UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - UNISANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HERMENEGILDO RAFAEL MENIN

Interdisciplinaridade: tensões e possibilidades na graduação de Comunicação Social

SANTOS/SP
2015

HERMENEGILDO RAFAEL MENIN

Interdisciplinaridade: tensões e possibilidades na graduação de Comunicação Social

Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

Linha de Pesquisa I:
Formação e Profissionalização Docente

SANTOS/SP
2015

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

Menin, Hermenegildo Rafael.
M545i Interdisciplinaridade: tensões e possibilidades na graduação de Comunicação Social. / Hermenegildo Rafael Menin; – orientadora Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. – 2015. 144 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Dissertação. 2. Ensino superior. 3. Formação. 4. Comunicação Social. 5. Prática interdisciplinar I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. II. Universidade Católica de Santos. III. Interdisciplinaridade: tensões e possibilidades na graduação de Comunicação Social.

CDU 1997 – 37(043.3)

HERMENEGILDO RAFAEL MENIN

Interdisciplinaridade: tensões e possibilidades na graduação de Comunicação Social.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
(Orientadora) Universidade Católica de Santos - UniSantos

Profa. Dra. Maria Apparecida Franco Pereira
(Membro Interno) Universidade Católica de Santos - UniSantos

Profa. Dra. Sandra Faria Fernandes
(Membro externo) Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP)

Aprovado em: _____/_____/ 2015.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que respeitadas as citações de fontes diretas e indiretas.

Santos/SP _____/_____/ 2015.

Hermenegildo Rafael Menin

Para Tatú, Vica, Pinda e Rafito,
filhos e neto, sentidos perenes da vida.

Para a educadora,
Maria Odete Stigliano, tia querida e
exemplo de obstinação.

Praecepta Dei!
(Deus comanda!)

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, ciente de que Ele somente oferece as mais duras batalhas aos seus melhores soldados e em nenhum momento os deixa sós na trajetória.

Agradeço à Sociedade Visconde de São Leopoldo e à Universidade Católica de Santos pela oportunidade e condições que viabilizaram minha formação continuada no Mestrado
em Educação.

Agradeço aos meus pais, Elio Menin (*in memorian*) e Ofélia Aparecida Stigliano Menin, pelo dom da vida e pelo exemplo de dignidade e retidão. Também aos meus amados irmãos Fátima e Pedro e aos seus familiares.

Agradeço ao meu tio Achiles S. N. Stigliano, por ter propiciado minha mudança de Marília/ SP para Santos/SP, onde pude estudar Publicidade e Propaganda na FACOS.

Agradeço ao Prof. Antonio Fernando Conceição Santos, grande colega, mentor, amigo e parceiro de alegrias, conquistas e intempéries, pelo apoio e incentivo constantes e à Profa. Neusa Lopes Vicente, colega e irmã verdadeira de todas as horas.

Agradeço ao Prof. Dr. Marco Antonio Batan *(in memorian)* pelos importantes ensinamentos e incentivo à profissionalização como publicitário e posteriormente como professor.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, minha querida orientadora, pela valiosa “iluminação”, contribuição, incentivo e apoio oferecidos e pelo grande exemplo de professora e pesquisadora.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Apparecida Franco Pereira (Universidade Católica de Santos) e à Profa. Dra. Sandra Faria Fernandes (Pontifícia Universidade Católica - PUC/ SP) que gentilmente aceitaram participar da banca examinadora.

Agradeço também a todos os docentes do programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, pela oportunidade ímpar de compartilhar seus valiosos saberes para ampliar meus conhecimentos e práticas no campo da Educação.

Agradeço a todos os colegas professores que aceitaram carinhosamente o importante papel de sujeitos desta pesquisa e que, a ela, deram sentido com suas opiniões e conceitos na expressão de seus saberes, em especial à colega Profa. Me. Bernardete Sarmento, pelo companheirismo interdisciplinar nos projetos laboratoriais de Comunicação na UniSantos.

Agradeço a todos os colegas de mestrado e do Grupo de Pesquisa em Educação pela paciência, respeito e colaboração oferecidos e partilhados ao longo dessa trajetória de estudos, em especial os colegas também professores de Comunicação (agora mestres) Isabela Nocetti e Wanderley Camargo, pelo apoio ao longo da trajetória.

Agradeço em especial à querida Profa. Me. Susye Nayá Seixas Santos, pelo carinho especial, companheirismo e dedicação nessa caminhada de aprendizagem.

Eternamente Grato.

RESUMO

MENIN, Hermenegildo Rafael. Interdisciplinaridade: tensões e possibilidades na graduação de Comunicação Social. Santos/SP, Universidade Católica de Santos, 2015.
(Dissertação de Mestrado).

Este trabalho tem por objeto de estudo a prática interdisciplinar entre professores da área de Comunicação Social, de uma Instituição de Ensino Superior privada da região da Baixada Santista, estado de São Paulo, Brasil. O estudo envolve 20 professores: 80% deles trabalham na IES no regime horista e 65% também atuam fora da dela, no mesmo campo. Neste cenário estabeleceu-se, como objetivo geral, investigar quais conhecimentos colaboram e que dificuldades tensionam a interdisciplinaridade entre os sujeitos de pesquisa no ensino da Comunicação Social, pressupondo-se que esta seria uma área naturalmente interdisciplinar. Este estudo constitui-se de pesquisa bibliográfica/ documental de caráter exploratório, sobre pressupostos teóricos fundamentados nos autores Fazenda, Veiga, Franco e Morin, nos quais síntese, integração e correlação temática desvelam-se como elementos para a compreensão e categorização do processo formativo e multidimensional interdisciplinar. Sobre a trajetória do ensino de Comunicação Social no Brasil e sua natureza, este estudo apoia-se em Melo, Barbosa e Moura, além de verificar alguns aspectos presentes nas DCNs de Comunicação Social, atualmente em fase de transição. O trabalho de campo baseia-se em pesquisa qualitativa, com a coleta de dados via questionário aberto, realizada no próprio locus acadêmico. Fundamenta-se na Análise de Conteúdo para interpretação dos discursos dos sujeitos, de acordo com o aporte teórico de Minayo, Bardin, Chizzotti, Oliveira, Gomes, Franco, Ghedin e Deslandes. Os principais achados deste trabalho evidenciam a necessidade de se discutir e estruturar, organizacionalmente, a prática interdisciplinar. O apoio organizacional da IES é importante no sentido de estimular o planejamento e a incorporação de práticas interdisciplinares no fazer docente e alavancar a atitude interdisciplinar do professor. Essa atitude, coletivizada, mediada e apoiada pela estrutura organizacional da instituição, abre espaço para melhor integração entre as disciplinas e os saberes esparsos nos cursos, em direção à finalidade essencial do ensino - produzir o conhecimento no aluno. Considera-se, nesta pesquisa, que o trabalho docente com sentido interdisciplinar na área de Comunicação Social pode colaborar tanto para o alargamento dos horizontes disciplinares quanto para o processo de construção e aperfeiçoamento profissional contínuo dos professores que, na integração dos saberes, também amplificam sua capacidade de agentes mediadores da aprendizagem. Do ponto de vista institucional, considera-se também que a interdisciplinaridade pode colaborar com a IES no sentido de sua manutenção como *locus* natural e oficial de ensino e pesquisa, ao perspectivar o interesse

formativo de professores e alunos em favor do aperfeiçoamento das relações educacionais e sociais.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação. Comunicação Social. Prática Interdisciplinar.

ABSTRACT

MENIN, Hermenegildo Rafael. Interdisciplinarity: tensions and possibilities in Social Communication undergraduate (Mass Media). Universidade Católica de Santos, 2015. Dissertation (Master degree in Education)

The object of this study is the analysis of interdisciplinary practices between teachers from the Social Communication field in a private Higher Education institution in a seaside city in the state of São Paulo, Brazil. The research involved 20 teachers, 80% of whom work at the aforementioned institution under class/hour contracts and 65% also perform on the market, away from the academic environment. In this scenario, we have set as our general objective, to investigate what kinds of knowledge might help, and what kinds of difficulties might hinder interdisciplinarity between research subjects in the Social Communication field, assuming that this area would be interdisciplinary by definition. The current study entails bibliographical and document research, of exploratory aspect, under the theoretical framework of Fazenda, Veiga, Franco and Morin, in which synthesis, integration and theme correlation can be elements for understanding and categorizing the training process and interdisciplinary multidimension. On the history of teaching Social Communication in Brazil, this study is based on Melo, Barbosa and Moura, besides approaching aspects on the DCNs, which are currently under a process of change. Field work has been based on Qualitative Research, with data collection through open-question questionnaire, applied within the academic environment, relying on Content Analysis approach for the end of understanding subjects discourse, and following theoretical support of Minayo, Bardon, Chizzotti, Oliveira, Franco, Ghedin and Deslandes. Findings in this study have shown the need to discuss and to structure interdisciplinary practices organization-wise. Support from the Higher Education Institution coordinators is crucial when it comes to promote planning and implementation of interdisciplinary practices on the teaching routine and also to boost teachers interdisciplinary attitude. Collective interdisciplinary attitude, mediated and supported by the organizational structure within the Institution, paves the way to improve integration between fields of study and the sprayed knowledge throughout the course itself, and towards the ultimate goal of teaching, which is to produce students knowledge. In this research we have considered that the teaching work on the interdisciplinary sense within the Social Communication field can help not only to widen perspectives but also to build new processes and to the continuous professional development for teachers which, on the integration of knowledge, also enhance their abilities as learning facilitators. From the institutional standpoint, it can also be considered that interdisciplinarity might help the Institution to keep its quality of a natural and official *locus* of learning and

research, in order to envisage its interest to train teachers and students to strengthen educational and social relations.

Key-words – Higher Education, Training, Social Communication, Interdisciplinary Practices.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Práticas entre as disciplinas, segundo Veiga (2013).....24

FIGURA 2 - Processo *Continnum* sugerido por Olga Pombo 38

FIGURA 3 - Síntese, amplitude e profundidade de saberes.....45

FIGURA 4 - Os polos de representação da prática interdisciplinar.....48

FIGURA 5 - Gráfico de Análise *SWOT* 73

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Mudanças no paradigma da Educação a partir da segunda metade do século XX 35

QUADRO 2 - Dados de caracterização dos sujeitos 85

QUADRO 3 - Transcrição da Questão 1 88

QUADRO 4 - Leitura Flutuante da Questão 1.....90

QUADRO 5 - Transcrição da Questão 2 91

QUADRO 6 - Leitura Flutuante da Questão 2 93

QUADRO 7 - Transcrição da Questão 3 94

QUADRO 8 - Leitura Flutuante da Questão 3.....96

QUADRO 9 - Transcrição da Questão 4 98

QUADRO 10 - Leitura Flutuante da Questão 4 100

QUADRO 11 - Transcrição da Questão 5 101

QUADRO 12 - Leitura Flutuante da Questão 5 103

QUADRO 13 - Palavras-chave - Subcategorias 104

QUADRO 14 - Definição de Subcategorias 106

QUADRO 15 - Categorias relevantes Interdisciplinares .....107 QUADRO 16 - Categoria: Comunicação 126

QUADRO 17 - Categoria: Didática.....127

QUADRO 18 - Categoria: Ensino Superior 127

QUADRO 19 - Categoria: Formação 128

QUADRO 20 - Categoria: Interdisciplinaridade 129

QUADRO 21 - Categoria: Metodologia 132

QUADRO 22 - Categoria: Prática 132

QUADRO 23 - Categoria: Profissionalização 133

QUADRO 24 - Categoria: Saberes 134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE IMPRENSA
ABMES	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR
ABRP	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE RELAÇÕES PÚBLICAS
APP	ASSOCIAÇÃO PAULISTA DE PROPAGANDA
AVA	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CES	CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DCN	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DOU	DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO
EAD	ENSINO A DISTÂNCIA
EDUCERE	CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PUC/PR
ENADE	EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES
EXPOCOM	EXPOSIÇÃO DE PESQUISA EXPERIMENTAL EM COMUNICAÇÃO
FACOS	FACULDADE DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DE SANTOS
IES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
INTERCOM	SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MCTI	MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
MEC	MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
NASA	NATIONAL AERONAUTICS AND SPACE ADMINISTRATION
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

ECONÔMICO

OMC ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO

PDE PLANO DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO

PDI PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

PPC PROPOSTA PEDAGÓGICA DE CURSO

PPI PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

PPP PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

PUC/PR PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO ESTADO DO PARANÁ

RTVC RÁDIO, TELEVISÃO E CINEMA

SVSL SOCIEDADE VISCONDE DE SÃO LEOPOLDO

SWOT *STRENGTHS, WEAKNESSES, OPPORTUNITIES AND THREATS* (FORÇAS, FRAQUEZAS, OPORTUNIDADES E AMEÇAS)

