1961 foi deliberada pelo Conselho Nacional a Lei nº 4.024/1961 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através dela ao Conselho Federal de Educação (CFE) cabia elaborar uma base para os currículos (FIORIN; FERREIRA, 2013). No caso do bacharelado em pedagogia o CFE prescrevia sete disciplinas e mais duas eram definidas pela instituição, isso servia para que houvesse uma singularização na formação de bacharel em Pedagogia e para que os currículos fossem uniformizados nacionalmente. (SAVIANI, 2008)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 apresentava-se um tanto quanto incoerente, pois se por um lado foi pioneira na unificação do ensino brasileiro por outro não concedia aos cidadãos o direito de frequentar uma escola pública e gratuita. É evidente que esta lei desvalorizava a profissão docente, visto que em seu art. 61 não estipulava nenhuma condição para a sua atuação prática, era necessário somente o registro em “órgão competente” (BRZEZINSKI, 1996). Assim, era possível que pessoas sem formação atuassem profissionalmente dentro da escola.

A fim de promover mudanças no currículo da pedagogia, em 1962 foi publicado o Parecer CFE nº251 sob a elaboração de Valnir Chagas, o qual explana a precariedade do curso causada pela polêmica que ora reivindica por uma reforma, ora presa pela extinção do curso (SILVA, 1999). Diante dessa incompatibilidade, Brzezinski, (1996, p.54) explica que assumindo “uma postura conciliatória, ou para ficar “em cima do muro”, o autor do parecer dar razão as duas correntes e, valendo-se das experiências e modelos de países mais adiantados, defende a tese de elevação de níveis de formação do professor.”.

Para Silva (1999, p. 36-37) tal idealização deve ser pensada para o futuro “uma vez que a formação de professores primários em curso secundário já era um avanço para a época”, a autora completa denunciando que com essa constituição houve falhas que permaneceram como a indefinição do profissional em questão e a não diferenciação precisa do bacharelado e da licenciatura.

Em 1962 ficou estabelecido que o bacharelado seria composto por sete matérias, sendo elas: Psicologia da Educação, Sociologia (geral e da educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar, para completar as sete exigidas cabia a instituição de ensino escolher mais duas.

Essa homogeneidade curricular desagradava, conforme Brzezinski (1996) os educadores não concordavam com a delimitação de um único currículo para vigorar nacionalmente considerando a diversidade existente no país. Abrindo um parêntese a essa discussão é preocupante pensar que essa insatisfação dos educadores manifestada na década de 60 permanece até hoje nos ambientes educacionais.

Retornando a discussão, para a diplomação em licenciatura foi determinado pelo Parecer CFE 292/1962 que o estudante deveria cumprir três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino. Saviani (2008) explica que essas estruturas propostas pelos pareceres conservou o dualismo entre o bacharelado e a licenciatura, mesmo estando relatado que não poderia existir a descontinuidade entre os conteúdos e os métodos. Isto é, os conteúdos e os métodos têm que ser trabalhados em harmonia sem uma separação forçada (BRZEZINSKI, 1996). No entanto, esse propósito foi falho e o curso de pedagogia permaneceu sob um misto de incertezas.

Não podemos desconsiderar que vários marcos na formação do pedagogo aqui apresentados foram afetados pelas imposições da Ditadura Militar (1964-1985), durante esse período todo o sistema educacional deveria seguir o que era exigido pelo Estado. Se há poucos anos os educadores já estavam inconformados com a determinação de um único currículo para o país inteiro com a culminação dessa tirania eles tinham que funcionar como verdadeiras máquinas programadas a obedecer ordens e manter a disciplina.

Sokolowski (2013) explica que no decurso da Ditadura Militar o governo brasileiro com a finalidade de conseguir contribuições financeiras e técnicas para serem usadas na educação do Brasil acabou estabelecendo, por intermédio do Ministério da Educação aliança com a United States Agency for International Development, porém por trás disso o que se pretendia era modelar o nosso sistema educacional a forma dos norte-americanos. No ensino superior os efeitos dessa modelagem vieram com a Lei nº 5.540/68, a Lei da Reforma Universitária, por meio da qual “triunfaram os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior” (SILVA, 1999, p. 44).

Foi um período dramático em nossa história, as pessoas tinham que modelar-se as exigências do Estado e qualquer atitude de rebeldia era severamente repreendida. Ainda nesse contexto e como decorrência da Reforma Universitária foi publicado o Parecer CFE nº252/69

e a Resolução CFE nº2/1969, o Parecer almejava, conforme Silva (1999, p. 43), “reformular não só o rol de disciplinas do curso, mas também sua estrutura curricular”. Era um momento de tensão, fazia-se necessário repensar o curso, sua estrutura e as finalidades dos profissionais que estavam sendo formados.

Silva (2002) explica que em 69 a Pedagogia passa a ser um curso de licenciatura designado a duas finalidades “a formação de professores para o ensino normal e a de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares” (p. 40). Com essa dupla possibilidade de formação (professor e especialista) o curso tem que se estruturar com uma parte comum e uma diversificada para atender a essa nova demanda.

A parte comum era feita tanto pelos que se formavam para a docência quanto por quem se formavam para ser especialista, ela era composta por sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. E a parte diversificada era específica aos que buscavam as habilitações (BRZEZINSKI, 1996).

Essa organização não foi satisfatória, Silva (1999, p. 60) explica que “ocorreu um inchaço do curso de Pedagogia, no que se refere à diversidade de profissionais a serem formados”. A nosso ver, essa falta de definição do curso apresentada no Parecer trouxe fragmentações desnecessárias que tornaram a graduação em pedagogia como uma espécie de “curso profissionalizante” diminuindo a sua valorização social.

Duas outras complexidades são apresentadas por Silva (1999, p. 60)

primeira, atender, ao mesmo tempo, às necessidades de formação de profissionais docentes e não docentes, em suas diferentes especialidades; segunda, conseguir oferecer as condições, nos cursos em duração plena, para formar docentes em inúmeras disciplinas, levando em conta, principalmente, as dificuldades em orientar as múltiplas práticas de ensino correspondente às diferentes disciplinas em questão.

Eram muitas atribuições e necessidades, cobiçou-se muita coisa de difícil procedência para aquele contexto. Como declarado por Fiorin e Ferreira (2013) essa separação em habilitações assemelha-se ao modo de execução capitalista, no qual cada um valendo-se de seus saberes desempenha seu papel. E isso era incoerente a perspectiva de sistema educacional que desejamos o qual se constitui de forma integrada em que a subjetividade e a troca são valorizadas.

Michalovicz (2015) explica que a duração do Parecer e da Resolução era para ter sido de 10 (dez) anos, no entanto ela vigorou por três décadas até a aprovação da atual Lei de

Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996. No ínterim entre a vitalidade do Parecer e a publicação da LDB 9394/96 houveram vários movimentos, Michalovicz (2015) relata que na década de 70 uma serie de pareceres foram formulados pelo CFE, mas não foram aceitos pelos educadores que já estavam indignados com o desconhecimento da profissão.

Continuando nesse clima de reivindicações Brzezinski (1996) relata que os educadores na década de 80 passam a ser autores da própria história na luta pela renovação do curso que os forma. Foi uma luta absolutamente necessária, uma categoria tão numerosa não poderia mais se calar diante de tantas legislações que os desprestigiam.

Como reflexo disso “já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia professores para atuarem na Educação Pré-Escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau” (SAVIANI, 2008). O movimento implantado pelos educadores que lutavam em prol de reestruturação do curso começa a se concretizar ao mesmo tempo em que se inicia a desconstrução do tecnicismo arquitetado por Valnir Chagas em seus projetos.

Nos anos 90 com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 o debate acerca da identidade do pedagogo foi novamente instaurado, em decorrência dessa lei nos anos 2000 são publicados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno (CP), o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Tais documentos estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Tendo em vista que o objetivo da presente pesquisa é investigar a formação do pedagogo na perspectiva da interdisciplinaridade, destacamos o seguinte artigo da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Ou seja, a Resolução prevê uma formação múltipla do estudante contemplando teoria e prática. Diferentemente dos marcos legais do século anterior, agora há um movimento de busca da libertação do profissional em que sua formação passa a ser mais diversificada e as funções para as quais ele está habilitado a exercer ficam mais evidentes. E foi nessa direção que buscamos discorrer sobre a formação do pedagogo interdisciplinar de forma a trazer uma explicação das possibilidades e das circunstâncias necessárias para que isso aconteça.

Ser interdisciplinar é uma necessidade para a vida em sociedade, com o desenvolvimento social cada vez mais acentuado e com a rápida difusão de informações precisamos de agilidade para saber ponderar situações e observar suas diversas facetas. Nesse cenário as instituições de formação do pedagogo e dos docentes de modo geral devem preocupar-se com as exigências impostas pela contemporaneidade.