TIC TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

UNISANTOS UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

SUMÁRIO

1 O LUGAR DE ONDE FALO 16

1.1 Trajetória pessoal. 16

1.2 Objeto de Pesquisa - Recorte Interdisciplinar 24

1.3 Justificativa 26

1.4 Questão de Pesquisa 28

1.5 Objetivo Geral 28

1.5.1 Objetivos específicos 28

1.6 Estrutura do trabalho 29

2 INTERDISCIPLINARIDADE 30

2.1 Traços Históricos 30

2.1.1 Interdisciplinaridade na Era das Relações 31

2.1.2 Paradigma Interdisciplinar 34

2.2 Temas da interdisciplinaridade 37
2.2.1 Interdisciplinaridade e totalidade 38
2.2.2 Integração e correlação 39
2.2.3 Perspectiva interdisciplinar 41
2.2.4 Profundidade, amplitude e síntese de saberes 42
2.2.5 Polos de representação da prática interdisciplinar 45
2.3 Dificuldades da prática interdisciplinar 46
2.4 Alguns desafios à prática interdisciplinar ..... 51 *2.4.1 Práticas intuitivas e planejamento pedagógico*.....53
3 COMUNICAÇÃO, CAMPO EM CONSTRUÇÃO 56
3.1 Comunicação Social em transição 57
3.1.1 Novas DCNs - Exemplo: Curso de Jornalismo 58
3.2 IES privada tensionada 60
3.3 Formação Profissional do Professor 64
3.4 Saberes e práticas 68
3.4.1 Brainstorming como conceito interdisciplinar 72
3.4.2 Natureza interdisciplinar – Exemplo da Publicidade e Propaganda 72
3.4.3 Comunicação e autoindução 76
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 78
4.1 Abordagem da pesquisa – método 81
4.2 Etapas do Projeto e da Pesquisa 81
4.3 Sujeitos da Pesquisa.....82

4.4 Análise do questionário 87

4.5 Análise de Conteúdo da Pesquisa 87

4.4.1 Leitura Flutuante: subcategorias 104

4.4.2 Subcategorias para a definição de categorias 105

4.4.3 Definição de categorias relevantes.....106 4.5 Resultados da Pesquisa 108

5 CONSIDERAÇÕES 112

REFERÊNCIAS 115

APÊNDICE A - EXEMPLO DO FORMULÁRIO DA PESQUISA DE CAMPO 124

APÊNDICE B - QUADROS DE CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA DO REFERENCIAL TEÓRICO 126

ANEXO 1 - TÉCNICAS PARA ESTIMULAR A CRIATIVIDADE 135

ANEXO 2 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA 145

1 O LUGAR DE ONDE FALO

Construir o conhecimento a partir de um mundo vivido particular carregado de pessoalidades e lembrar das origens formativas no percurso do desenvolvimento profissional, construído *paripassu* na atuação em sala de aula, é “ancorar a produção de conhecimento científico na explicação e na compreensão do saber e do fazer docentes”. (D´ÁVILLA; SONEVILLE, 2012, p. 42). Talvez dessa constatação advenha a importância do “lugar de onde se fala”, para expressar as origens e traçar o caminho trilhado na construção e no desenvolvimento profissional para elaborar uma revisão descritiva da própria identidade. E, no dizer de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104), encaixo-me no tipo de professor universitário que dormiu profissional e acordou professor!

1.1 Trajetória pessoal

Essa história começa mais ou menos quando completei 17 anos, ao trocar os estudos de Eletrônica no tradicional Colégio Bezerra de Menezes, em Marília, estado de São Paulo, cidade natal, e vir para o munícipio de Santos, litoral de São Paulo, atraído pelo curso de Comunicação Social, mais especificamente pela habilitação em Publicidade e Propaganda da Faculdade de Comunicação Social de Santos – FACOS. Numa guinada da vida, aproveitei a oportunidade de mudança oferecida por um parente próximo para estudar o Campo que realmente gostava e do qual mais me aproximava, como desenhista nato, apreciador das letras e das artes, numa das poucas instituições particulares que ofereciam o curso de Comunicação Social na época. Para melhorar ainda mais a possibilidade, em Santos teria como vizinho absoluto o verde e calmo Oceano Atlântico (leia-se “praia” mesmo).

Já como discente, sempre me preocupei em apresentar bons trabalhos acadêmicos, individuais ou em grupo, todos elogiados pelos professores. Buscava também ser solidário e proativo, tendo inclusive participado do Projeto Rondon. Essas características permitiram-me transitar entre as outras habilitações do curso, acompanhando os projetos dos colegas e criando laços de amizade e cooperação. Colaborei, em diversos momentos, como ilustrador para os produtos comunicacionais produzidos na faculdade. Madrugadas adentro, ajudava no fechamento ilustrativo artesanal dos

jornais laboratórios da época, produzidos diretamente em antigas máquinas de datilografia, e também na produção gráfica e visual de campanhas e concursos *campus* afora. Esses momentos mostravam-se especialmente fecundos para reforçar laços de amizade e cooperação, percebendo como era valioso o estar junto no espaço/tempo de aprender e construir
a profissão.

Ao final da graduação, pela primeira vez na história de uma faculdade da região, conquistamos para a FACOS o prêmio de Melhor Criação, outorgado pela Associação Paulista de Propaganda – APP –, com o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – construído em parceria direta com Jorge Simão Sobrinho e Reinaldo Siqueira. O trabalho também contou com o apoio inestimável de professores e vários outros colegas de classe. Intitulado “A.M. Criança – Uma nova proposta para o rádio na Baixada Santista”, a vitória do TCC na APP rendeu boa divulgação na mídia local e colocou a FACOS para
sempre no hall de laureados pela APP.

Logo que terminei o bacharelado, decidi enfrentar os desafios do empreendedorismo. Com o diploma em mãos e experiência profissional de alguns anos como diretor de arte em empresas do setor, juntei-me a três sócios e inauguramos nossa própria empresa,
a Matiz Comunicação e Produção Gráfica Ltda. Era o ano de 1986.

E foi ainda no início da Matiz Comunicação que recebi a visita de uma ex-professora convidando-me a voltar à faculdade, desta vez para atuar como Auxiliar de Ensino, na mesma FACOS onde havia me graduado. Devo frisar que jamais me imaginei numa sala de aula na condição de professor, ainda mais numa faculdade. Porém, diante das possibilidades que isso representava, resolvi ao menos aceitar o desafio que era, inicialmente, o de colaborar durante três meses, ocupando a vaga de outro professor que precisou se ausentar. E, assim, voltei à faculdade, como Assistente de Ensino,
agora de frente para o corpo discente.

Nessas condições, a experiência era totalmente nova, pois meu conhecimento didático e pedagógico não ia além daquele observado e abstraído dos meus próprios recém-professores. A nova prática teria que ser construída com o suporte compreensivo de todos. E foi pelas mãos caridosas e gentis de vários deles que pude

me iniciar na prática docente com um pouco mais de segurança. Assim, aquele que seria apenas um período de três meses, tornou-se uma nova profissão que vem sendo construída há quase 30 anos.

Entre os anos de 1980 e 1990, a economia brasileira experimentava uma transição entre a obscuridade inflacionária, forte retração da produção industrial e a redemocratização com novas políticas globais e transnacionais. Sob influência das políticas neoliberalistas que se instalavam no Estado, vários setores, inclusive o ensino superior, foram repassados à iniciativa privada com a missão de implantar novos cursos para atender uma demanda latente que, com a democratização do acesso, cresceu vultuosamente. Mesmo pedagogicamente despreparados e apenas com o conhecimento tácito, contratar profissionais das empresas públicas e privadas, além de recémgraduados, para compor o corpo docente nas novas faculdades era uma prática comum e, claro, nem sempre lograva êxito. Muitos começaram e desistiram rapidamente, ao se defrontarem com as dificuldades operacionais de um ensino que se expandia e se adaptava um pouco a cada dia. Marcada pelas transformações no processo de ensino e mudanças curriculares e com o aporte das então Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTIC - na Educação gradativamente, a formação humanística foi sendo suplantada pelas necessidades de formação técnica, voltada para a produção de mão de obra para atender diretivas mercadológicas, que também estavam em mudança, com a crescente valoração do comércio e da informação.

Com o olhar propiciado pela atuação profissional em duas vertentes diferentes e complementares da Comunicação, o mercado de trabalho e a instituição de ensino, percebia que os processos de ensino não conseguiam equiparar-se na mesma velocidade com as recentes e ainda muito caras NTICs, hoje em dia categorizadas como TICs, e que se desenvolviam às pressas ou, mais precisamente, seguindo a Lei de Moore[1]. Isso refletia nas condições de trabalho oferecidas aos professores. Viame, portanto, sempre driblando as dificuldades frente aos alunos que desejavam a incorporação das novas tecnologias nos cursos. Dessa época, ainda trago na memória as situações em que me via carregando para a faculdade um pesado computador pessoal tomado emprestado da minha própria empresa, para que pudesse lecionar,

[1] A Lei de Moore surgiu em 1965, por meio de um conceito estabelecido por Gordon Earl Moore, então presidente da Intel, empresa fabricante do ramo de microprocessadores. Tal lei dizia que o poder de processamento dos computadores, a informática geral, dobraria a cada 18 meses.

coletivamente, alguns conceitos sobre *softwares* gráficos e *hardware*, numa “nova” disciplina, denominada Introdução à Informática na Comunicação. Tempos bicudos, diria a sabedoria popular.

Mas foi a partir do enfrentamento dessas dificuldades que também me envolvi de vez na produção editorial eletrônica. O futuro apontava para o desenvolvimento desses recursos que transitaram dos gigantescos *mainframes*, acessíveis somente às grandes organizações, para o conceito de *DTP – Desk Top Publish*, que possibilitaram o uso em menor escala, pessoal e móvel, consolidando-se como uma valiosa ferramenta
facilitadora de apoio didático e mediadora da capacitação profissional.

Com o passar do tempo, a prática docente na habilitação de Publicidade e Propaganda abriu-me também as portas de Relações Públicas e Jornalismo, ambas na mesma instituição, além de Desenho Industrial – habilitação em Comunicação Visual – de outra instituição, também em Santos.

Com o aporte dessas disciplinas pude desenvolver novos trabalhos acadêmicos de Comunicação e percebi ainda mais a importância de se caminhar junto com os colegas professores na construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, essa prática contribuiu para uma percepção mais aguçada das várias dificuldades de uma proposta de trabalho docente em grupo onde a tônica era colocar em prática, contiguamente, os conhecimentos adquiridos pelos alunos nas diversas disciplinas. A experiência e o conhecimento obtidos junto aos pares proporcionaram grande aprendizado e apontaram-
me, positivamente, o caminho da prática interdisciplinar docente como algo possível.

Ao longo dos anos, a Produção Gráfica e a Comunicação Visual fixaramse como minhas áreas de ensino e atuação na Comunicação, e a parceria com
colegas professores de várias outras disciplinas, principalmente as ligadas aos eixos profissionalizantes das habilitações, foi consolidada.

Porém, mesmo com muitos prêmios e o valoroso reconhecimento social e institucional conquistados pelos trabalhos acadêmicos, algumas dúvidas ainda pairavam quanto à minha própria atuação docente e também quanto aos aspectos realmente
interdisciplinares dessas parcerias.

Sendo assim, no ano 2000, ingressei no programa de Mestrado em Comunicação da Universidade Católica de Santos, visualizando uma oportunidade de retomar o aperfeiçoamento docente e profissional. Após quatro anos, infelizmente, o curso não foi reconhecido pela CAPES, mas consegui finalizar o processo em outro programa, Gestão de Negócios, e receber a certificação como Especialista em Comunicação e Sociedade.

No entanto, a busca pela identidade profissional como professor universitário e as dúvidas da atuação continuavam latentes e as novas diretrizes curriculares impostas às IES, que determinaram a formação continuada como uma das maneiras de elevar o nível de pesquisa e aperfeiçoamento do corpo docente em favor da manutenção do seu *status,* também serviram-me de motivação para ingressar novamente em outro
programa de mestrado, dessa vez em Educação.

Resolvi voltar ao “banco da escola” para estudar e rever algumas incertezas que, mesmo depois de vários anos, ainda provocavam-me estranhamentos na prática docente. E a vontade de tentar descobrir como lidar melhor com tais incertezas não poderia ficar no ar, pois como afirma Tardif (2002):

> [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação, em janeiro de 2013, tinha a proposta de pesquisar sobre as questões que envolvem o ensino laboratorial com mediação das TICs, considerando a realidade de um tipo de aluno contemporâneo categorizado como “nativo digital”.

O foco temático, até então, recaia sobre como produzir a aprendizagem com apoio das TICs a temáticas sociais emergentes, pois minha percepção era de que as práticas laboratoriais com aporte das TICs não pareciam suficientes para favorecer a construção de conhecimentos nos alunos e, consequentemente, o ensino nessa direção parecia-me conflituoso e por vezes sem sentido e dispersivo, mais direcionado para a reprodução
do que para experienciação de saberes mais efetivos.

Na esperança de ampliar a visão sobre esse questionamento, pude, em setembro de 2013, participar do XI Congresso de Educação – EDUCERE/PUC, na cidade de Curitiba, Paraná, mais especificamente do colóquio de comunicação dos professores
que já pesquisavam sobre a temática TIC, em diversos níveis de ensino.