A formação inicial é um espaço de suma importância, é nele que o graduando deve ter a oportunidade de aprender, por meio de vivências, a lidar com a interdisciplinaridade. Ferreira, Hammes e Amaral (2017, p. 65) explicam que “a formação nesse contexto requer atitudes de desmitifiquem o processo de ensino-aprendizagem e que promovam um educador que esteja motivado a interagir com os aspectos sociais, históricos e culturais, para assim desenvolver uma nova forma de atuação”. Isto é, busca-se a formação de educadores destemidos perante a mudança.

Compreendemos que a palavra que representa esse momento é transformação, pois ao mesmo tempo em que se deve romper com as práticas acríticas de ensino é também espaço para formar educadores com discernimento para lidar com seus alunos e com questões que envolvam o ambiente educativo e se apropriem de uma nova perspectiva de ensino, que dialogue com os contextos e práticas sociais.

Para atender a essa nova concepção de ensinar faz-se necessário uma revisão estrutural dos currículos dos cursos de formação do pedagogo, considerando que eles são aportes fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente. Castro (2007) faz uma colocação bastante significativa referindo-se a forma de organização das disciplinas no currículo escolar explicando que este é capaz de prenciar por que tipo de educação se preza, isto é, se é por um ensino fragmentado ou por um contextualizado e articulado com as diversas áreas do saber.

Tavares (2008) ao indagar sobre o sentido da interdisciplinaridade diz que ela se faz pela heterogeneidade, concordando com a autora defendemos que a interdisciplinaridade é uma construção diária que carece de contribuições coletivas para existir. O individualismo do ambiente acadêmico precisa ser superado, para que de fato ela seja viabilizada, para tanto o diálogo vigorosamente defendido deve fazer parte de toda trajetória do graduando, de forma que sua formação inicial seja um espaço de inspiração, de descobertas e de construções.

Acreditamos que para qualquer área que o pedagogo almeja atuar, a sua formação em um viés interdisciplinar é essencial. Destacamos aqueles que pretendem exercer a docência e irão conviver cotidianamente com crianças questionadoras, em especial para esse profissional ter vivido a experiência de uma educação interdisciplinar é uma forma de proporcionar a seus educandos uma nova maneira de ver o mundo, rompendo barreiras e procurando respostas em

zonas muitas vezes inexploradas por quem se acomoda e procura sempre o jeito mais fácil de resolver os problemas.

É justamente o comodismo que prende as pessoas a práticas arcaicas de ensino, nessa inércia os anos passam e tudo continua como está, contudo isso precisa ser superado e o graduando deve buscar sua autonomia. Portanto, a formação inicial deve ser desfrutada como um ambiente de conhecimento, de reflexão e de questionamento, pois certamente as práticas vivenciadas nesse momento serão repetidas em episódios futuros.

Finalizamos esse capítulo reconhecendo que de forma alguma a interdisciplinaridade deve ser algo forçado, em razão de que isso é incompatível com sua essência. Pelo contrário, ela tem que ser vivida para ser compreendida, tanto que sua existência traz benefícios a todas as áreas sociais e políticas. A mola propulsora é a conscientização dos sujeitos sobre a necessidade de olhar para o mundo sob diversos prismas.

CAPÍTULO 2

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O presente capítulo versa sobre a metodologia, apresentando que se trata de pesquisa em educação de natureza qualitativa desenvolvida por meio das técnicas de coleta de dados: questionário e análise documental. E concluindo com a caracterização do campo de investigação e dos sujeitos participantes.

2.1 Abordagem e tipo de pesquisa: a pesquisa qualitativa e participante

A pesquisa desenvolve-se a partir da abordagem qualitativa, ou seja, a essência subjetiva de cada sujeito-participante é considerada durante todo delineamento do trabalho, o qual foi realizado de agosto a dezembro de 2018. Conforme Devechi e Tresivan (2010) esse modo de pesquisa surgiu para investigar o que não era inteligível nas pesquisas quantitativas que por sua vez neutralizam o pesquisador e buscam insistentemente provar uma teoria, essas propostas não se opõem, contudo, abordam a realidade de forma diferente.

Por se tratar de pesquisa em educação algumas particularidades devem ser pontuadas, como trazem Ghedin e Franco (2011, p.40) “A educação é uma prática social humana, é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstância”. Isto é, faz-se necessário que haja uma sensibilidade do pesquisador em relação aos fenômenos que observa e suas eventuais modificações. Sendo a educação um processo inconcluso, acreditamos que as pesquisas qualitativas possam contribuir para o seu enriquecimento.

Ao nos propomos a realizar um trabalho de natureza qualitativa espontaneamente assumimos um olhar interdisciplinar sobre a realidade assistida, em razão de sua complexidade e instabilidade que constantemente chegam até a gerar angústia. Para o bom desenvolvimento da pesquisa é necessário observar delicadamente as pessoas e o espaço no qual elas estão inseridas considerando que não há verdades absolutas e nem situações imutáveis.

Ghedin e Franco (2011), ao discorrer sobre as especificidades da educação, explicam que ela enquanto tema de investigação é remodelada na medida em que o pesquisador a conhece e este, por sua vez, também é transformado. Partindo dessa ideia, é fundamental que o explorador desenvolva a pesquisa de coração aberto, sabendo a hora de se posicionar e a hora de ouvir o que o outro tem a dizer e só assim ele conseguirá se transformar, enriquecer seus saberes e de fato adquirir os dados necessários.

Além disso, intencionamos descrever nossas interpretações respeitando todo rigor que um trabalho científico exige. E nesse contexto o qualitativo nos ajuda, já que “apresenta um vínculo com as preocupações características do pensamento crítico, componente necessário às práticas emancipatórias” (DEVECHI E TRESIVAN, 2010, p. 159). Enquanto fenômeno social, histórico e cultural a educação tem que ser repensada diariamente e um dos nossos propósitos com a elaboração desse trabalho é exatamente esse.

Tendo em vista que a pesquisadora responsável pelo presente trabalho está inserida no campo de estudo investigado, esta pesquisa é considerada participante. Pandanov e Freitas (2013, p.67) explicam que “A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca da situação que vivem”. Ou seja, há uma inserção no mundo investigado, oportunizando um olhar mais íntimo do objeto de estudo.

Pandanov e Freitas (2013) apresentam a pesquisa participante como uma abordagem flexível que deve adaptar-se de acordo com os sujeitos investigados, sendo também capaz de variar, evoluir e se transformar. Por conseguinte o investigador tem que ser cauteloso e não perder de vista seus objetivos.

A presente pesquisa realizada na Faculdade de Educação da UnB tem as seguintes questões a serem respondidas “Como a interdisciplinaridade tem sido compreendida pelos estudantes e de que forma isso pode afetar suas práticas?” e “Como se apresenta a interdisciplinaridade na construção curricular do curso de pedagogia?”, nosso intuito é conhecer a concepção dos estudantes acerca do tema de estudo por meio de questionário com a averiguação da proposta curricular do curso através de uma análise documental.

2.2 Técnicas de coletas de dados: questionário e análise documental

A etapa da coleta de dados exige muita atenção e cuidado para que nenhuma informação importante seja perdida. Para fins deste trabalho, intencionamos conhecer a concepção dos discentes inseridos no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, sobre interdisciplinaridade e de que forma eles a percebem dentro do seu curso de formação. Para tanto, foi aplicado um questionário no mês de novembro de 2018 aos estudantes em fase final de graduação, isto é, que cursam do 7º ao 14º semestre.

O questionário foi divulgado por meio eletrônico, enviamos para dois grupos de *WhatsApp* o primeiro composto por 256 estudantes, os quais encontram-se nos mais diversos semestres do curso e o segundo composto por prováveis formandos do 2º semestre de 2018.

Explicamos que trata-se de uma pesquisa destinada aos estudantes cursistas a partir do 7º semestre e tomamos todos os cuidados éticos por meio da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao final da aplicação conseguimos respostas de 16 pessoas.

Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) explicam que os principais benefícios do uso do questionário como técnica de coleta de dados são: o baixo valor financeiro; a não identificação nominal dos participantes, de forma que estes sintam-se mais confortáveis para expressar suas ideias e a incomplexidade de organizar os dados antes da análise. Havendo, ainda, a alternativa de desenvolver perguntas abertas e/ou fechadas, sendo que nas abertas a subjetividade de cada participante fica mais expressiva e nas fechadas a vantagem é dimensionar uma relação de maioria ou minoria que pensam de determinada forma.

Para responder as perguntas decorrentes deste trabalho optamos por elaborar um questionário misto com questões abertas e fechadas. Nosso intuito foi descobrir qual a compreensão do estudante de pedagogia acerca do curso que vivencia no que tange a uma formação interdisciplinar.

Ao elaborar as perguntas que compõe o questionário nos preocupamos em primeiro fazer perguntas diretas sobre a interdisciplinaridade para que os sujeitos demonstrassem os seus conhecimentos sobre a temática, depois colocamos questões que indiretamente supunham uma prática interdisciplinar de forma que pudéssemos compreender a significação que eles fazem. Por exemplo, suponhamos que o estudante afirma não haver interdisciplinaridade dentro do curso, mas ele diz ter vivido situações de diálogo entre disciplinas e pode transitar em outras áreas do conhecimento durante a sua formação, dessa forma ele está se contradizendo.