Diante das tensões apreendidas nos posicionamentos dos ouvintes presentes, que pareciam buscar dos expositores alguma fórmula mágica que pudessem aplicar às suas práticas para contemplar a questão de uma aparente dispersão e desagregamento discente em aulas mediadas pelas TIC, pude perceber que o tema era mais complexo do que realmente parecia. Desinteresse e desatenção dos alunos eram os termos mais citados nas arguições dos ouvintes, além da dificuldade de manter o foco naquilo que se ensinava em favorecimento da atenção às redes sociais virtuais, acessadas pelos *smartphones e* próprios computadores das aulas laboratoriais. Uma jovem professora expositora chegou a cunhar a expressão "estamos caminhando em solo movediço", para expressar o caminho de incertezas ao sugerir novas abordagens e cuidados redobrados sobre a questão de como atrair e manter a atenção desse típico aluno "nativo digital e
dromoapto[2]".

Como a maioria deles, também vinha me defrontando com esses questionamentos, porém ciente de que o processo de mudança é um movimento relacional natural da
sociedade e consciente de que, para aprender, o aluno precisa querer.

Diante do princípio norteador e fundamental para o sucesso do ensino que é construir conhecimento no aluno, concordo com Charlot (2014), que acredita caber ao professor gerar algum tipo de interesse que possa ser entrelaçado de forma acadêmica em favor da mobilização da aprendizagem do aluno, para que ele possa querer aprender
como atividade prazerosa.

---

[2] Dromoaptos, segundo Eugênio Trivinho, são aqueles que têm capacidade de ser velozes no trato com as senhas infotécnicas e possuem condições financeiras para bancar a sua inclusão permanente na cibercultura. É uma elite com capacidade econômica e cognitiva e, principalmente, vontade de acompanhar as reciclagens. Fonte: <http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/18607_
A+INCLUSAO+DIGITAL+E+UMA+UTOPIA+>. Acesso em 19 fev 2015.

Portando, ainda na XI Educere (2013), tive a honra de conhecer pessoalmente e de também assistir à palestra da professora Ilma Passos Alencastro Veiga e foi então que surgiu o *insigth*, melhor dizendo, a “iluminação”, que, definitivamente, jogaria um facho de luz sobre meu objeto de pesquisa no mestrado. Durante a valiosa exposição de Veiga sobre o que é ser professor na contemporaneidade, a interdisciplinaridade foi também abordada e debatida entre os presentes, e pude perceber, nessa questão, um provável caminho de pesquisa, aprendizagem que poderia colaborar para a convergência de esforços num ensino que se torna mais complexo a cada dia.

Veiga (2013) defendeu a interdisciplinaridade como organização de aprendizagens em torno de uma temática correlacionada ao meio e às próprias práticas de professores e alunos. Uma forma de ressignificar o conteúdo daquilo que se ensina, revigorar aprendizagens e proporcionar o encontro entre as pessoas e suas humanidades. Onde a teoria possa reforçar e atribuir novos sentidos às práticas e reunir e socializar saberes e competências em torno de um objeto novo de conhecimento. Um objeto a ser construído não ao acaso, nem de forma apenas intuitiva, mas por meio da integração dos saberes dos sujeitos, na interseção dos seus conhecimentos. Uma interdisciplinaridade que, em momento algum, descarta como legítimas as forças disciplinares, mas que precisa caminhar para além do mero agrupamento de trabalho coletivo ou aderente e fazer
parte do planejamento pedagógico dos professores.

A partir dessa explanação, elaborei um quadro, que se encontra na seção Interdisciplinaridade deste trabalho, como FIGURA 1, para tentar expressar graficamente o ponto de vista a respeito de formas de organização de práticas disciplinares na escola. O intuito é representar e socializar a percepção sobre como se dão essas relações na
escola, sob a ótica interdisciplinar de Veiga (2013).

Veiga também assinala que a interdisciplinaridade pode ser uma das formas de agir na construção de um ensino revigorado, capaz de colaborar com a reflexão e mobilização dos sujeitos por meio das interações entre os saberes, mas que depende da iniciativa e do empenho do professor nessa direção e também do apoio organizacional da escola.

Diante dessa afirmativa, passei a tentar reconhecer conceitos interdisciplinares na minha própria prática docente. Pude perceber que, ao longo dos anos, o empenho

de forma coletiva e colaborativa das demandas do ensino sempre esteve presente no meu trabalho acadêmico com os pares, mas havia sofrido um tipo de “esquecimento”, diante das dificuldades típicas da IES privada, como mudanças no quadro de professores, aspectos gerenciais da coordenação e outros contratempos organizacionais relacionados ao próprio espaço físico, por exemplo, para o encontro entre os pares. Por isso, passei a considerar o estudo mais aprofundado da interdisciplinaridade, de suas dificuldades e possibilidades como atitude favorável à prática de ensino entre os professores.

Nesse sentido, iniciei um caminho de indagação com os colegas professores em busca de sentidos e significados sobre a possibilidade da prática docente interdisciplinar, como forma de intervenção educativa.

FIGURA 1 – Práticas entre as disciplinas, segundo Veiga (2013)

Fonte: elaborada pelo autor

1.2 Objeto de Pesquisa - Recorte Interdisciplinar

Na construção desta pesquisa, busquei elencar algumas questões que pudessem fornecer insumos sobre os saberes dos professores, naquilo que, segundo Tardif (2006), constituem os saberes construídos com base no “trabalho cotidiano e no conhecimento
de seu meio” (TARDIF, 2006, p. 39).

De acordo com Tardif (2006), a prática docente é composta por saberes de formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes de formação profissional são aqueles transmitidos pelos cursos que formam professores; os disciplinares “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2006, p. 38). Ou seja, são saberes de diversos campos do conhecimento, como matemática, história, geografia, etc.; os saberes curriculares são, resumidamente, os programas escolares, que indicam objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aplicar em sala de aula; e os experienciais são aqueles adquiridos na prática
cotidiana.

Nesse sentido, procurei aqui colaborar com o debate teórico e prático sobre a interdisciplinaridade e contribuir na apropriação dos conceitos e superação das prováveis dificuldades em busca de possibilidades para o aperfeiçoamento dos saberes disciplinares e experiências que possam realmente ser percebidos e dialogicamente constituídos como estratégias de intervenção no ensino pelo professor, principalmente,
nesse caso, o professor de Comunicação Social da IES privada.

Sendo assim, coube investigar quais saberes os professores da área de Comunicação Social consideram de natureza interdisciplinar e que suporte, sob suas perspectivas, oferecem para a aprendizagem. Suas opiniões e conhecimentos sobre essa forma de atuação e quais intencionalidades pedagógicas ou didáticas são percebidas como mais significativas na operacionalização dessa prática de ensino foram indagados.

Também busquei reconhecer traços da experiência profissional que possam colaborar com a prática interdisciplinar como atuação docente intencionalmente planejada.

Questionar sobre a utilização de práticas interdisciplinares abriu a possibilidade de se cruzar os conhecimentos declarados e percebidos como tais, pelos mesmos sujeitos da pesquisa. As sugestões de como as práticas interdisciplinares foram ou deveriam ser empreendidas como ferramentas formativas e quais as facilidades e dificuldades
encontradas no percurso também foram verificadas.

Coube verificar também se as percepções constitutivas das práticas dos sujeitos estão relacionadas à atuação interdisciplinar e se oferecem alguma possibilidade para a aprendizagem. E, no caso prático, de que forma o professor acredita que devam ser
elaborados os projetos interdisciplinares.

Visto que um dos conceitos fundamentais para a atuação interdisciplinar necessita de interações relacionais e pontos de contatos entre práticas e saberes disciplinares, os sujeitos foram questionados sobre dificuldades de operacionalização na atuação
interdisciplinar e condições necessárias para colocar a ideia em prática.

Na hipótese de ter atuado com práticas interdisciplinares, procurei saber quais possibilidades o professor percebeu e que esforços pessoais empreendeu na realização de tais práticas e suas sugestões de como deveriam ser elaboradas e aplicadas. Na
possibilidade de já ter recorrido a práticas consideradas interdisciplinares, foi de grande valia para esta pesquisa verificar os resíduos perceptivos do professor sobre a natureza de tais dificuldades, erros e acertos, que, porventura, tenha alcançado na tentativa de
implementação e aplicação de atividades ou projetos de cunho interdisciplinar.

Tanto de forma individual, por meio de uma atitude reflexiva horizontal, planejada entre pares, quanto de forma vertical, orientada pela IES e declarada nos Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs, os resultados de experiências já vivenciadas forneceram elementos que talvez possam contribuir para a interdisciplinaridade.

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, foi adotado o método de Análise de Conteúdo pois trata-se de um método que propicia a análise das subjetividades inerentes às opiniões expressas nos textos produzidos pelos sujeitos, no caso as

comunicações obtidas nas respostas das questões abertas e também contribui com a métrica quantitativa presente nas características fechadas de algumas questões. Por isso, coube analisar as definições e abstrações sobre o objeto de estudo, a prática interdisciplinar no ensino de Comunicação Social, como forma de possibilitar aos sujeitos a memória de um tempo vivido a fim de resgatar e explicitar os porquês de suas escolhas e o grau de satisfação com a utilização de tais práticas.

1.3 Justificativa

Nos quase 30 anos na graduação em Comunicação Social na IES particular, atuando mais especificamente nas disciplinas relacionadas a práticas laboratoriais e de produção, mediadas pelas TICs, tive a oportunidade de planejar e construir projetos com colegas e alunos, muitos dos quais se sagraram vencedores em concursos acadêmicos promovidos por órgãos e associações como a ABRP ou a INTERCOM, mas que não
traziam, originalmente, uma aparente preocupação de cunho interdisciplinar.

Hoje reconheço que os processos de idealização e construção de tais projetos eram apenas aderentes, de modo que os conhecimentos disciplinares eram acionados de acordo com a etapa de seu desenvolvimento, numa linha sequencial e temporal apenas pseudointerdisciplinar. As disciplinas, na maioria das vezes, não conversavam entre si, tampouco os professores se reuniam para estudo e acordo prévio sobre tema, formas de abordagem, com o propósito de definir qual problema seria resolvido por quem, ou que produto seria desenvolvido ou, principalmente, sobre quais conhecimentos seriam mais significativos para os alunos ou entre os pares no desenvolvimento do projeto. Quanto à avaliação, sempre coube a cada disciplina resolver e decidir segundo seu próprio critério, associando-o ou não à avaliação regimental, com algumas exceções dessa prática
observadas apenas na realização dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs.

Geralmente, o projeto era idealizado apenas por um professor, submetido a apresentação e votação entre os alunos e posto em prática, de forma linear, unilateral e disciplinar.

A produção de projetos acadêmicos dessa natureza objetivava oferecer ao aluno a oportunidade de lidar, de forma mais consistente, com a problemática inerente ao mercado de trabalho e oferecer-lhe a possibilidade de praticar o planejamento, a criação,

a elaboração e a produção final, segundo uma tentativa metodológica baseada no enfrentamento e solução de problemas comuns na área de Comunicação, correlatos ao conteúdo das próprias disciplinas. Para tanto, caberia ao próprio aluno realizar as devidas conexões dos conhecimentos adquiridos nas várias disciplinas e, principalmente,
das que aderissem ao projeto ao longo do espaço/tempo letivo.

Se por um lado o aluno tinha a possibilidade de experienciar o exercício da autonomia na construção do seu próprio conhecimento, por outro, a própria autonomia oferecida também provocava, em muitos casos, um estado de afazia.

Essa forma de atuação, ao longo do tempo, provocou-me estranhamento e dúvida sobre que tipo de conhecimento as atividades dessa natureza estavam realmente ajudando a produzir na formação do aluno e que sentido essa prática isolada do todo somava à minha própria formação e profissionalidade docente. Tratava-se de conhecimento efetivo, que suscitava reflexão e ressignificação das práticas, ou um mero conhecimento replicante e tecnicista, baseado na operacionalização das TICs como
simples ferramentas de produção e disseminação de conteúdo?

Com essas inquietações, mergulhei no processo que Fazenda (1999) definiu como “nidação” e passei a gestar uma ideia de pesquisa que buscasse verificar em que medida as minhas dúvidas poderiam também ser as de outros professores da área de Comunicação, inclusive sobre a própria fundamentação teórica a respeito do que
poderia ser reconhecidamente uma prática interdisciplinar.

Para problematizar melhor a questão coube, nesta pesquisa, verificar quais dificuldades tensionam e que conhecimentos facilitam a prática interdisciplinar na atuação de professores de graduação na área de Comunicação Social.

Vários questionamentos pessoais emergiram e colaboraram na construção da pesquisa com os colegas professores de Comunicação Social, os quais foram os sujeitos da presente investigação. Num tema bastante amplo e aparentemente familiar, coube logo inferir quais conhecimentos práticos e teóricos os professores teriam sobre a interdisciplinaridade. O que possivelmente seria qualificado como prática interdisciplinar na mente desse professor? Teria o professor alguma dificuldade

em trabalhar temas que superassem as fronteiras entre as disciplinas? Que necessidades e expectativas seriam consideradas na provável adoção de uma prática interdisciplinar? Como socializaria, pensaria, elaboraria, organizaria e aplicaria uma prática dessa natureza pedagógica? Que possibilidades e dificuldades o professor vislumbra na adoção de tais práticas para produzir conhecimento no aluno? Assim, optei por recorrer a alguns pressupostos iniciais sobre o que é interdisciplinaridade. Seria uma intervenção didática facilitadora da prática? Uma forma de ensinar e aprender coletivamente? Uma agente facilitadora do processo de ensino-aprendizagem? Trata-se de integração de saberes disciplinares? De interação de esforços? De colaboratividade, cooperação e correlação temática? De uma intervenção inovadora? A interdisciplinaridade somente é possível no movimento entre os pares ou também nasce da atitude individual e comportamental que desencadeia sua ação? Enfim, que conhecimentos relevantes a interdisciplinaridade é capaz de construir
para seus partícipes na área de Comunicação?

Nesse sentido, busquei verificar esses questionamentos, tomando como sujeitos os professores de Comunicação Social, uma área socialmente percebida como dinâmica, intuitiva e fortemente marcada pela influência das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. Grande parte dos professores também é composta por profissionais especialistas de suas áreas fora da IES. Nesse contexto, a prática interdisciplinar pode se desvelar como uma potencializadora forma colaborativa e integrada de ensino-aprendizagem para a área e contribuir com a profissionalização docente. Pesquisar e conhecer seus conceitos pode ajudar na superação das tensões e dificuldades vivenciadas durante a formação docente e também contribuir com a IES a responder adequadamente às demandas internas formativas.

1.4 Questão de Pesquisa

Em busca de um olhar mais consistente sobre o tema deste trabalho “Interdisciplinaridade: tensões e possibilidades na graduação de Comunicação Social”, iniciei os estudos teóricos sobre o tema e, partindo do pressuposto de que o professor dessa área já possui atributos interdisciplinares na sua prática profissional fora da IES, tomei como base a seguinte questão norteadora:

Quais dificuldadese possibilidades são percebidas pelo professor do curso de Comunicação Social quando se utiliza da prática docente interdisciplinar?

1.5 Objetivo Geral

Investigar, conhecer e caracterizar dificuldades, dilemas e possibilidades que tensionam a prática interdisciplinar no ensino de Comunicação Social.

1.5.1 Objetivos específicos

Identificar pressupostos, conhecimentos e condições da prática interdisciplinar na graduação de Comunicação Social;

Analisar conhecimentos, tensões e averiguar possibilidades interdisciplinares entre professores da graduação da área Comunicação Social que atuam na IES privada.

1.6 Estrutura do trabalho

O presente trabalho acadêmico está estruturado em cinco seções. A primeira é a própria Introdução – O lugar de onde falo – e apresenta a trajetória do autor, a chegada
ao objeto de estudo e o tema da pesquisa, justificativa e objetivos.

A segunda, “Interdisciplinaridade”, elenca o corpo teórico sobre essa temática, apresenta traços históricos e reflete sobre a prática na escola no diálogo com autores, ideias e conceitos, alem de alinhar algumas dificuldades práticas e desafios colocados à interdisciplinaridade na Educação.

A terceira seção, – Comunicação, Campo em construção –, busca apresentar questões relacionadas às tensões que envolvem a IES privada e também sobre a formação do professor. Apresenta traços históricos do ensino de Comunicação no Brasil e sua natureza interdisciplinar, além de traçar paralelos de atuação profissional nas áreas de mercado e de ensino do campo da Comunicação como vetores de práticas
que podem contribuir com a consolidação interdisciplinar no ensino de comunicação.

A quarta seção, – Percurso Metodológico da Pesquisa – , descreve o método adotado na abordagem empírica e qualitativa dos sujeitos, apresenta a Análise de Conteúdo realizada com aporte de Bardin e Minayo e traz os resultados alcançados.

A quinta seção, – Considerações – , retoma os objetivos da pesquisa e apresenta sugestões para questionamentos pertinentes à prática interdisciplinar verificadas com a realização deste trabalho.

Dentro dos anexos, encontra-se uma contribuição adicional intitulada Técnicas para Estimular a Criatividade, dentre as quais o *Brainstorming,* que recebeu um tratamento específico no corpo deste trabalho, pela sua relevância como ferramenta do pensamento colaborativo em vários Campos profissionais e acadêmicos, nos quais também se enquadra a Comunicação Social.

2 INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade tem como propósito principal oferecer uma resposta à excessiva divisão do conhecimento e à fragmentação do todo em partes cada vez menores, demarcadas em territórios disciplinares superespecializados. No ensino, tem intencionalidade de facilitar a recomposição do todo, na possibilidade de recondução à unidade do saber, revigorando aprendizagens com práticas coletivas, convergentes, colaborativas e integradoras (FAZENDA, 1991; KLEYN, 2008).

O conceito de interdisciplinaridade identifica-se cada vez mais com a ideia de integração e, para Barbosa (1979), transcende a proposta de relacionamento das disciplinas no campo da Educação e envolve conceitos como razão e emoção, teoria e prática, indivíduo e sociedade, conhecimento factual e experiência e até mesmo integração interinstitucional.

2.1 Traços Históricos

O termo “interdisciplinar” é recente, porém seu conceito data da filosofia antiga. Segundo Klein (2008, p. 110), “a compreensão de qualquer conceito começa com a perspectiva histórica”.

O contexto histórico ajuda a compreender que, embora o termo “Interdisciplinar” seja uma palavra do século XX, sua origem intelectual subjacente foi desenvolvida pela filosofia antiga, para representar as ideias fundamentais ocidentais de “ciência unificada,
síntese e integração do conhecimento” que de acordo com Klein:

> Com o passar do tempo, o processo geral de especialização na sociedade resultou em um número crescente de disciplinas e profissões distintas. Entretanto, as ideias de unidade, integração e síntese persistiram como

> valores filosóficos, sociais, educacionais e pessoais. As origens da educação interdisciplinar moderna encontram-se nos conceitos de currículos “inter disciplinares” e “integrados”; abordagens do conhecimento “holística”, “integrada” e “interdisciplinar”; modelos de “estudos correlatos” e “currículo comum” (VARS, 1993, p. 17 apud KLEIN, 2008, p. 110).

No ocidente, as ideias fundamentais de ciência unificada, síntese e integração do conhecimento foram desenvolvidas pela filosofia antiga. Com o passar do tempo, o processo geral de especialização na sociedade resultou em um número crescente de

disciplinas e profissões distintas. Entretanto, as ideias de unidade, integração e síntese persistiram como valores filosóficos, sociais, educacionais e pessoais (KLEIN, 2008).

As origens da educação interdisciplinar moderna encontram-se nos conceitos de currículos “interdisciplinares” e “integrados”, nas abordagens “holística”, “integrada” e “interdisciplinar” do conhecimento e nos modelos de “estudos correlatos” e “currículo comum” (VARS, 1993, p. 17).

Barbosa (1979) descreve a historicidade interdisciplinar como fundamentada na “ideia de totalidade paulatinamente substituída pela ideia de integração do conhecimento” (BARBOSA, 1979, p. 61). Nesse propósito, a interdisciplinaridade atuaria “estendendo as fronteiras, sobrepondo contextos, explorando faixas intermediárias” (GOMBRICH apud BARBOSA, 1979, p. 61), como forma de facilitar correlações temáticas e fortalecer a

troca e integração dos saberes disciplinares presentes no mundo vivido.

Sommerman (1999) alega que várias rupturas ocorreram a partir dos movimentos no campo da Física, no início do Século XX, tanto na esfera macrofísica quanto na microfísica, e colaboraram para que diversos novos conceitos de relação entre os conhecimentos tivessem que ser reescritos em decorrência da especialização cada vez maior das disciplinas, paradoxalmente auxiliadas pela potencialização das ferramentas da própria Física, que possibilitaram encontrar outro nível de realidade. Esse paradoxo colaborou para a reorganização do pensamento científico em várias direções, em seguidos movimentos que tentaram contemplar a nova complexidade adjacente do saber, apontando a massificação como fato social que influenciou na ressignificação

das relações sociais:

> A massificação do ensino, fruto da coisificação do homem, fruto de uma epistemologia reducionista que prevalece no Ocidente desde o fim do século XIX, tem causado os malefícios que todos nós conhecemos, da destruição da natureza do meio ambiente à destruição da natureza do homem, ambas sendo, na verdade, as duas faces de uma mesma moeda (Sommerman, 1999, p. 2)

2.1.1 Interdisciplinaridade na Era das Relações

> "Se há interdisciplinaridade, há encontro, e a educação só tem sentido no encontro. A educação só tem sentido na 'mutualidade', numa relação educador-educando em que haja reciprocidade, amizade e respeito mútuo".
> (IVANI CATARINA ARANTES FAZENDA)

Para Masetto, ensino é um processo em que todos aprendem sempre, professores e alunos, e consolida-se na soma das representações dos papéis de cada partícipe envolvido. Nessa visão, cabe ao professor assumir o papel de gerente do processo para conduzir as ações pedagógicas, mas sempre numa atitude de ser e estar junto, pois, como afirma o autor, as ações serão realizadas com os outros participantes do processo, pois a aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contato
com os outros e com o mundo (MASETTO, 2003).

Diante dessa assertiva, pode-se pressupor que eleger como meta a geração de conhecimento perpassa por fatores como negociação de sentidos, entendimento, convivência, respeito mútuo e reunião de esforços em torno de um dado tema, para que os diversos saberes possam ser correlacionados e propiciem o sucesso da aprendizagem nessa que é conhecida como a Era das Relações.

Segundo Moraes (2001), a Era das Relações é uma fase da evolução humana que se sobrepõe aos poderes da tecnologia, da informação e do individualismo para englobar conexões inter, intra e transpessoais, que favoreçam a integração e o desenvolvimento humano. De acordo com Harman (1999 apud Moraes, 2001, p. 208), a Era das Relações inclui a compreensão da natureza como uma "totalidade indivisa" em constante movimento, numa teia de relações e conexões, com vistas à evolução tanto das ciências quanto da humanidade. A ênfase reside na ideia de que o todo deve ser compreendido nas relações e conexões de suas partes e que há diversas implicações materiais envolvidas, inclusive para a evolução da ciência 'ao compreender a existência de uma relação íntima entre instrumentos e teorias" (MORAES, 2001, p. 210). Diante dessa afirmativa, pode-se inferir que a

interdisciplinaridade é uma prática que favorece “a cooperação, a compaixão e a solidariedade” (Idem) e pode ser tomada no ensino como esforço articulado com a teoria que age em prol da ampliação da aprendizagem
coletiva e solidária.

Num espaço-tempo relacional, em que as subjetividades humanas também colaboram com as relações sociais, apreende-se a importância do esforço em direção à prática interdisciplinar como instrumento capaz de mobilizar um saber coletivo e tematizado, tanto para revigorar como para atribuir novos sentidos aos esforços direcionados ao ensino e aprendizagem.

E, para aprender também é preciso esforço, afirma Charlot. Ele explica que assuntos abordados de forma a fazer mais sentido aos alunos são geradores de prazer intelectual capaz de mobilizá-los e torná-los mais empenhados em aprender. Por isso, o educador afirma que o termo “motivar” não é representativo do real esforço em direção à aprendizagem, mas sim o termo “mobilizar”, já que o professor não produz diretamente o conhecimento, mas atua como mediador e condutor do processo na escola e que muito depende do aluno querer ou não aprender. Logo, o prazer intelectual do professor varia de acordo com a sua postura mobilizadora, autorrenovação contínua e busca de formas mais coerentes e aproximativas de ensinar, mais condizentes com a realidade do aluno e que confiram sentidos para sua aprendizagem, assim possibilitando que possam ir
muito além do simples recebimento de um diploma (CHARLOT, 2015).

Charlot também afirma que estimular a autonomia do aprender e o protagonismo atitudinal em favor da aprendizagem, mesmo sem a presença do professor, é um dos objetivos da educação e cabe ao educador a condução de práticas que façam aflorar o
desejo de aprender, de forma protagonista, transformando o saber em objeto de desejo.

Nesse sentido, pode-se supor que a interdisciplinaridade é uma prática pedagógica capaz de auxiliar o professor a germinar o desejo de aprender no aluno, por meio das correlações dispostas na integração das disciplinas e com base na realidade social
vivida pelo aluno.

Para Charlot, a correlação não é mera causalidade, uma situação simplista de causa e efeito, mas sim uma relação com muitas mediações entre as várias formas de ensinar e aprender onde adentrar outra disciplina é uma forma de buscar mais saberes para se ampliar o conhecimento (CHARLOT, 2015). Modificar a realidade, segundo Charlot e de acordo com o “Mito de Prometeus” é característica que cabe somente ao homem como ser racional e capaz, enquanto o irracional apenas se adapta (Idem).

Portanto, a prática interdisciplinar no ensino não deve ser vista como ação interveniente, ou até mesmo inconveniente, mas como forma de construir e modificar, juntos, uma realidade.