Fizemos análise do Projeto Acadêmico em vigência do curso. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas pelas outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”. Utilizamos essa técnica com o intuito específico de compreender como a interdisciplinaridade se apresenta no Projeto.

Para as autoras supracitadas outra vantagem da análise documental é a viabilidade de compreender o momento histórico no qual o documento foi construído, para nós isso foi importante a medida que procuramos relacionar a criação do Projeto com as discussões acerca da interdisciplinaridade na época.

A análise documental e o questionário são técnicas que se complementam de forma que com uma podemos ter o contato com o sujeito que vive e está inserido no campo estudado e com a outra podemos fazer uma análise da proposta escrita.

2.3 O contexto e sujeitos da pesquisa

A Universidade de Brasília fundada há 56 anos, mais precisamente no dia 21 de abril de 1962. Tem desde a sua criação o propósito de apresentar uma forma reinventada de educação. Rocha e Villar (2018) explicam que os seus criadores tomaram como molde a estrutura de universidades norte-americanas e inglesas, sendo assim a UnB se constituiu de forma descentralizada, dividindo-se “em três grandes estruturas internas: os institutos centrais; as faculdades profissionais; e os órgãos complementares.” (p. 31).

Os autores supracitados evidenciam que no seu delineamento inicial a UnB previa uma integração entre essas estruturas, para tanto, o currículo era o principal recurso, “toda a estrutura formal da UnB estava integrada entre si, organicamente, por intermédio dos currículos, tanto dos de graduação quanto dos de pós-graduação.” (ROCHA; VILLAR, 2018, p. 33). Com isso, notamos que desde a idealização da UnB já se prezava pelo compartilhamento do conhecimento entre as diversas áreas do saber e entre os diversos sujeitos envolvidos com a instituição.

Atualmente, conforme dados expostos no Anuário Estatístico da UnB-2017 obtidos do Censo da Educação Superior 2012 a 2016, a População Universitária composta por estudantes de graduação e pós, docentes e técnicos administrativos em 2016 totalizava 50.703 pessoas. Em 2006 a UnB se expandiu e passou a ter, além do Campus Darcy Ribeiro, a Faculdade de Planaltina, a qual oferta quatro cursos de graduação e cinco programas de pós-graduação. Em 2008 as Faculdades de Ceilândia e do Gama começaram as suas atividades, a primeira voltada as ciências da saúde e a segunda as engenharias.

O desenvolvimento do nosso trabalho aconteceu na Faculdade de Educação do campus Darcy Ribeiro, criada em 12 de abril de 1966 por meio da Ata da Reitoria nº 163/196. A FE tem como espaço físico os três primeiros prédios construídos na universidade, os quais comportavam inicialmente alguns cursos e a reitoria. Rocha e Villar (2018, p.42) relatam que

A Faculdade de Educação foi concebida para se estabelecer no coração da Universidade de Brasília porque se constituiria como o órgão responsável por irradiar para toda a universidade, Estado e sociedade as pesquisas relativas ao sistema educacional brasileiro; a unidade acadêmica com a atribuição de produzir materiais didáticos em todas as áreas do conhecimento; a faculdade com a responsabilidade de promover a orientação educacional de todos os estudantes da Instituição; e a unidade que efetivaria a guarda de todo o acervo educacional do país.

A FE foi incumbida a missão de unir a universidade. Conforme exposto no site eletrônico da faculdade (www.fe.unb.br), hodiernamente a FE visa a preservação das propostas que lhes foram delegadas pelo plano original de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e de todos os

outros sujeitos envolvidos na criação da UnB e também busca uma conexão com as modernidades da tecnologia e da cultura.

Os sujeitos contribuintes da pesquisa foram 16 estudantes em fase final de graduação, isto é, que cursam do 7º ao 14º semestre. Pois, para as finalidades do nosso trabalho buscamos pessoas que já tenham uma bagagem de vivências dentro do curso de Pedagogia para que assim seja viável conseguir informações mais completas.

Com o objetivo de investigar como os estudantes de Pedagogia da Universidade de Brasília tem compreendido a interdisciplinaridade e de que forma isso pode afetar suas práticas pedagógicas, foi que elaboramos um questionário composto por 24 perguntas abertas e fechadas. O qual foi respondido por 16 estudantes com idades que variam entre 21 e 48 anos, sendo 15 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. A maioria se declara solteira. E estão cursando a partir do 7º semestre. Uma porcentagem de 75% pretende exercer a docência após a conclusão do curso e 25% mostram-se indecisos.

Mais da metade dos estudantes não trabalham e os 8 que trabalham exercem as funções expostas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Tempo de serviço e atividades desenvolvidas pelos estudantes trabalhadores.

Função desenvolvida	Tempo de serviço
Estágio (área não especificada)	1 ano e 10 meses
Estágio (área não especificada)	1 ano
Estágio em educação	2 anos
Estágio no setor administrativo	1 ano e 8 meses
Setor de aprendizagem e capacitação	2 anos
Reforço escolar	6 meses
Setor público em área não educacional	15 a 30 anos

Fonte: Elaborada pela autora

Os motivos pelos quais eles optaram pelo curso de uma forma geral são: pelo interesse na educação, e considerarem uma área muito importante da vida; por ver nela a oportunidade da formação de um educador para a transformação social, e por influência de terceiros. E em particular por ter sido o curso que apareceu no teste vocacional; e por amar crianças.

O apreço pela educação representa o motivo principal pelo qual os estudantes optam por pedagogia. Os sujeitos têm consciência da amplitude de oportunidades que o curso e a universidade podem lhes proporcionar e que de fato existe um direcionamento para uma educação transformadora.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No capítulo a seguir são apresentados os resultados da pesquisa realizada. Fazemos uma exposição dos dados obtidos, acompanhada de uma análise a luz do referencial teórico e também apresentamos as nossas interpretações. Neste momento buscamos encontrar as respostas que motivaram o trabalho.

3.1 O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia: uma inovação para a sua época?

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia aprovado em 2002 é composto pelas seguintes partes principais: Introdução; 1. Análise do currículo vigente; 2. Justificativa para mudança; 3. Definição das opções teórico-metodológicas; 4. Proposta curricular e seus componentes; Bibliografia e Anexos.

Essa nova proposta começou a ser discutida em 1997, em decorrência de exigências externas, as quais alertavam para a necessidade de modificações no currículo. Logo em sua introdução, o projeto traz como influências iniciais dessa mudança a Resolução 219/96 do CEPE, que estabelecia que as disciplinas obrigatórias não deveriam contabilizar mais de 70% do total de créditos exigidos, somando-se a isso a promulgação da LDB (Lei 9394/96) que traçava novas obrigações acerca da formação dos profissionais da educação, além dos Parâmetros Curriculares, das Diretrizes Curriculares e do Plano Nacional de Educação, sendo que estes dois últimos ainda estavam em fase de construção. (UnB, 2002).

Cabe ressaltar que nos anos 90 o curso de pedagogia, de acordo com Silva (1999) já tinha definido a sua identidade, assim como sua estruturação. Para a autora nessa época as preocupações giravam em torno da base comum nacional. Contudo, ela ressalta que com a publicação da LDB o debate sobre a identidade veio novamente à tona, movido por outras impugnações, como a dúvida do curso permanecer exercendo suas incumbências anteriores, já que no art. 63 da LDB, os institutos superiores, que agora poderiam formar o docente, poderiam também participar da manutenção do curso normal.

Por consequência das questões ditas acima os docentes da FE resolveram fazer uma reforma do projeto do curso, assim reuniram-se em várias ocasiões e eventos temáticos para delinear a mudança. O tópico inicial do projeto intitulado 1. Análise do currículo vigente dedica-se a fazer uma avaliação do Projeto Acadêmico 2º/88, isto é, o anterior ao de 2002 e

assim elaborar pontos de reflexão acerca do Curso de Pedagogia. As principais problemáticas encontradas foram:

- propostas centrada na concepção de formação geral e disciplinar, no início, seguida da oferta de conteúdos específicos conforme a habilitação escolhida, sem articular apropriadamente prática e teoria;
- Dicotomia entre a base comum e a parte diversificada, implicando numa relação também dicotômica da teoria com a prática, esta vista como um espaço de aplicabilidade da teoria;
- o corte epistemológico na formação geral baseava-se nas ciências humanas e sociais aplicadas à educação e na formação específica, justificando-se assim a existência de habilitações;
- a formação de especialistas acontecia divorciada da formação docente contribuindo para a insuficiente formação dos especialistas, uma vez desprovida da fundamental base docente, além de contribuir para a manutenção da divisão social do trabalho na prática docente e na vida escolar.
- o conceito de formação não levava em consideração a complexidade e multidimensionalidade dessa formação, com suas exigências multidisciplinares e multirreferenciadas, deixando na sombra dimensões inelimináveis;
- os estágios supervisionados realizados apenas no final do Curso, antes davam cumprimento a exigências formais e legais mais do que propiciavam um autêntico conhecimento e vivência da realidade do mundo do trabalho educativo e pedagógico;
- as habilitações restringiam o campo de atuação profissional às instituições escolares, exatamente numa época em que a sociedade do conhecimento põe a “educabilidade” e a educação permanente como uma exigência para toda e qualquer organização. (UnB, 2002, n.p)

Percebemos através da verificação de tais problemáticas que o curso de pedagogia possuía uma segmentação muito acentuada. Havia uma perspectiva de formação fundamentada na fragmentação de disciplinas por área, isto é, o docente e o especialista tinham acesso a saberes diferentes, sendo que a do especialista ficava enfraquecida já que ele não receberia ensinamentos importantes tomados como exclusivos da formação docente, podendo isso o prejudicar na sua atuação profissional. Outra questão a ser considerada é o distanciamento entre a teoria e a prática.

Essas questões demonstram que o projeto acadêmico anterior fugia ostensivamente de uma perspectiva de formação interdisciplinar. O nosso intuito ao apontar essas adversidades é expor quais os principais problemas que impulsionaram os elaboradores do atual projeto a decidirem por essa mudança curricular. E é com a intenção de justificar que o Projeto Acadêmico traz um segundo tópico.

O tópico 2. Justificativa para a Mudança está subdividido em três outros. O primeiro deles nomeado: 2.1 A sociedade e o mundo do trabalho descreve que

A crescente incorporação da ciência e da tecnologia aos processos produtivos e sociais advinda da globalização da economia provocou uma reestruturação do mundo de trabalho em escala planetária. Ao passar de uma base eletromecânica para uma base microeletrônica que atingiu todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, o sistema produtivo alterou a relação entre educação e trabalho. Assim passou a exigir que não somente se ampliasse a base do conhecimento do trabalhador mas que ele viesse a **possuir habilidades cognitivas, comportamentais e tecnológicas diferentes das exigidas pelos modos de fazer vigentes na era do fordismo/ taylorismo.** (UNB, 2002, n.p, grifo nosso)

Apesar do fragmento citado não falar explicitamente sobre a precisão de que o trabalhador seja interdisciplinar, captamos isso em suas entrelinhas. O trecho grifado pressupõe como um dever contemporâneo a formação de trabalhadores com saberes mais integralizados os quais certamente irão contribuir para a melhoria do seu ofício.

Ainda no tópico 2 é descrita a concepção de formação que sustenta o Projeto Acadêmico, a qual não faz referência a uma educação interdisciplinar. Todavia, com o trecho “Torna-se cada vez mais fundamental a criação de espaços de formação, abertos, contínuos, em fluxos não lineares, capazes de se reorganizarem conforme os objetivos ou contextos nos quais cada qual ocupa uma posição singular e evolutiva.” (UnB, 2002, n.p), percebemos que há um princípio de aproximação que pode levar a um pensamento interdisciplinar, isso vai ao encontro do que Fazenda (1998, p.13) defende:

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e "tacanhas", impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores.

O componente 2. Definição das opções teórico-metodológicas declara que a formação está para além do ato de instruir, “uma formação autêntica requer também o desenvolvimento da capacidade de saber ser, de saber ou de poder tornar-se” (UnB, 2002, n.p), além disso, deve auxiliar os indivíduos a se posicionarem no contexto social e histórico. O Projeto defende a formação global e complexa dos sujeitos, os quais deverão ser capazes de se desenvolver bem nos aspectos técnicos, científicos, filosóficos em ambientes profissionais, bem como nos aspectos sociais, políticos, afetivos e espirituais para o bom funcionamento de sua vida pessoal.

Todo o processo de institucionalização do curso de pedagogia esteve marcado pela constante luta em busca da construção de identidade da Pedagogia e do pedagogo. Brzezinski (1996) explica que nos anos 90 - época em que se começou a pensar na reformulação do curso

da FE-UnB- já se consolidava a docência como pilar na formação do pedagogo. Percebemos que as opções metodológicas definidas no Projeto Acadêmico demonstram preocupação com esse movimento.

O alicerce teórico e metodológico vem do pensamento de Edgar Morin. Vieira et al. (2015, p.270) dizem que para Morin “o ser humano só pode ser compreendido na sua totalidade”, isto é, o que faz a nossa humanidade ser real é a sua complexidade, somos sujeitos ao mesmo tempo “físicos, biológicos, antropológicos e sócio-políticos”. Quando o Projeto expõe essa nossa multirreferencialidade, não é feita uma menção a interdisciplinaridade, no entanto o sentido dela está presente, para isso recorremos ao pensamento de Japiassu (1976) que defende que atitude interdisciplinar é parte constituinte da formação humana no que tocante a compreensão da vida sem fracionamento de experiências.

A quarta parte do Projeto Acadêmico trata da Proposta curricular e seus componentes, começa exteriorizando que o curso é um espaço inicial de construção de identidade profissional, a qual irá continuar se desenvolvendo durante toda a vida. Para tal, o curso está assentado em princípios democráticos e nessa conjuntura a Educação é um processo atribuído das seguintes características:

1. é continuado e interdisciplinar;
2. valoriza a experiência escolar e extra-escolar dos formandos e a vinculação da vida com o trabalho e a alegria;
3. preserva a qualidade das ações acadêmicas e a indissociabilidade entre os momentos da extensão, da pesquisa e do ensino;
4. incentiva o espírito científico e o pensamento reflexivo e a consideração concomitante e indissociável da dimensão afetiva, entendida como tal a intuição, as emoções, o cuidado com a própria corporeidade;
5. tem presentes uma formação cultural que articula organicamente o presente com o passado e o futuro, respeitando nos aprendizes as contribuições culturais e étnicas próprias e que propícia as condições para ultrapassá-las quando assim o solicitar o projeto social emancipatório. (UnB, 2002, n.p)

Diante disso, identificamos que o Projeto de 2002 reconhece a importância de uma educação interdisciplinar, tanto que prevê que a estruturação do curso proporcione momentos de efetiva integração entre graduação e pós, mediados por projetos de pesquisa e extensão.

A dinâmica do curso dá-se por meio do fluxo curricular, cuja essência é a fluidez e a flexibilidade, dando assim mais liberdade para o estudante construir sua formação sem enclausuramentos. Fato que compatibiliza com a natureza interdisciplinar, pois como escreve Lenoir (1998, p. 57) “a interdisciplinaridade curricular exclui toda tendência a hierarquia dominante”.

De fato o curso possui uma composição dinamizada, a base docente tida como o apoio que sustenta o exercício profissional do pedagogo em aspectos humanos, científicos e técnicos é gerada a partir de três polos mais o Trabalho Final de Curso. Os polos são os seguintes:

1) o pólo da práxis, com a vivência da prática educativa na sua concretude, alimentada sobretudo pelos projetos; 2) o pólo da formação pedagógica, constituído pelos estudos de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, bem como Arte-Educação, Organização do Trabalho Docente, Processo de Alfabetização e Processos de Administração da Educação, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos; 3) o pólo das Ciências da Educação, que Oferecem os marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis para interpretação e a elucidação das práticas educativas (pedagógicas e/ou gerenciais). (UnB, 2002, n.p).

Concebemos essa divisão como importantíssima para fins de organização, estimamos que a separação por áreas afins é um importante espaço para trabalhar de forma interdisciplinar. À vista disso percebemos a ausência de uma explicação de como ocorrerá a relação entre estes polos.

Como fora citado, o primeiro polo envolve a vivência prática por meio de projetos.

nos quais os formandos hão de se integrar desde os primeiros semestres, e que vão, aos poucos, constituindo o fio condutor do que pode vir a constituir em um Trabalho Final de Curso. Consistindo os projetos em atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, e tanto como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem, seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações. (UnB, 2002, n.p).

Vieira et al. (2015, p.272) evidenciam que “com vistas a garantir uma formação prático-teórica, o currículo é permeado por projetos que despontam como grande inovação dessa reformulação curricular”. Eles surgem como um espaço de aprendizagem que perpassa por todo o curso, no qual os estudantes viverão situações teóricas e práticas articuladas com ensino, pesquisa e extensão.

É também espaço de realização prática, cuja proposta é de que “sejam suficientemente provocadores para romper com os esquemas rígidos nos quais tende a fechar-se uma concepção disciplinar que tende a retificar-se burocraticamente.” (UnB, 2002, n.p). Ou seja, os projetos propõem-se a serem ampliadores dos ambientes de aprendizagem, nos quais as relações devem fugir da rigidez disciplinar. Enxergamos a organização em projetos como bastante significativa, uma vez que o estudante os vivencia concomitantemente as disciplinas das áreas dos outros

polos apresentados e assim pode desenvolver sua pesquisa e/ ou prática do projeto amparado por aprendizagens diversas.