Para Vygotsky (1994 apud Alves, 2012, p. 162) a colaboratividade é um processo que exige permanenete construção e inicia-se no nível interpsíquico do próprio sujeito, ou seja, por meio de sua iniciativa e de sua visão de mundo, para depois aflorar mediante os processos colaborativos e coletivos, que resultarão na internalização dos conteúdos cognitivos, afetivos e sociais. Isso evidencia os processos de formação, garantindo, assim, aos sujeitos “se autorizarem, serem autores de suas ações e de suas falas” (Preti, 2000 apud Alves, 2012, p. 163). Esse é um processo que favorece o desenvolvimento de um cenário de colaboratividade e ação reflexiva a partir da segurança que o próprio
sujeito desenvolve sobre o domínio do seu conteúdo disciplinar onde:

> [...] os aportes teóricos ganham novo colorido, na medida em que passam a ser articulados e ressignificados tomando como base a experiência de cada um, sua subjetividade, seu desejo de ensinar e aprender, centrando o fazer pedagógico no tripé ação-reflexão-ação, rompendo com a linearidade dos discursos hegemônicos. (ALVES, 2001, p. 162)

As disciplinas são a representação da ordem que é do mundo, são as referências do conhecimento e avançam quando que se permitem expandir suas próprias fronteiras. À medida em que o docente articula e ressignifica a base de sua experiência, seu conhecimento, sua subjetividade, seu desejo de ensinar e aprender, e busca centrar o fazer pedagógico no tripé ação-reflexão-ação, proporcionará o rompimento com a linearidade da hegemonia disciplinar e permitirá, a si e aos outros, ultrapassar limites disciplinares em direção ao processo colaborativo interdisciplinar.

2.1.2 Paradigma interdisciplinar

Apesar da necessidade histórica de se manter as ciências humanas sob controle, a interdisciplinaridade abstrai sua força justamente nesse cenário paradigmático científico
que requer validação constante, onde o conhecimento exige mais especialização e fragmentação e a noção de todo vai sendo perdida, com os profissionais sendo constantemente induzidos a entender mais de suas próprias áreas de conhecimento. Para Strang (2014), essas são as bases que implicam o retorno a um conhecimento holístico na recomposição do todo:

> É neste contexto que a Interdisciplinaridade ganha corpo e força, pois ela traz para a prática das relações de ensino-aprendizagem o espaço de reflexão, ela se torna o fio condutor que liga os vários campos do conhecimento, não por sobrepor-se em conhecimento, mas por difundir a postura de respeito, escuta, reconhecimento das experiências do outro e da vida do outro (STRANG, 2014, p. 189).

Portanto, a atitude interdisciplinar torna possível a convivência entre os diferentes saberes e busca “permitir o desenvolvimento real sob os mais diversos pontos de vista e das várias contribuições que emanam dos diferentes campos do saber” (STRANG, 2014, p. 189).

Strang afirma que as mudanças no paradigma da Educação a partir da segunda metade do século XX (Quadro 1) colaboram para que os educadores queiram cada vez se aproximar da interdisciplinaridade, não apenas como opção para propor soluções à área do conhecimento, mas para permitir a “ousadia necessária” para “práticas inovadoras que atendam às necessidades de um mundo onde a mudança é cada vez
maior e que não pode conviver com respostas prontas.” (STRANG, 2014, p. 190-191).

QUADRO 1 - Mudanças no paradigma da Educação a partir da segunda metade do século XX

DEPOIS	ATUAL
Ênfase no aprender como aprender.	Ênfase na construção do aprendizado.
Aprendizado como processo.	Aprendizado como processo de um trabalho grupal, mais do que individual.
Relação igualitária. Sinceridade e divergências permitidas.	Relação de reconhecimento do outro e de suas contribuições.

Estrutura flexível.	Estruturas diversas, incluindo as circulares e as em rede.
Caminhos alternativos.	Caminhos aleatórios.
Estímulo às dúvidas e divergências em função da criatividade.	Estímulo também às reflexões e descobertas advindas da própria vida.
Ênfase na confluência e fusão do pensamento linear e do não linear.	Ênfase no pensamento explorador e criativo, usando recursos do pensamento linear, do não linear e do caótico, dependendo da necessidade. Uso dos dois lados do cérebro.
Ocupação com a realização do potencial.	Uso de diversas formas de inteligência.
Busca de superar limites.	Criação de situações para o surgimento e desabrochar dos potenciais individuais.

Fonte: Ferguson, 1980 apud Strang, 2014, p. 190

Já Pombo (2014) menciona que a reconstrução do conhecimento holístico se viabiliza na fusão das disciplinas, de forma transdisciplinar. Afirma também que a interdisciplinaridade é hoje palavra de moda, ocorrendo nos contextos científico, pedagógico, midiático e empresarial e tecnológico, fato que a transforma quase que em cacofonia pelo conjunto muito heterogêneo de experiências, realidades, hipóteses e projetos que tenta contemplar (POMBO, 2014).

Por esse motivo, a autora sugere a expressão *"continuum"* (FIGURA 4), para que seja adotada de forma a conceituar o processo que envolve as construções disciplinares, no âmbito do saber, como componente curricular ou conjunto de normas, e suas relações de espaço-tempo e que atuam de forma pluri ou multi, inter e transdisciplinares, como
três grandes horizontes de sentido (Idem).

Para a autora, pluri e multi são prefixos da mesma etimologia e podem ser reunidos em pluri, para representar aquilo que ocorre de forma coordenada, em conjunto, de modo que um objeto comum de estudo pode ser elaborado e trabalhado ao longo do tempo de forma paralela e que segue seu fluxo, numa linha contínua temporal. Quando esses fluxos deixam o paralelismo e tomam um rumo convergente,

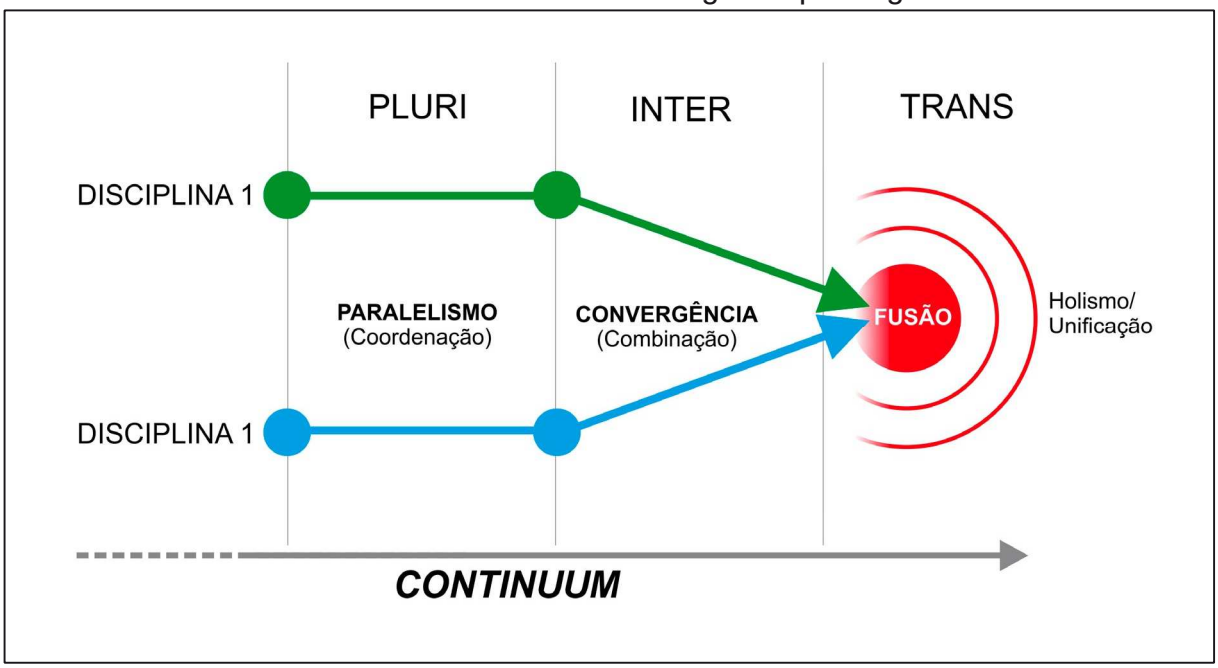
de forma combinada e planejada, visando aproximação e contato na complementaridade, adentra-se o

terreno intermediário da interdisciplinaridade. Seguindo o fluxo, a transdisciplinaridade representaria o ponto de fusão disciplinar, na reunificação de um todo fragmentado, que

possibilitaria uma visão holística do mundo.

> A ideia é a de que as tais três palavras, todas da mesma família, devem ser pensadas num continuum que vai da coordenação à combinação e desta à fusão. Se juntarmos a esta continuidade de forma um crescendum de intensidade, teremos qualquer coisa deste gênero: do paralelismo pluridisciplinar ao perspectivismo e convergência interdisciplinar e, desta ao holismo e unificação transdisciplinar (POMBO, 2014, p.5).

FIGURA 2 - Processo *Continnum* sugerido por Olga Pombo



Fonte: elaborada pelo autor

2.2 Temas da interdisciplinaridade

Para auxiliar a base formadora de uma possível teoria interdisciplinar de ensino, Klein (1998) identificou cinco temas fundamentais a serem observados: “pedagogia apropriada, ensino em equipe, processo integrador, mudança institucional e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade” (KLEIN, 1998, p. 119).

No sentido da prática interdisciplinar, percebe-se que não existe um modelo único, definido como mais apropriado ou menos qualificado. Entende-se a pedagogia como caminho ou processo de construção e ressignificação da prática de ensino e aprendizagem, sempre aberta ao diálogo e à comunicação, tanto para capacitar na

prescrição e resolução de problemas como no processo de interação, aqui definido como movimento em ação, de modo que o comportamento de um indivíduo influencia positivamente o comportamento de outro. E a esse processo de integração/interação do sujeito, Fazenda denomina “atitude interdisciplinar” (FAZENDA apud KLEIN, 1998, p.119) e Newell “hábito integrador da mente” e de “pensamento crítico com sentido forte” (NEWELL, apud KLEIN, 1998, p.119). Isso determina a natureza dinâmica da interdisciplinaridade, inicialmente posta em ação pelo

pensamento mobilizador que parte da vontade dos indivíduos na direção da integração.

A integração representa a maior dificuldade para o ensino interdisciplinar, como busca de equilíbrio entre forças disciplinares que se colocam em sentido convergente.

Por isso, Klein (1998, p.120) define a integração disciplinar como “prova de fogo” ao compará-la à estrutura multidisciplinar, na qual os conteúdos são dispostos e organizados de forma “enciclopédica e seriados”, delegando unicamente aos alunos a tarefa de fazer as conexões disciplinares e promover a integração do que aprendem por conta própria, ao longo de sua formação. Já o esforço interdisciplinar, por meio da integração disciplinar, atuaria como uma forma de mapear e aglutinar os saberes disciplinares, dispersos pela grade de ensino, para possibilitar a convergência e a síntese na compreensão e no entendimento do objeto, a fim de promover encontro, reconstrução e ressignificação, possíveis mediante as articulações engendradas entre os pares em favor da pesquisa e do ensino e aprendizagem.

2.2.1 Interdisciplinaridade e totalidade

A interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências que atua no sentido de melhorar a compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõese tanto à formação do homem como às necessidades de ação, principalmente do educador (Fazenda, 2012, p. 91). O pressuposto básico para o seu desenvolvimento é a *comunicação* entendida como *participação* (grifos da autora), de modo que o espaço para a troca, disponibilizado pela instituição, é condição fundamental para a participação

individual do professor (Idem, p. 94-95).

Para a compreensão dessa realidade é preciso supor um comprometimento com a totalidade que consiga traçar uma linha demarcatória entre as pretensões ideológicas,
fundada em slogans ou modismos educacionais, e a realidade circundante (Idem, p. 91).

Portanto, a prática consolidada pelo professor constitui seu maior patrimônio e a contingência interdisciplinar precisa alicerçar-se no seu envolvimento e engajamento que, segundo Fazenda, “trata-se de um processo demorado, construído a partir de sucessivos questionamentos à prática efetiva” (idem, p. 92).

Na concepção desta autora, o projeto interdisciplinar deve partir de um conjunto de pressupostos em que a dúvida, a pergunta, a indagação, a troca e a reciprocidade são fundamentais, pois dessa forma cria-se a oportunidade de questionar sobre a identidade do professor e a respeito da qualidade do seu trabalho e quais técnicas, recursos e teorias podem ser desenvolvidos para melhorá-lo (Idem, p. 92).

Um projeto interdisciplinar docente necessita também resgatar o mundo vivido do professor, de modo que a reconstrução histórica de seu itinerário se torna fundamental e pode revelar as facilidades e dificuldades da sua própria atuação no domínio da sua
profissionalidade (Idem p. 93).

Por esse motivo, Fazenda (2012) considera de suma importância o papel desempenhado pela instituição para o sucesso da interdisciplinaridade, pois as possibilidades ficam mais aparentes quando o professor encontra um espaço de atuação propício, que o possibilita, também, aprender com os colegas. Quando tempo e incentivo ao diálogo são disponibilizados ao professor, na troca com o outro, entre os pares, podem emergir soluções mais simples aos problemas que antes pareciam insolúveis (FAZENDA, 2012, p. 94) o que favorece a efetivação do conhecimento coletivo.

Portanto, tempo, espaço e diálogo incentivado são condições relacionais fundamentais para o desenvolvimento da atuação interdisciplinar.

2.2.2 Integração e correlação

O primeiro significado que emerge ao se falar sobre a interdisciplinaridade é integração. A integração subdivide-se em duas vertentes: a de ordem interna, das

práticas envolvidas, e a de ordem externa, das condições que são implementadas. Para melhor entendimento, Fazenda (2013) assinala que “integração externa é da ordem das condições existentes e possíveis” e “integração interna ou interação é da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas” (FAZENDA, 2013, p.26). Nesse sentido, a integração interna atua em bases de inter-relações humanas, de interações entre pessoas, de conjunção de saberes, de professores que tentam trabalhar harmoniosamente com os conhecimentos dos alunos, enquanto a integração externa trataria da materialidade e das correlações sociais temáticas prováveis e hipotéticas. Ambas as formas reforçam a ação da interdisciplinaridade como um movimento dinâmico
em contínua reelaboração.

Nesse movimento dinâmico reside o fato da interdisciplinaridade não representar uma nova aptidão a ser conquistada ou outra disciplina a ser dominada, mas sim concebida como um processo aplicado de investigação e atuação profissional a ser construído junto, entre pares, na interseção dos diversos saberes, com o intuito de minimizar os efeitos dispersivos e desconexos da excessiva fragmentação e superespecialização. Trata-se de um esforço na direção de reintegrar as partes de um todo, voltar à unidade daquilo que se busca, para a superação dos problemas comuns. Nesses termos, a segurança possibilita a reunião disciplinar em torno de um objeto de ensino que sempre é passível de novas reconfigurações e ressignificações. Fazenda (2013) reforça que:

> A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível quando várias disciplinas se reúnem em torno de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), para que a ideia do projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes para redefinir o projeto a cada dúvida ou resposta encontrada (FAZENDA, 2013, p. 27).

Pela ótica interdisciplinar, é na reunião de esforços, na contiguidade e convergência das práticas que o ensino é construído e caminha nesse sentido como uma “intervenção educativa” (FAZENDA, 2013, p. 27) onde, mais importante que o produto final é o próprio
caminhar, juntos, na humildade construtiva do processo.

Portanto, a ação interdisciplinar como intervenção educativa solicita ao professor buscar continuamente outras competências e também renovar-se continuamente em seu próprio saber, sem isolar-se na solidão da pesquisa. A intencionalidade da ação interdisciplinar é promover o encontro e manter as disciplinas abertas ao diálogo para construção de novos conhecimentos que favoreçam todos os envolvidos.

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrem para o seu exercício. [...] o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se, por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo sem nenhuma linearidade
ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes (FAZENDA, 2013, p. 27).

Como ação pedagógica intencionalmente planejada e vivenciada, a interdisciplinaridade requer fundamentos dos diversos saberes intrínsecos da docência e potencializa a abertura de novas perspectivas, tanto da prática profissional quanto do conhecimento acadêmico e suporte organizacional, que podem ser continuamente
negociados entre os partícipes para dinamizar ainda mais o ensino.

No caminho que se abre, propõe-se a integração como movimento e mobilização, respeitando as disciplinas sem descaracterizá-las de seu propósito, mas promovendo
o encontro e a construção de conhecimentos novos.

> A função da interdisciplinaridade não é comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo o conhecimento, mas desenvolver nele um processo de pensamento que o torne capaz de, frente aos novos objetos do conhecimento, buscar uma nova síntese (BARBOSA, 1979, p. 61).

A intencionalidade interdisciplinar deve possibilitar o movimento temático entre as disciplinas e os saberes nelas contidos para facilitar a compreensão e ressignificação de um dado objeto temático que se perspectiva em vários novos caminhos e nos
diversos contextos históricos, sociais, profissionais e práticos entre sujeitos, instituição e sociedade. Nessa dinâmica mobilizadora de novos sentidos, Yared (2013) define a interdisciplinaridade como movimento:

> Interdisciplinaridade, como a própria palavra indica, não é um conceito fechado em si mesmo, pois desta forma já não seria inter = movimento [...] é uma revolução interna, uma involução, de dentro para fora, num movimento expansivo que flui por osmose, cujo intuito é revigorar, renovar, buscar o novo e comunicar a novidade. Um olhar alargado nas interações humanas (YARED, 2013, p. 167).

A prática educativa oferece oportunidades de aproximar relações humanas dos contextos da realidade e dos problemas da vida moderna e, na ciência, por sua vez, os esforços buscam respostas pouco prováveis de se obter apenas com os conhecimentos
de uma única área especializada.

> Etimologicamente, interdisciplinaridade significa, em sentido geral, “relação entre disciplinas e [...] hoje alguns autores distinguem-na de outros similares, tais como a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade, que também podem ser entendidas como formas de relações disciplinares em diversos níveis, com grau sucessivo de cooperação e coordenação crescente no sistema de ensino-aprendizagem” (YARED, 2013, p. 167).

Portanto, na educação e na ciência, a interdisciplinaridade representa o esforço de superação da fragmentação do conhecimento para se constituir em algo mais significativo, na interação entre saberes e práticas distintos e, por vezes, dispersos.

2.2.3 Perspectiva interdisciplinar

A mudança interdisciplinar, por vezes, suscita reestruturações que podem trazer desconfortos aos professores, uma vez que provoca movimentos para além do campo das certezas disciplinares e envolve questões da prática, inclusive as de cunho organizacional da instituição. Pois lançar-se numa nova busca também envolve a disponibilidade de tempo, custos orçamentários, planejamento, apoio político e pedagógico, além de preocupações pessoais num cenário novo de negociação e aceitação, aspectos geradores de conflitos e típicos do esforço relacional do trabalho em equipe (KLEIN, 1998).

Quando um processo suscita mudanças nos aspectos institucionais, curriculares e organizacionais deve-se antes questionar: por que mudar? E dentro do aspecto pedagógico que envolve mudanças práticas em direção a uma atitude interdisciplinar a questão seria: por que e para que ser interdisciplinar? É importante ponderar a resposta, pois mesmo uma pequena mudança pode desencadear uma tensa e

dificultosa batalha visto que, entre várias modificações, do ponto de vista institucional, pode também
influenciar a mudança curricular (KLEIN, 1998).

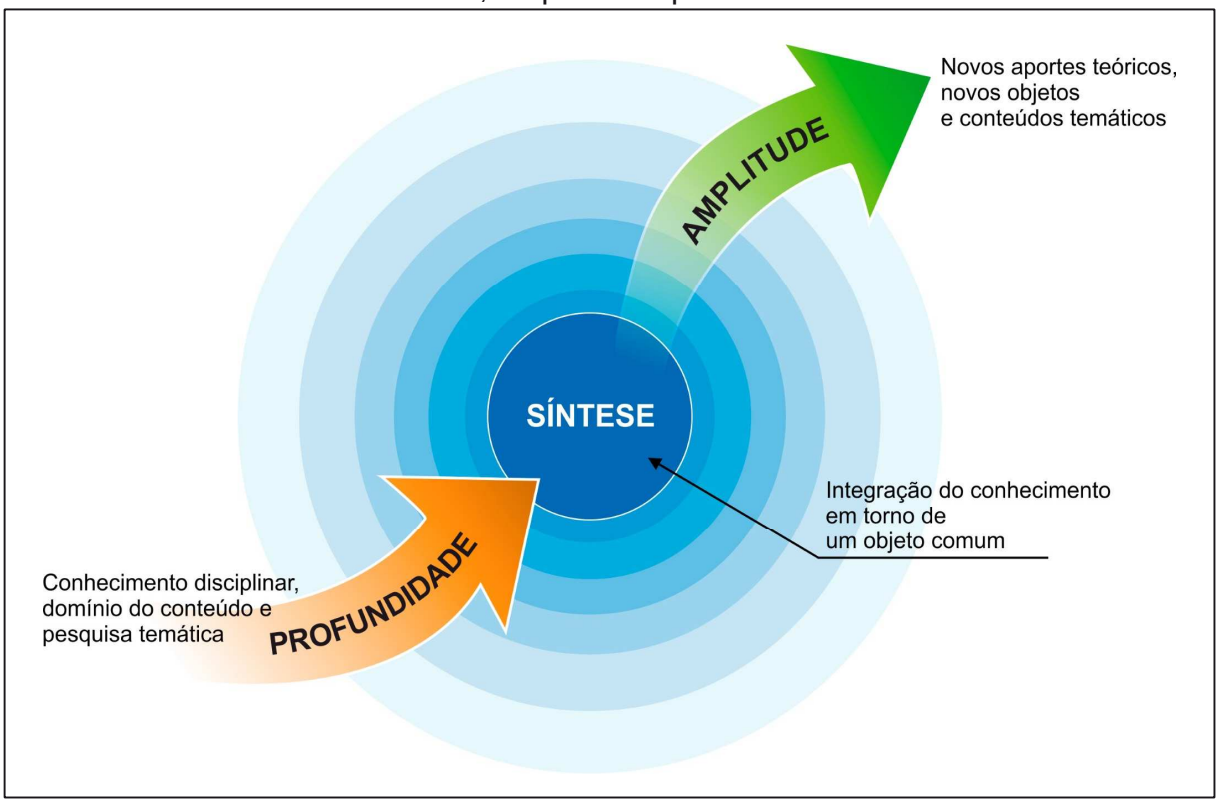
Porém, a interdisciplinaridade na Educação deve ser compreendida como uma ação mobilizadora do pensamento cujo objetivo é possibilitar aos sujeitos a visão de novas conexões no ensino e aprender a lidar com as prováveis contradições. Em virtude das múltiplas possibilidades, as disciplinas ganham perspectivas, o que favorece o
desenvolvimento educacional, acadêmico e cognitivo dos educandos e educadores.

Além de estimular a construção do pensamento crítico-reflexivo sobre as práticas (KLEIN, 1998), também colaboraria para o entendimento dessa prática como um modo de melhorar a própria profissionalidade docente.

2.2.4 Profundidade, amplitude e síntese de saberes

A interdisciplinaridade como uma construção composta de conexões com o intuito de envolver os vários saberes, requer a contínua busca de equilíbrio entre as três forças: profundidade , amplitude e síntese (FIGURA 2). A profundidade intenciona assegurar requisitos disciplinares pertinentes ao planejamento e à execução da tarefa, abstraindo os saberes e conhecimentos necessários. A amplitude visa garantir uma larga base de conhecimento e sua dinâmica propagaria como que por difusão, espalhando-se entre os diversos saberes. Já a síntese seria a força responsável por negociar e manter o foco do objeto para assegurar a coesão temática e interação dos diversos saberes. (KLEIN, 1998, p. 119).

FIGURA 3 - Síntese, amplitude e profundidade de saberes



Fonte: Elaborada pelo autor

Na construção interdisciplinar, deve-se buscar o equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese e incorporação de habilidades que possibilitem ao sujeito superar simples habilidades lógicas para se tornar criticamente reflexivo sobre as práticas e a

respeito de si mesmo.

Vars e Newell (1998) recomendam a compreensão de alguns conceitos: diferenciação, comparação e contraste entre diferentes perspectivas disciplinares, profissionais e interdisciplinares; identificação de pontos comuns e esclarecimento de como as diferenças se relacionam com a tarefa a ser cumprida; delineamento de um entendimento holístico baseado nos pontos comuns, mas que continua suscetível às diferenças. (VARS E NEWELL apud KLEIN, 1998, p. 121).

Modificar o projeto curricular de um curso arraigado nas questões disciplinares não é tarefa simples. Porém, no contexto interdisciplinar, pode-se tomar a metáfora identificada pela Fundação Nuffield (1975) que polariza o assunto entre “construir pontes e reestruturar”, sendo que, no primeiro polo, não se enfrentariam muitas dificuldades, pois as identidades disciplinares estariam preservadas na integração. No segundo polo, a reestruturação radicaliza a situação ao incorporar questões como a

regulação do Estado, a estrutura do novo conhecimento produzido e a interação que reconfigura hábitos de ensino. Ainda como principais impedimentos à mudança interdisciplinar na educação superior e na pesquisa, sete questões são elencadas por Klein (1998): reconhecimento e recompensa, tempo, fundos, atitude, comunicação, estrutura e
ignorância sobre o conhecimento interdisciplinar.

Na relação que envolve a disciplinaridade e a interdisciplinaridade, as dificuldades que circundam os professores não se restringem às questões de não saber COMO, mas também surgem da percepção dos professores de que, talvez, não estejam realizando seus trabalhos da forma correta. Jacobs (1989) esclarece que o objetivo da interdisciplinaridade, em qualquer dos seus níveis - atividade, unidade, curso ou programa -, não é eliminar a disciplina, mas “investir nas disciplinas e mostrar seu poder” (Jacobs, 1989 apud KLEIN, 1998, p. 123) em contraponto ao pensamento disciplinar que a concebe como forma de “negligenciar o domínio dos conceitos essenciais das
disciplinas” como lugar da educação “real” (ASDC, 1983 apud KLEIN, 1998, p. 123).