A Universidade de Brasília e a Faculdade de Educação foram pensadas para serem espaços abertos, onde os estudantes de cursos variados pudessem viver experiências em comunhão. Dessa forma, as contribuições de cada área em específico poderiam contribuir para um conhecimento mais integral (BERTI, 2007). Então, nesse sentido, o Projeto Acadêmico propõe ao Curso de Pedagogia a execução de seminários interdisciplinares com a seguinte finalidade:

Impõe-se à Faculdade de Educação, e a seus docentes, estimular uma efetiva formação interdisciplinar. Se a educação, ou a pedagogia, sempre precisaram de certas disciplinas, notadamente biológicas e antropossociais, precisa, contemporaneamente, articular-se com certos ramos da Engenharia, da Medicina, da Comunicação, do Design Gráfico, da Linguística, entre outras, para dar conta dos desafios e das possibilidades que as TIC trazem para a comunicação educacional, fundamental nos processos formativos mediatizados pelos discursos “scripto, áudio, vídeo e informo”, na expressão de Rocha Trindade. (UnB, 2002, n.p).

Por meio dessa análise constatamos que o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia traz em sua proposta uma aproximação com a educação interdisciplinar. Considerando o contexto histórico de criação do Projeto, podemos encará-lo como inovador a medida que prevê que os estudantes tenham acesso a um processo formativo flexível, no qual além de cursar as disciplinas referentes a sua área de formação também podem procurar outros cursos para enriquecer seus conhecimentos.

Internamente, esse diálogo com a interdisciplinaridade também é sustentado pelos Seminários Interdisciplinares que determinam que esta seja vivenciada na prática, já que o saber é constituído com mais autenticidade se for oriundo da incorporação de áreas diversas. Entretanto, é importante destacar que mesmo estes Seminários Interdisciplinares encontrarem-se no corpo do texto, com uma finalidade descrita, eles não estão presentes no fluxo curricular do curso. O que nos causa certa estranheza, e inquietação se estes de fato se materializaram.

3.2 As concepções dos estudantes de Pedagogia sobre o PCC e a Interdisciplinaridade na prática

Procuramos neste tópico apresentar as concepções dos estudantes acerca das questões propostas no questionário. Para facilitar a descrição dos dados, optamos por identificá-los como

A1, A2 e assim por diante. Os 16 estudantes que aceitaram participar da pesquisa foram solícitos e responderam a todas as questões.

Questionamos acerca do entendimento que os graduandos têm sobre interdisciplinaridade e se isto foi visto por eles durante o curso, todos que responderam deram uma definição para o termo, contudo o espaço no qual eles a conheceram é diferenciado. Os ambientes variam entre o decurso de algumas disciplinas em específico, estudos para concurso, na prática profissional e até mesmo ao longo de todo o curso. Selecionamos as seguintes respostas para mostrar o que estudantes têm expressado saber e onde obtiveram conhecimento sobre:

“Pra mim interdisciplinaridade é trabalhar um temática de maneiras diversas, explorando várias possibilidades e potencialidades. Não teve uma disciplina que tratasse disso especialmente, mas ao longo do curso vamos percebendo e aprendendo um pouco sobre a interdisciplinaridade.” A1

“Entendo que é a forma de ensinar que mescle as diferentes áreas do conhecimento de forma conjunto e diversa. É ensinar a partir de uma visão macro de sociedade, sem isolar ações e vivências. Estudei sobre em algumas disciplinas durante o curso, mas achei que foi pouco.” A8

“Interdisciplinaridade é a ligação de várias ciências. Em Filosofia.” A12

No primeiro capítulo desta monografia falamos que a interdisciplinaridade é um termo sem um conceito rigorosamente estabelecido, como Japiassu (1976, p.72) deslinda “devemos reconhecer que não possui um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é entendido da mesma forma.”. Ou seja, não é estranho haver definições diferenciadas.

No caso das respostas transcritas acima, percebemos que há concepções sobre a temática que condizem consideravelmente com o que alguns autores do referencial teórico defendem. Por exemplo, as duas primeiras respostas explanam a interdisciplinaridade como uma maneira de abordar o conhecimento envolvendo várias fontes do saber e isso vai ao encontro do que Fortunato, Confortin e Silva (2013, p. 2) falam quando a concebem como:

uma perspectiva de trabalho pedagógico que promove o diálogo de saberes, a conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos, o entrelaçamento entre os diversos fios que tecem o currículo escolar, de modo a fortalecer, qualificar e contextualizar o processo de aprendizagem dos discentes em seus respectivos níveis de ensino.

Podemos, então, perceber que alguns estudantes de pedagogia possuem um entendimento do sentido da interdisciplinaridade. De forma que deram respostas falando da

amplitude dessa prática inovadora, a qual envolve a conversa entre diversas áreas do conhecimento em prol da construção de um saber mais completo. Houve exceção com apenas uma resposta em que foi dito que *“A interdisciplinaridade é a junção de duas ou mais de duas disciplinas.”*A4. Fazenda (2008) explica que se pensarmos dessa forma estaremos reduzindo o currículo a uma mera formação de grade.

Perguntamos a eles se tiveram durante o curso alguma vivência interdisciplinar significativa. Dos dezesseis entrevistados, cinco afirmaram que não vivenciaram ou que não recordam. Os que dizem ter vivido mencionaram a Semana Universitária, projetos em turmas de altas habilidades e no projeto na Escola da Natureza, e nas disciplinas do curso: Processos de Alfabetização, Educação Matemática, Educação Musical, Didática, Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas. Em especial, nos chamou a atenção o comentário de um dos sujeitos da pesquisa que disse:

*“Sim! Neste semestre principalmente e no anterior. Estou no último semestre e a escrita do meu TCC me exigiu conhecimentos de todas as disciplinas que já fiz, ainda que de forma mínima. Eu sinto que o curso fez e faz sentido, que as disciplinas se encaixam e o conhecimento, finalmente, se consolida.”*A8

O comentário dessa pessoa demonstra que ela espontaneamente está construindo seu Trabalho de Conclusão de Curso de forma interdisciplinar, para isto evidentemente ela fez uso da sua memória que, para Pinto (2002), é um artifício essencial para o cumprimento de tal prática. A atitude de retomar as disciplinas cursadas é a prova de que aprender é uma construção heterogênea que se faz pela diferença e pela multirreferencialidade.

Para compreendermos a assimilação que os estudantes fazem da interdisciplinaridade no atual Projeto Acadêmico, começamos perguntando se estes conhecem o Projeto, 50% afirmam que sim e os outros 50% que não. Depois indagamos se ele tem possibilitado a formação do pedagogo interdisciplinar e a maioria absoluta respondeu que não, um dos questionados respondeu:

“Creio que não. Infelizmente apesar de muitos professores falarem de interdisciplinaridade eles não colocam isso em prática, e o currículo não contribui muito pra isso.” A14

Contudo, ao olharmos para outros momentos os estudantes se contradisseram, foi o caso do exemplo abaixo, a primeira fala refere-se a questão anteriormente citada e a segunda é a resposta do mesmo sujeito a pergunta que fizemos sobre suas vivências interdisciplinares significativas durante o curso:

“Acho que não, pois as vezes parece que de acordo com o currículo tudo é vivido separadamente.”A16

“Sim, em algumas disciplinas foi possível perceber a relação com outras disciplinas.”A16

Essa contradição fica visível, pois os mesmos estudantes que em algumas respostas dizem ter vivenciado atividades e situações interdisciplinares afirmam que o Projeto Acadêmico não tem possibilitado uma formação interdisciplinar. Novamente ressaltamos que ter experimentado ou não a interdisciplinaridade durante o curso depende do caminho trilhado e até mesmo da reflexão feita dessa trajetória. Mas o fato de ter opções de caminho a trilhar, já pressupõe uma prática interdisciplinar.

Indagados aos que estão trabalhando sobre a relação que conseguem estabelecer entre as vivências na universidade e a execução no trabalho, e os estudantes deram as seguintes respostas:

“Não consegui relacionar muitas coisas, acho a prática bem diferente.”A3

“Sim, atualmente estagio na ESMPU no Setor de Avaliação e algumas disciplinas que envolveram e envolvem Avaliação e Gestão me ajudam bastante”A5

“Fiz estágio nos dois anos anteriores em escola privada e usei muito do que aprendi na Universidade. Desde os conhecimentos teóricos aos práticos.”A8

“Alunas poucas, acredito que essa articulação de diálogos, mas ainda sinto dificuldade em trazer a teoria para a prática, ainda entram em confronto na minha mente, aparecem num formato confuso, visto que a realidade nas escolas não é tão concreta como vemos nos livros, tem nuances e inúmeras possibilidades.”A9

“Sim. São sempre muito válidas e me auxiliam constantemente na inovação de ideias e na minha postura em sala de aula, afinal trabalho com Jovens. Muito desafiador.”A10

“Algumas, como planejamento, educação em matemática, didática e alfabetização. Atualmente são as matérias que fiz , que mais consigo relacionar com a minha prática.”A11

Com essas respostas representativas percebemos a contradição denunciada anteriormente em relação ao Projeto Acadêmico, visto que quase todos afirmaram que ele não tem possibilitado uma formação interdisciplinar, mas quando interrogados sobre a relação que

fazem com a prática alguns dizem conseguir relacionar fazendo menção até a disciplinas específicas.

Moraes (2002, p.33) define sistema como “um conjunto de relações entre elementos integrantes de uma totalidade”, diante dessa definição podemos dizer que a FE se constitui como um sistema no qual licenciandos, professores, técnicos e gestores fazem parte. À luz desse pensamento perguntamos se os alunos já vivenciaram diálogos construtivos entre as partes mencionadas. Mais da metade dizem ter vivido, evidenciando novamente a contradição, já que afirmaram não estarem sendo formados pra a ação interdisciplinar. Segue os exemplos abaixo:

“Sim. Rodas de conversa, palestras, semana universitária, seminários, simpósios, eleição pra diretores ou alguma outra decisão política da instituição.”A1

“Em momentos fora da sala de aula, momentos pontuais em que tivemos de enfrentar problemas institucionais e tbm em eventos acadêmicos organizados na FE.”A9

O autor supracitado fala que “sentipensar” sistematicamente é uma ação importante para que percebamos a magnitude do diálogo interdisciplinar, o qual “amplia a consciência humana para que possamos perceber que o futuro está embutido no presente, que o tempo é construção e que sempre haverá um espaço para a utopia, para os sonhos... e que ainda é tempo de reencantar a educação!” (p. 34). Pelas respostas dadas ao questionamento nota-se que os estudantes vivem sim momentos de diálogos entre os atores citados e por essas palavras de Moraes justifica-se a importância do diálogo.

No entanto, há estudantes que não tiveram a oportunidade de presenciar esses momentos. E dizem que esses grupos (professores, técnicos e gestores) relacionam-se com seus pares e não há muita abertura para a interação.

Interrogamos também se viveram no âmbito de alguma disciplina diálogos construtivos entre profissionais de origens diversas em torno de um mesmo tema de estudo, a maioria respondeu que não. Contudo, poucas afirmam ter vivenciado, dentre elas, uma disse:

“Sim. Na disciplina de educação musical tivemos a oportunidade de vivenciar um pouco sobre a musicalidade dos surdos, em que tivemos como convidados pesquisadores da área, nos possibilitando abrir nosso campo de visão sobre a temática.”A1

Como Fazenda (1994) defende, a interdisciplinaridade origina-se nas relações interpessoais. A experiência vivida por esse sujeito foi significativa, à medida que possibilitou uma contextualização acerca da temática estudada com o compartilhamento de ideias entre

peças diferentes que presumivelmente fortalecem o debate e podem contribuir para o enriquecimento e construção de novos conhecimentos.

Por meio das questões anteriores vimos que os estudantes falam da existência da interdisciplinaridade em algumas disciplinas e muitas vezes até confundiam a sua função como uma mera junção de matérias. Com o intuito de entender se existiu uma harmonia durante os seus processos formativos, indagamos se houve relação entre as disciplinas durante o curso e de que forma perceberam isso. Em síntese, dos que afirmaram haver relação as respostas seguiram três vieses, no primeiro falam que uma disciplina serviu de base para a outra, no segundo que os assuntos se repetiam entre as disciplinas e o terceiro falam que só perceberam tal sincronia agora no final do curso. A título de exemplo, trazemos essas três respostas que seguem respectivamente os vieses citados.

“Algumas. Percebi quando algumas disciplinas utilizavam um conteúdo que era a continuação de algum outro que vimos em outra matéria.”A16

“Sim. Às vezes, o mesmo conteúdo estava sendo estudado em disciplinas diferentes.”A2

“Houve com a maioria delas. Só percebi isso quando realizei os estágios obrigatórios e comecei a escrever o TCC, pois foi nesses momentos em que vi a necessidade de relacionar os saberes das diferentes disciplinas.”A7

Entretanto, os estudantes que não perceberam a conexão entre as disciplinas falam que mesmo trabalhando o mesmo assunto os professores não estabeleciam relação uns com os outros.

De acordo com Josgrilbert (2002, p. 87) “A atitude interdisciplinar do professor deve ser construída pelo autoconhecimento inicial”, e foi com o intuito de fazer com que os estudantes refletissem sobre seu papel nos espaços em que estão presentes, no que tange as transformações pessoais, a sua voz, as aprendizagens e as frustrações e superações de expectativas que elaboramos os próximos questionamentos. De início perguntamos se o curso tem possibilitado essa reflexão sobre sua existência enquanto seres sociais e culturais conviventes de uma sociedade que exige que sejam plurais e saibam resolver problemas de diversas naturezas.

Apenas um entrevistado disse que não. Todos os outros reconhecem que o curso lhes proporcionou uma transformação pessoal tanto de autoconhecimento quanto de mudança de atitudes.

“Acredito que ele proporciona a todo momento. O curso de Pedagogia não está separado da sociedade, nem mesmo da Universidade onde se insere. Um

exemplo é a oportunidade de cursar disciplinas de Módulo Livre, que é um grande momento em que o estudante coloca seus saberes e seu ponto de vista (de pedagogo) diante de outras áreas. É uma forma de desenvolver uma visão crítica sobre a própria formação. A própria relação entre a Pedagogia e a sociedade já é uma oportunidade de reflexão sobre minha existência enquanto ser social e cultural. Acredito na existência de um processo em que muitos estudantes começam o curso com pouca maturidade e conhecimento para as discussões e reflexões, mas com um certo tempo para isso. No final do curso eles estão com uma boa maturidade e conhecimento mas pouco tempo para participar desses espaços. Seja devido a demandas pessoais ou profissionais. E tenho passado por isso.”A7

“Sim, a Universidade de Brasília foca muito no debate e na reflexão, acredito que tenho valores melhores desde que entrei no curso de Pedagogia”A12

A mudança de atitude frente a si mesmo e a sociedade, de um modo geral esteve presente na maioria das respostas. Fato que concilia com o proposto no Projeto Acadêmico, o qual diz que um dos designs do curso é a construção inicial da identidade do pedagogo. Mudar é algo intrínseco ao nosso percurso formativo, segundo Arnt (2002) individualmente a mudança colabora para o nosso fortalecimento e reconhecimento de nossas benfeitorias e estas conquistas individuais são favorecedoras de mudanças sociais mais amplas.

Algo que nos chamou bastante atenção foi que, se na pergunta anterior praticamente todos os estudantes disseram que o curso possibilitou o reconhecimento de sua existência enquanto seres sociais e culturais, em contrapartida, grande parte diz não ter sua voz reconhecida dentro do curso, principalmente pela falta de abertura para exposição com alguns professores e até mesmo entre os outros alunos. O que lhes faz muitas vezes se sentirem reprimidos.

Fazer as coisas tal como aprendemos é uma característica humana que em várias ocasiões pode se tornar uma atitude negativa, reproduzir práticas arcaicas de ensino pode ser um exemplo. Perguntamos aos estudantes se eles experienciaram mais as atividades que priorizavam a apropriação do conhecimento do novo, do estímulo, do refinamento da criatividade ou atividades que se tornaram momentos enfadonhos de repetição e reprodução.

Nas respostas os alunos argumentaram ter presenciado as duas situações. Com a fala a seguir podemos estabelecer uma síntese do que foi colocado pelos outros

“Sim, com certeza. O curso tem muito disso né, a desconstrução de uma pedagogia tradicional, os professores sempre falam pra gente compreender as diferenças dos nossos alunos, instigar a criatividade deles, não se prender a um método avaliativo. Mas dentro do ambiente acadêmico é completamente diferente, o que muitas vezes vemos é a perpetuação da pedagogia tradicional e que deixa os licenciandos muitas vezes frustrados e que as vezes até os

influencia a perpetuar esse método de pedagogia tradicional pra dentro de sala de aula.”A4

Como Casali e Tomazi (2013) defendem, é fundamental que os cursos formadores de professores sejam bem desenvolvidos, pois a formação inicial é a base fundamental para execução da educação interdisciplinar. Assim, compreendemos que dentro da própria faculdade há uma divergência entre o que os professores defendem e o que de fato executam na prática, o que tem frustrado os discentes. Contudo, isso não é algo generalizável considerando que foi também declarado que muitas disciplinas propõem a inovação e a materializam na prática.

No Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (2002) está exposto que os Projeto (1, 2, 3, 4 e 5) devem ser desenvolvidos de forma que:

i) permita ao estudante de Pedagogia reunir, em sua formação profissional, experiências coletivas e pessoais num processo continuado e integrado; ii) compreenda estudos disciplinares individuais ou em grupo, bem como outras atividades individuais ou grupais de pesquisa ou vivência pedagógica movidas por interesses formativos; iii) permita o engajamento dos graduandos em Pedagogia academicamente orientados ao longo de todo o Curso; iv) tenha presente em todo momento uma formação que articule teoria e prática; v) encontre, finalmente, sua culminância e síntese num Trabalho Final de Curso.

A vista disso, interrogamos sobre a maneira com que os graduandos avaliam a organização dos Projetos e se essa dinâmica contribuiu para a sua formação.