Esse conflito educacional reside no pensamento simplista de se substituir uma prática pela outra, o que, na visão de Klein (1996), não se justifica, pois a interdisciplinaridade não pode prescindir da existência das disciplinas e se caracteriza como uma forma de expandir o conhecimento geral em torno de temas elencados das próprias disciplinas, correlacionados com a problematização social local, nacional ou transnacional. Do contrário, seria apenas mais uma nova disciplina com o nome de interdisciplinaridade e não uma forma de interação, movimento e comunicação entre as várias disciplinas,
fundamentada naquilo que Klein (1996) define como “tensão produtiva”:

“Disciplinaridade” e “Interdisciplinaridade não são categorias incontestáveis. Sua pretensa clareza é desfigurada pela corrente complexidade, heterogeneidade e hibridez do conhecimento nos dias atuais. A relação não é uma dicotomia, mas uma tensão produtiva em uma dinâmica constante de complementariedade, fertilidade cruzada,
oposição e crítica (KLEIN, 1998, p. 124).

Embora essa “tensão produtiva” seja um aspecto favorável à prática
interdisciplinar na educação, a interdisciplinaridade não é algo que se faz por meio de

uma abstração ou um slogan educacional. Embora qualquer esforço interdisciplinar possa parecer louvável, localiza-se, nesse aspecto, mais um problema interdisciplinar, categorizado por Fazenda (1998) como “prática intuitiva”. A prática intuitiva, quando colocada em curso, baseada apenas em insigths, muitas vezes acaba atrofiada e se perde rapidamente, vitimada pelo conhecimento superficial e até mesmo pela falta de registro e de interesse na sua
efetivação entre os pares. (FAZENDA apud KLEIN, 1998, p. 124).

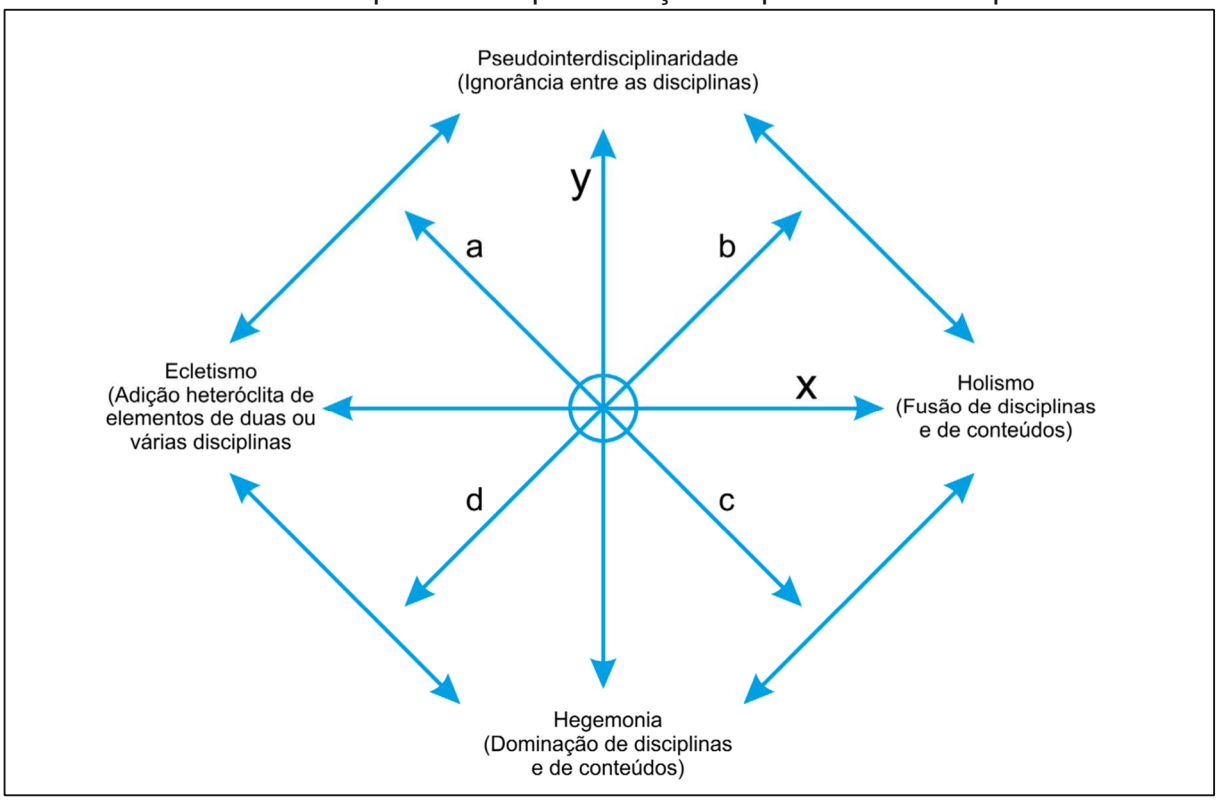
Dessa forma, além de se buscar fundamentar o conhecimento para tais práticas, dever-se-ia registrá-las e socializá-las, intencionando formar um corpo teórico de bases mínimas que possa ser revisto, ampliado ou modificado, sempre que possível, dentro da dinâmica dialógica, para somar prática e teoria numa práxis interdisciplinar.

2.2.5 Polos de representação da prática interdisciplinar

Uma vez que as disciplinas fazem parte de um todo que é o próprio curso, poder-se-ia imaginá-las como partes integrantes de um processo interdisciplinar natural, pela interligação política realizada pelo PPC - Projeto Pedagógico do Curso. Porém, justapostas de forma a sequencializar o ensino, essa interdisciplinaridade não se revela verdadeira. É uma determinação de organização prática que espera que o aluno reconstrua os conhecimentos fragmentados e compartimentalizados dos vários conteúdos disciplinares e que, com isso, desenvolva a sua própria prática de aprendizagem e de atuação profissional. Conforme Fazenda (2012), as disciplinas distribuídas pelo PPC constituem apenas um tipo de pseudointerdisciplinaridade, no que concordam Lenoir, Hasni e Lebrun (2013), para quem a pseudointerdisciplinaridade, como um dos polos socialmente negociados da interdisciplinaridade (FIGURA 3), definese pela ignorância presente entre as disciplinas. Essa organização disciplinar não ocorre apenas no intuito de transmitir saberes científicos desinteressados, mas reflete, antes, uma forma de distribuição de poderes socialmente determinados. O professor recebe, com sua disciplina, uma quota de micropoder solitário e pode, ou não, exercêlo em outra direção, naquilo que Lenoir, Hasni e Lebrun (2013) definem como polos da representação interdisciplinar e que são formados, além do polo pseudointerdisciplinar, por outros três denominados Ecletismo, Hegemonia e Holismo, os quais entrecruzam
forças na definição do tipo de prática que será elaborada.

O Ecletismo é um esforço em direção à adição de elementos, por vezes descompassados, de duas ou várias disciplinas, de forma excêntrica, ou melhor, irregular, no tempo e espaço. Já na Hegemonia, percebe-se mais claramente a aderência de uma disciplina ao que outra determina como objeto, ou seja, há dominação de um conteúdo sobre o outro de forma utilitarista e não raro imprevisível. Finalmente, no Holismo, denota-se possibilidade de fusão das disciplinas e dos conteúdos para a consecução de práticas coletivas, perspectivadas numa visão abrangente de interação temática disciplinar. Propicia, numa visão holística, a abordagem e a solução de problemas correlacionando conteúdos de aprendizagem escolar com a vida e com o mundo, em
várias esferas da sociedade.

FIGURA 4 - Os polos de representação da prática interdisciplinar



Fonte: LENOIR, HASNI E LEBRUN, 2013. p.35

O centro dos polos de representação interdisciplinar oferece ao professor um amplo espaço de negociação e objetivação e possibilita a mudança de direção e ressignificação da própria prática de modo mais integrado, para superar a forma seriada, aditiva e cumulativa, atrelada a um currículo opaco, rígido e hierarquizado (LENOIR, HASNI E LEBRUN, 2013. p.36).

2.3 Dificuldades da prática interdisciplinar

A interdisciplinaridade, de acordo com Maheu (2012), tem conquistado espaço nas discussões pedagógicas, porém ainda encontra contradições de ordem prática para se concretizar na rotina das faculdades e universidades brasileiras, pois permanece a dificuldade em se modificar o paradigma da fragmentação disciplinar do conhecimento, presente nas salas de aulas em grande parte das IES, como principal suporte orientador da aprendizagem. “O desconhecimento e até mesmo o desinteresse interdisciplinar marcam a ausência de desenvolvimento de projetos que propiciem a parceria entre as disciplinas em torno de um foco comum, nos mais diversos cursos acadêmicos” (MAHEU, 2012, p. 167-168).

O desinteresse interdisciplinar talvez esteja marcado também pela crença do professor de que vê nessa forma de atuação mais uma dificuldade na sua vida acadêmica, frequentemente já sobrecarregada de aulas e absorta em burocracia excessiva, o que disponibilizaria “pouco espaço de tempo e pouca energia para preocupações com o que fazem os outros professores” (MAHEU, 2012, p. 167-168), levando-o a acreditar que, organizacionalmente, é mais importante concentrar-se no seu próprio conteúdo, sem tentar se aventurar na integração com outras disciplinas, aspecto que exigiria, em
princípio, uma visão mais complexa do ensino.

Porém, o desenvolvimento de um olhar pleno sobre o ato de ensinar representaria mais um aprendizado coletivo que, ao longo do tempo, poderia se transformar em mais um componente facilitador da própria atividade profissional, capaz de valorizar tanto o ensino quanto a própria profissionalização docente. A missão da visão complexa não é destituir o professor de suas certezas, mas incentivar formas participativas que favoreçam a ampliação das relações entre o todo e as partes envolvidas, sem desconsiderar o valor, mesmo que simplista e reducionista, da educação disciplinarmente organizada.
De acordo com Morin (2002):

> [...] uma visão complexa pressupõe uma articulação entre o todo e a parte, entre o bem comum e o bem individual, sobressaindo princípios e valores como a responsabilidade, a autonomia e a solidariedade, considerados em contextos participativos e democráticos[...] (MORIN, 2002 apud CAETANO E SILVA, 2009, p.58).

Este olhar multifacetário busca construir novos valores, significados e sentidos por meio das articulações entre os indivíduos, porém, sem desfigurar o sentido fundamentador prático de suas disciplinas. Ou seja, atua na convergência de saberes para possibilitar abrangência de novos conhecimentos e ressignificação de sentidos. De acordo com Caetano e Silva (2009), a visão complexa representa, na Educação, uma forma de favorecer o diálogo e ampliar a capacidade criativa e reflexiva dos sujeitos,
aquém de suas disciplinas.

Trata-se de uma formação que favorece a dialógica criativa, reflexiva e autorreguladora entre o universal e o singular, o pensamento e a ação, a razão e a afetividade, as intenções e os resultados, os conteúdos e os contextos, sendo a flexibilidade e fluidez qualidades que interpenetram o que é mais estável e atualizam os sentidos, pelo que o instante e o movimento são partes relevantes do processo. (CAETANO E SILVA, 2009, p.58).

Embora Japiassu (1976) já alertasse sobre os problemas relacionados à excessiva compartimentalização do conhecimento e à fragmentação disciplinar com foco cada vez mais especializado numa forma de se “saber quase tudo sobre quase nada”, porém, de acordo com Maheu (2012), não se pode negar que, historicamente, o estudo na forma disciplinar da Educação tem sido um dos motores da construção da ciência que tem
alavancado o progresso e o desenvolvimento humano ao longo do tempo.

Porém, muitos professores preferem assentar-se como donatários solitários das suas disciplinas numa forma de resguardar um tipo de micropoder acadêmico, fato que dificulta de forma preponderante a integração interdisciplinar, pois “trabalhar junto significa se abrir, ceder espaço e fazer concessões” (MAHEU, 2012, p. 165), fatores definidores das inter-relações humanas, atitudes que o professor nem sempre demonstra interesse em praticar.

Para acionar um processo interdisciplinar entre pares é preciso também a união de vontades pessoais que compreendam que não se trata de invasão ou sublimação do professor, mas sim, conforme afirma Japiassu (1976), do resgate da conjunção harmoniosa e da dimensão subjetiva da totalidade do gênero humano.

Outra dificuldade para a prática interdisciplinar seria a “resistência às novidades,

presente tanto nos docentes quanto nos discentes” (MAHEU, 2012, p. 168). Essa dificuldade amplifica-se na medida em que o docente, além de tudo, confronta-se também com os problemas ligados às suas condições de trabalho e à própria heterogeneidade e dificuldades de aprendizagem discentes. Mesmo amplamente capacitado nos
seus conteúdos disciplinares, ele pode encontrar dificuldades na superação de tais adversidades para se aproximar de novas formas de atuação, ainda mais quando é solicitado a repensar, planejar e agir em direção a algo novo sobre a própria prática, que julga já saber-fazer bem e que domina como um verdadeiro ofício, como aponta Sacristán (1991):

> Uma acepção clássica e muito divulgada de ensino consiste em entendê-lo como um ofício que se apoia em saberes adquiridos pela experiência, cuja essência se centra no “saber-fazer” dos professores, sabedoria acumulada através da prática pessoal e colectiva, que só ocasionalmente é codificada. Supõe-se que a própria prática pode dar origem ao saber regulador da mesma. Esta acepção remete para a ideia que os professores são “artesãos”, dominando um ofício no qual se sentem criadores e defensores de um campo de intervenção que lhes pertence. É uma forma de legitimar um estatuto de profissionalidade. (SACRISTÁN 1991, p. 78)

Nesse aspecto, a interdisciplinaridade poderia ser definida também como uma forma de se realizar atos relevantes para remover a percepção superficial e desconexa das disciplinas por parte dos alunos, na intenção de auxiliá-los a contextualizar e fazer interagir as vertentes teóricas e as condições práticas da aprendizagem, de forma autônoma, mas com apoio docente. Ao aproximar-se do processo de planejamento e estruturação de atividades interdisciplinares de ensino, o professor estaria não só possibilitando dotar a disciplina de mais sentido para o aluno, como também para si próprio e enriquecendo sua própria prática profissional pois, de acordo com Maheu (2012), “uma profissionalização docente eficiente e adequada ao contexto contemporâneo
passa por uma formação interdisciplinar” (MAHEU, 2012, p. 168-169).