“Ruim. Na verdade diria péssimo. Não há ligação. Não há conexão. Acredito que a proposta inicial era essa, pormenores tudo depende da oferta. Do horário em que você cursa. E só aí já vai te eliminar de uma série de projetos. Não daria para colocar aqui o tamanho das minhas insatisfações quanto aos projetos. Deveriam ser interligados, casados, conectados, até mesmo para que quando chegassemos na monografia não tivéssemos tantos problemas. Mais não. A FE precisa repensar urgente esse sistema é de projetos e fazer conexão com eles . Estou no último semestre bem super lamento ter vivido experiência tão ruim com os projetos da faculdade.”A10

A indignação exposta por esse sujeito reflete o que a maioria pensa, os estudantes se mostraram indignados com a dinâmica dos projetos. Em suma, as principais reclamações foram: a falta de articulação entre eles; muitas vezes o estudante tem que abrir mão do seu tema de interesse para se adequar ao do professor; a dificuldade de permanecer com o mesmo projeto, por questões de horário e oferta; e há também os que defendem a exclusão do projeto 3 por o considerarem desnecessário para as suas formações. A realidade contrasta o que fora pensado para os projetos.

Faz-se necessário destacar que por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não houve respostas certas ou erradas e muito menos estabelecemos generalizações excluindo as argumentações dos graduandos.

Todavia, os resultados parecem mostrar que a logística do curso ou até mesmo a falta de engajamento de alguns estudantes tem os excluído de vivenciar experiências interdisciplinares. Tendo em vista que alguns engrandecem seu processo formativo como um divisor de águas que os transformaram e possibilitaram vastas experiências e aprendizagens. Em contrapartida, outros não se deslumbraram com a formação e a veem como um processo enfadonho denunciando que suas expectativas não foram superadas pelos seguintes motivos:

“acredito que seria necessário ter mais prática envolvendo a sala de aula mesmo, o cotidiano do professor.”A2

“Em um aspecto, o curso não atendeu as minhas expectativas: Fiquei (e ainda fico um pouco) frustrado com a distancia entre teoria e prática, apesar da base teórica presente ser muito boa.”A7

Por outro lado, outros disseram que o curso superou suas expectativas, ao entenderem que o mesmo foi dinâmico e transformador, como vemos nas declarações a seguir:

“O curso superou minhas expectativas em parte pois é bem dinâmico, traz disciplinas que eu não imaginava que iria cursar, que agregam bastante para a nossa formação.”A2

“E, com certeza, o curso superou as expectativas. Me formei professora de um jeito tão transformador que nem tenho como explicar. Aprendi sobre aprendizagem, pessoas, criatividade, música, leitura e escrita poética, o brincar, administração... Muita coisa.”A6

“O curso de pedagogia da UnB é muito amplo, temos a oportunidade de construir conhecimentos, saberes e diálogos diversos. Sim, superou todas as minhas expectativas, porque podemos conhecer a atuação do pedagogo em vários setores de trabalho e isso nos abre um leque de possibilidades futuras.”A1

Foi possível fazer um comparativo entre o que mais agrada o graduando de pedagogia em seu curso e o que mais o desagrada. Representamos isso com o quadro a baixo:

Quadro 2- Comparativo entre o que os estudantes gostam e desgostam no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília

O que os estudantes mais gostam no curso.	O que os estudantes mais desgostam no curso.
<i>“A profissão ser dinâmica.”A3</i>	<i>“Os métodos tradicionais.”A3</i>

<i>“Gosto do quanto o curso transita entre áreas distintas.”A6</i>	<i>“Não gosto que as leituras sejam mais de artigos e não de clássicos da educação. A formação está fragmentada.”A6</i>
<i>“As oportunidades de ampliar os conhecimentos-pesquisa, ensino e extensão.”A14</i>	<i>“Sinto que muitos professores pregam um discurso que não aplicam. E o radicalismo de alguma ideias- por parte de alunos e professores.”A14</i>
<i>“A liberdade de expressão que temos em quase todas as disciplinas.”A8</i>	<i>“O autoritarismo de alguns professores e inflexibilidade para o noturno.”A8</i>
<i>“A liberdade de poder cursar disciplinas do meu interesse formativo”A1</i>	<i>“Da dificuldade de conseguir algumas disciplina, por terem poucas turmas e ou poucos professores ofertando.”A1</i>

Fonte: elaborado pela autora.

A dinâmica do curso é o que mais agrada os estudantes, visto que eles valorizam a oportunidade de ser o construtor de sua formação, podendo escolher as disciplinas e transitar por outros espaços por meio da pesquisa e da extensão. Em contrapartida, os métodos tradicionais e a inflexibilidade de alguns professores tanto na avaliação como na exposição de ideias são fatores de desagrado.

Com essa análise notamos que o curso de Pedagogia norteado pelo Projeto Acadêmico de 2002 tem uma relação muito próxima com a prática interdisciplinar. Pois os sujeitos afirmam ter vivido situações de diálogo entre as disciplinas, entre outras áreas do conhecimento, entre eles, os professores e os gestores, bem como estabelecem relação de suas aprendizagens na faculdade com sua atuação no trabalho. Enfim, por mais que alguns não reconhecessem explicitamente como interdisciplinaridade, com o relato de sua experiência pudemos fazer essas inferências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse trabalho possibilitou trazer para o debate a interdisciplinaridade, um tema que precisa ser discutido com mais profundidade nas instituições formadoras do pedagogo e dos docentes de um modo geral. Apesar de já ter sido teorizada em diversos livros e ser objeto de estudo de numerosas pesquisas, ainda faz-se necessário investigá-la nos ambientes de formação inicial.

Notamos que com as configurações da nossa atual sociedade a interdisciplinaridade é um importante meio para transformação e com ela a educação fica mais coerente e rica. Na perspectiva interdisciplinar a construção do conhecimento é como montar um quebra-cabeça composto por várias peças, cada uma com suas características individuais colaboram para a formação do todo.

Reiteramos que nossos objetivos específicos foram: Conhecer os aspectos históricos e conceituais da interdisciplinaridade no Brasil; Analisar como a interdisciplinaridade se apresenta no Projeto Acadêmico da Faculdade de Educação e Averiguar como a interdisciplinaridade tem sido compreendida pelos estudantes e de que forma isso pode afetar suas práticas pedagógicas.

O primeiro objetivo esteve presente na parte inicial do referencial teórico, onde procuramos mostrar as origens dessa prática, bem como o seu desenvolvimento no decorrer dos tempos e principalmente o seu sentido. Para contemplar o segundo objetivo, começamos escrevendo sobre o processo histórico da institucionalização do curso de pedagogia para que assim pudéssemos compreender a trajetória da profissão a qual nosso trabalho está direcionado e seguimos como uma análise do Projeto Acadêmico do curso de 2002, para ver em que medida a interdisciplinaridade atravessa o mesmo. E o terceiro objetivo foi averiguar por meio de um questionário como os estudantes que vivenciam o Projeto compreendem a interdisciplinaridade.

Com esse estudo procuramos investigar especificamente o curso de Pedagogia da FE, cujo Projeto Acadêmico aprovado em 2002, ainda em vigor, apresenta uma aproximação com a interdisciplinaridade. Entretanto, vimos que há uma contradição no discurso dos estudantes, que ora dizem que o Projeto não possibilita a formação do pedagogo interdisciplinar ora dizem viver situações de diálogo entre diversas áreas do conhecimento dentro da universidade.

A harmonia entre teoria e prática proposta pelo Projeto Acadêmico parece ficar fragilizada, tendo em vista que vários estudantes denunciam sua falta de conexão. Podemos fazer uma inferência que este problema tenha relação com a prática de alguns docentes

universitários que insistem na reprodução do conhecimento tal como fora instituído há centenas de anos, o que tem sido motivo de desmotivação.

O individualismo acadêmico, apontado no primeiro capítulo desta monografia como um dos problemas a serem superados, parece não condizer totalmente com o que os estudantes de Pedagogia presenciaram, pois a maioria diz ter estado em momentos de efetivo diálogo entre licenciandos, docentes e gestores.

Um consenso entre os graduandos foi a desorganização dos Projetos 1, 2, 3, 4 e 5, o que se propunha a ser uma inovação, acabou por se tornar um momento desgastante, de estresse e indignação. Talvez isso seja um objeto de estudo interessante para novas pesquisas, uma vez que nossa experiência foi diferente, a trajetória com os projetos possibilitou articular e tecer este objeto de estudo e chegar ao resultado desta pesquisa.

A título de conclusão, declaramos que construir essa pesquisa foi um processo prazeroso de efetiva aprendizagem significativa, apesar de às vezes o cansaço psicológico ter gerado um pouco de desânimo. Salientamos que a receptividade dos sujeitos para responder o questionário foi positiva e encontramos bons teóricos para respaldar teoricamente o trabalho. Pudemos compreender que a prática interdisciplinar surge para dar um novo sentido aos processos de ensino e aprendizagem. Com ela, educando e educador constroem saberes mais complexos e significativos a medida que utilizam de várias fontes do saber. Defendemos que o diálogo construtivo, o respeito ao outro e o trabalho em equipe são a base para edificar uma nova forma de educar.

REFERÊNCIAS

- ARNT, Rosana de Medeiros. Mudança. In: FAZENDA, Ivani C. A (org.) **Interdisciplinaridade: dicionário em construção**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2002. p. 73-74.
- BERTI, Valdir Pedro. **Interdisciplinaridade: um conceito polissêmico**. 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- CASALI, M. de O. ; TOMAZI, T.G. **Os desafios da interdisciplinaridade: aliando teoria e prática**. In: XXVII Simpósio Nacional de História - Conhecimento histórico e diálogo social, 2013, Natal-RN. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364662258_ARQUIVO_OSDESAFIOS_DAINTERDISCIPLINARIDADEanpuh.pdf> Acesso em: 17 ago. 2018.
- CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, Recife: Anpae, v. 23, n. 2, maio/ago. 2007.
- CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, Elisa Antonia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, p. 251-266, 2011.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero e TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre as proximidades do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: possibilidade ou simples decadência?. **Revista Brasileira de Educação**, Abr. 2010, v. 15, n. 43, p.148-161.
- FAZENDA, Ivani, C. Arantes. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 9ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (1998). v. 1.192 p.
- _____. **Interdisciplinaridade: história teoria e pesquisa**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- _____. Interdisciplinaridade- transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.
- FERREIRA, F. M. N. S.; HAMMES, C. C.; AMARAL, K. C. das C. do. Interdisciplinaridade na formação de professores: rompendo paradigmas. **Revista Diálogos Interdisciplinares - Gepfip**, Aquidauana, v. 1, n. 4, p.62-76, dez. 2017.
- FIORIN, Bruna Pereira Alves; FERREIRA, Liliana Soares. O curso de pedagogia no Brasil: história e influência para o trabalho dos pedagogos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p.44-65, jul./dez. 2013.
- FORTUNATO, Raquel; CONFORTIN, Renata; SILVA, Rochele. Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. In: **REI**, v. 8, n.17, jan./jun., 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, M. A. S. **Questões de método da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. Unico. 264p.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Disponível em:

<[http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/JAPIASSU, Hilton - Interdisciplinaridade e patologia do saber.pdf](http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/JAPIASSU,%20Hilton%20-%20Interdisciplinaridade%20e%20patologia%20do%20saber.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2018.

JOSGRILBERT, M. de F. V. Atitude. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 84-86

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 dez. 2018.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementariedade necessária e incontornável. In: Fazenda, I.C.A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 45-75.

LIMA, Aline Cristina da Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p.128-150, jul./dez. 2013.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MICHALOVICZ, C. C. **CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola**. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2015, Curitiba. Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015.

MORAES, Maria Cândida. Sistêmico. In: FAZENDA, Ivani C. A (org.)

Interdisciplinaridade: dicionário em construção. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2002. p. 33-34.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico - 2ª Edição**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

PIAGET, Jean. “A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”. In: _____. Para onde vai a educação? Tradução de Ivette Braga, 14ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=928021>> Acesso em: 17 ago. 2018

PINTO, M. C. B.V. Memória. In: FAZENDA, Ivani C. A (org.) **Interdisciplinaridade: dicionário em construção**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2002. p. 115-117.

RAPOSO, Mírian; MACIEL, Diva Albuquerque. As Interações Professor-Professor na Co- Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p.309-317, set./dez. 2005.

ROCHA, M. Z. B. R.; VILLAR, J.L. Faculdade de Educação, célula *mater* da Universidade de Brasília. In: BORGES, L. F. F.; VILLAR, J. L.; WELLER, W (org.). **FE 50 ANOS – 1966-2016: Memórias e registros da história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 23-89.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação). p.219-253.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores associados, 1999.

_____. Curso de pedagogia: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-152.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicabana, v. 20, n. 1, p.81-97, jan-jun. 2013. Quadrimestral.

TAVARES, Dirce Ercanacion. A interdisciplinaridade na contemporaneidade — qual o sentido? In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 135 – 146.

THIESEN, Juarez S. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, jan. / jun. 2007.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 65 – 84.

UnB. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**. Brasília: Faculdade de Educação, 2002.

VIEIRA, M. C. et.al. A formação do pedagogo na perspectiva dos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. In: NAVES, R. R. (org.). **Formação de professores: ação-reflexão-inovação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. p. 265-289.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**. O objetivo da pesquisa é compreender como a interdisciplinaridade se apresenta no curso de pedagogia da Universidade de Brasília, considerando as concepções dos estudantes e a proposta pedagógica do curso. O Projeto tem a orientação da Prof^a. Ireuda da Costa Mourão da Faculdade de Educação da UnB, orientadora da Pedagogia.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução N^o. 466 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução PPGGE UnB N^o. 12 sobre Ética em Pesquisa em Educação. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão conhecimento dos dados.

O senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Agradeço a sua disposição em participar desta pesquisa.

Daniela Sousa da Silva

Novembro de 2018.

APÊNDICE B – Apresentação da pesquisa

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Prezado (a),

Sou estudante do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB e para a obtenção do título de graduado em pedagogia estou realizando uma pesquisa sobre a Interdisciplinaridade no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Em hipótese alguma você será identificado. Os dados aqui coletados serão usados apenas para fins acadêmicos.

Agradeço sua colaboração e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Daniela Sousa da Silva

APÊNDICE C- Questionário



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

QUESTIONÁRIO

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Sexo
 - () Feminino
 - () Masculino
- 3) Estado civil:
 - () Solteiro(a)
 - () Casado(a)
 - () Divorciado(a)
 - () Viúvo(a)
 - () Outro _____
- 4) Você trabalha? Se sim, em que setor?
- 5) Caso a resposta da questão anterior seja afirmativa, faz quanto tempo que você trabalha?
- 6) Se você trabalha em escola ou outro ambiente educativo, consegue fazer alguma relação do que aprende na universidade e suas vivências no trabalho? Quais relações?
- 7) Qual o motivo da escolha pela Pedagogia? O curso superou suas expectativas? Em que sentido?
- 8) O que você mais gosta no seu curso de formação?
- 9) O que você menos gosta no seu curso de formação?
- 10) Em qual semestre do curso de Pedagogia você está?
 - () 7º () 8º () 9º () 10º () 11º ao 14º () Outro
- 11) Você pretende ser professor após o término do curso?
 - () SIM () NÃO () TALVEZ

- 12) O que você entende por interdisciplinaridade? Estudou sobre isso no curso? Em quais momentos?
- 13) Você já teve alguma vivência interdisciplinar significativa durante o curso? Se sim, qual?
- 14) Você conhece o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia?
()SIM ()NÃO
- 15) O atual currículo tem possibilitado a formação interdisciplinar do pedagogo? Por quê?
- 16) Você se sente preparado (a) para trabalhar de forma interdisciplinar? Justifique sua resposta.
- 17) Você vivenciou durante o curso situações de diálogo construtivo entre licenciandos, professores, técnicos e gestores? Nos dê um exemplo:
- 18) Nas disciplinas que você cursou, houve alguma em que as atividades envolviam outros professores e/ou outros profissionais de origens diversas em torno de um mesmo conteúdo a ser estudado? Nos conte como foi, caso tenha vivido essa experiência?
- 19) O curso proporcionou em algum momento uma reflexão sobre sua própria existência enquanto ser social e cultural, e sobre a convivência em sociedade, no sentido da exigência de que sejamos plurais e saibamos resolver problemas de diversas naturezas, os quais demandam conhecimentos diferenciados? Como você avalia essa questão?
- 20) Uma necessidade para a existência da interdisciplinaridade é a comunicação, que por sua vez envolve participação (FAZENDA, 1994). Assim, para que de fato ela funcione é necessário que haja um trabalho coletivo bem articulado e organizado, no qual cada interessado no projeto possa ter voz para fazer suas contribuições e críticas. Você acredita que teve voz durante o curso? Em que momentos isso ocorreu e como se sentiu?
- 21) Houve relação entre as disciplinas durante o curso? Como percebeu isto?
- 22) A partir de suas vivências no curso, é possível dizer que algumas disciplinas são consideradas mais importantes que outras? Como percebe essa questão?
- 23) Você considera que durante a formação vivenciou mais as atividades que priorizavam a apropriação do conhecimento do novo, do estímulo, do refinamento da criatividade ou atividades que se tornaram momentos enfadonhos em que vivenciaram as mesmas práticas que provavelmente presenciaram nas escolas durante a educação básica? Justifique sua resposta.
- 24) Como você avalia a dinâmica dos projetos (1, 2, 3 4, e 5) no currículo do curso? Contribuiu ou não para sua formação? Em que sentido?

PARTE III- PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Figura 3 – Trilhando o futuro



Fonte: <http://clpompeu.blogspot.com/2011/01/pronto-falei.html>

Pensar no futuro, para mim, é uma tarefa diária. Sou uma pessoa sonhadora que nunca desiste de acreditar em dias melhores, mesmo que às vezes o presente não tenha um cenário confortável. Nos próximos anos almejo seguir a docência trabalhando na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Pretendo, também, fazer uma segunda graduação. E num futuro mais distante mudar do Distrito Federal. Esforçarei-me ao máximo para ser transformadora na vida dos meus alunos, aplicando os conhecimentos que obtive em toda graduação e em especial o que consegui construir nessa monografia, que representa a consolidação do processo.