Torna-se importante assinalar que a adoção da perspectiva interdisciplinar no ensino busca possibilitar a produção de novos conhecimentos e sentidos por meio das interações e não simplesmente confrontar o conceito mecanicista de ensino reprodutor baseado na transmissão de conhecimentos. Vislumbra-se, na interdisciplinaridade, uma condição emancipatória que permitiria até mesmo mudanças curriculares, pressupondose a formação de um aluno mais autônomo, capaz de pensar de forma

mais complexa e de fazer conexões entre as aprendizagens, na elaboração e resolução de problemas dos mais variados níveis, como aporte na construção de sua própria cidadania e
profissionalidade. Pressupõe-se assim que a articulação e o planejamento das disciplinas de modo a fazer convergir objetos e objetivos disciplinares, além de propiciar novos elementos constitutivos para ensino também resultaria numa prática mais significativa para a aprendizagem do aluno. Para tanto, Maheu (2012) julga necessário:

> [...] evidenciar para os alunos as interligações entre as disciplinas, o que pode permitir uma mudança radical sobre o currículo, [...] visto como um conjunto organizado de estratégias e perspectivas para alcançar um objetivo comum. Esse agrupamento viabiliza a pesquisa nesse sentido, possibilitando o atendimento dos objetivos de várias disciplinas por meio de uma só ação. (MAHEU, 2012, p. 169).

No entanto, percebe-se que na IES particular, onde grande parte dos professores trabalha no regime horista, a dificuldade de articulação em torno de um objeto comum é potencializada pelo desencontro natural observado entre eles, no próprio locus escolar. Por haver pouco tempo disponível extraclasse, que acaba sendo utilizado nas demandas institucionais cotidianas da profissão, sobram poucas oportunidades para planejar e
estruturar ações pedagógicas entre os pares.

Com as exigências por novas competências da prática, o professor, já pressionado pelas demandas típicas da profissão, vê-se ainda obrigado a mobilizar-se em busca de tempo, espaço e recursos extras para planejar e elaborar novos contextos operacionais de ensino e ainda dar conta das demandas da sua própria formação continuada. Nesse cenário, os esforços interdisciplinares podem colaborar como facilitadores da prática, a partir das próprias competências prévias de professores e alunos, correlacionando conteúdos disciplinares e curriculares, de forma a potencializar também os esforços teóricos do ensino. Segundo Maheu (2012), atuando dessa forma, o professor estaria trabalhando na “construção de uma identidade docente portadora de competências profissionais explícitas adequadas aos desafios da sociedade de hoje e do amanhã” (MAHEU, 2012, p.174-175).

Para possibilitar a interação dinâmica entre os saberes e o encontro da prática com teoria numa práxis interdisciplinar, é necessário um esforço que nasça da atitude

integradora disciplinar. Essa ação demanda o desenvolvimento de um *saber-fazer-ser* provido de conhecimentos tanto didáticos quanto pedagógicos e requer processos amplos que envolvam desde planejamento, estruturação, definição de objetivos, negociação de processos de avaliação que transcendem domínios de conteúdos e atualização dos professores até o registro e socialização da ação pedagógica para o compartilhamento dos resultados de aprendizagem. Pode-se destacar que a construção do processo interdisciplinar, além de colaborar na abordagem dos desafios postos à Educação, também favoreceria sua superação.

2.4 Alguns desafios à prática interdisciplinar

A interdisciplinaridade, como ação pedagógica, depende tanto do pensamento e da atitude individual do professor quanto da vontade coletiva dirigida para a colaboração e integração, na forma de interações humanas. Instigar as inter-relações entre as diversas disciplinas com a sua própria e fazer correlações com a vida e com o mundo, é uma forma do professor conferir um novo sentido de busca para ressignificar o todo, de forma intencional, na mente do aluno (FAZENDA, 2013). A tecitura interdisciplinar ocorre não apenas no locus escolar ou na sala de aula, mas no ir e vir da ciência e da aprendizagem que transita, hoje, por múltiplos espaços de aprendizagem naquilo que, com a intervenção da didática, Franco (2013) define como "prática de ensino escolar
fora-dentro-fora da escola vida" (FRANCO, 2013, p.170).

Aparentemente, não é possível controlar especificamente as demandas do ensino quando ele ocorre e concorre nas várias dimensões dos múltiplos espaços de aprendizagem e proceder ao seu entendimento e encaminhamento dentro da escola é
mais uma tarefa que recai sobre o professor.

Segundo essa lógica da modernidade e ciente de que o desafio docente para o professor tem caráter intencional na busca de um resultado futuro, pode-se supor que cabe a ele, mesmo já tensionado por outras exigências das práticas e da profissionalidade, buscar conhecer formas que propiciem a reflexão sobre os vários conteúdos oferecidos na escola, no sentido de integrá-los e inter-relacioná-los com as diversas aprendizagens disponibilizadas na grade de ensino. Nesse sentido, o objetivo

da interdisciplinaridade seria o de melhorar a ótica de ensino e ampliar o leque de saberes do professor, em benefício tanto da formação do aluno quanto da própria formação continuada e atuação profissional.

A interdisciplinaridade, como esforço pedagógico de integrar e possibilitar a interação entre as várias disciplinas, mesmo sendo um conceito de longa data, ainda encontra desafios e resistências das mais diversas ordens, não só práticas, mas também operacionais. Na universidade, a adoção de práticas inovadoras de ensino está, muitas vezes, atrelada à reorganização curricular e à própria grade de ensino articulada no Plano Pedagógico de Curso – PPC, elaborado de acordo com o que regem as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs. Essas diretrizes são adotadas e aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, responsável pela regulamentação do ensino em todos os níveis. Portanto, dependem de negociações, adaptações, aprovação e regulação e, sendo assim, a sistematização interdisciplinar dependeria também de mudanças políticas e organizacionais para colaborar na superação daquilo que Lenoir, Hasni e Lebrun (2013) definem como sendo uma "pseudointerdisciplinaridade", ou seja, a ignorância mantida entre as disciplinas, embora integrem a mesma grade de ensino (LENOIR, HASNI E LEBRUN, 2013, p. 35).

Observa-se então que um grande desafio lançado ao ensino atual é, de acordo com Franco (2012, p.170), como manter-se "desejável e vigoroso", em busca de estratégias para reinventar-se na sociedade, de maneira que possa seguir adiante cumprindo uma das suas principais missões: produzir sentidos tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Para Franco (2013), a universidade que busca manter-se atualizada precisa compreender a transitoriedade da didática e o caráter futuro da intencionalidade
do ensino:

> É necessário admitir que as aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que, algumas vezes, contradizem ou potencializam o ensino escolar. [...] o desafio da Didática hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros "ensinos" que invadem a vida dos alunos e, ao mesmo tempo, compatibilizálos, dialogar com eles (FRANCO, 2013, p. 170).

A construção do saber ocorre por meio das mais variadas formas e fontes, em múltiplos espaços de aprendizagem, dentro e fora da escola. Revela as condições

impostas na atualidade sobre a docência e reforça as exigências sobre o ensino pedagógico cujo principal objetivo é produzir aprendizagem “no” e “para” o aluno e possibilitar sua emancipação.

Nesse sentido, Franco (2013) atribui ao professor a tarefa de desencadear o processo de ensino–aprendizagem na posição de mobilizador da prática. Embora algumas aprendizagens não estejam previstas, isso só expressa que o bom ensino é permeado por situações imponderáveis e necessita de uma dinâmica de acompanhamento coletivo e participativo para sua constante readequação:

> O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica, que vai do desencadear nos alunos de situações desafiadoras, intrigantes, exigentes, aos retornos que os alunos produzem, misturando vida, experiência atual e interpretação dos desafios postos, é a marca do processo ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude (FRANCO, 2013, p. 171).

Portanto, para cumprir tais atribuições é necessário também ao professor incorporar componentes de estudo, conhecimento, registro, entendimento e organização da didática como processo que confere ao seu planejamento um caráter intencional na busca de um resultado futuro a ser observado no aluno, conforme Franco (2012, p.
171), “para além da escola”:

> Assim, cabe à Didática planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem. Ou melhor, caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e práticas que são consideradas fundamentais para aquele estágio de formação do aluno e, através desse processo, disponibilizar mecanismos nos sujeitos que poderão qualificar/redirecionar as novas aprendizagens para além da escola.
> (FRANCO, 2012, p. 171).

2.4.1 Práticas intuitivas e planejamento pedagógico

Outro desafio para a profissão docente, e que também recai sobre os professores da área de Comunicação Social na IES particular, é o planejamento do conteúdo programático disciplinar alinhado aos aspectos pedagógicos, explicitado no plano de ensino do professor. Considerando-se o ementário como base, a construção do que será ensinado requer um certo exercício de futurologia, pois, geralmente, o perfil discente é permeado por heterogeneidades e distintas expectativas de aprendizagem, que migram constantemente de foco e de interesse, de tal modo que uma das únicas certezas é

própria escolha feita pelo curso.

Fusari (2014) menciona que planejar é uma forma de evitar o excesso de improviso pedagógico. Essa é uma tarefa ainda mais complexa quando consideradas as mudanças de perfil dos ingressantes, pois as decisões de ordem prática, previamente planejadas, muitas vezes são baseadas nas experiências já vivenciadas com turmas anteriores. E ainda há que se considerar que o campo da Comunicação Social, por sua própria dinâmica e mestiçagem com outros campos do conhecimento, sofre sistematicamente a interferência direta dos movimentos naturais da sociedade tecnológica da informação e da indústria cultural, fato que exige constante atualização do professor e, portanto,

representa mais uma dificuldade a ser superada.

Por isso, acredita-se que a dinâmica da aula e as relações didáticas entre professores e alunos, por mais engessadas e reguladas, devam sempre permitir um espaço de negociação capaz de manter aberto o canal de diálogo para a ressignificação da prática. Somente o diálogo constante entre escola, disciplinas e sala de aula pode ajudar a superar a percepção do excesso de improvisação como falta de planejamento (FUSARI, 2014).

É na relação dialógica entre os pares, fazendo conversar também seus conteúdos disciplinares, que se constrói a prática interdisciplinar. O planejamento conjunto pode ser um agente facilitador da contextualização sobre quais conhecimentos, temas e conteúdos serão trabalhados levando-se em conta as orientações formativas, pedagógicas e também a realidade social do aluno, buscando-se um ensino mais consistente, menos
intuitivo ou improvisado.

Para tanto, Fusari (2014) assinala ser “importante desencadear um processo de repensar todo o ensino, buscando um significado transformador”.

Nesse sentido, a prática interdisciplinar, como prática docente articulada, integradora e amplificadora de saberes, poderia imbuir-se também desse propósito transformador e, por meio do planejamento coletivo e solidário, ajudar a construir, orientar e coordenar a ação pedagógica planejada, objetivando novas formas de pensar, sentir e agir no ensino na IES, com base nos “elementos curriculares básicos” definidos

por Fusari (2014):

- Princípios Educacionais: as definições da LDBEN adaptando-as às situações locais (PPP, PPC, etc.);
- Objetivos: pontos de chegada convergentes para a escola, para as disciplinas e para as aulas;
- Conteúdo: recorte temático do conhecimento para estudo e solução de problemas historicamente constituídos pela humanidade;
- Método de ensino: adequação do instrumento pelo corpo docente para engajamento do aluno na produção de aprendizagem crítico-reflexiva;
- Avaliação: fundamentada na quantidade e qualidade de mudanças efetuadas na aprendizagem dos educandos.

Na relação proposta por Fusari (2014), podem ser observados componentes também presentes no esforço interdisciplinar como a correlação dos conteúdos, adaptação às condições locais, interações entre DCNs/PPPs/PPCs com os planejamentos de aulas dos professores, integração dos objetivos pedagógicos, adoção de temas de estudos, processo crítico-reflexivo sobre a prática de ensino, valorização qualitativa da avaliação e não somente notas regimentais quantitativas. Essa estrutura de planejamento também opera na abertura de novos pontos de discussão.

3 COMUNICAÇÃO, CAMPO EM CONSTRUÇÃO

A Comunicação, segundo Prado (2003), é um campo historicamente constituído e em permanente construção, cuja gênese se encontra no campo da Sociologia e dos Estudos Literários, com os primeiros estudos semióticos. O autor define “campo científico” como “conjunto de relações estabelecidas entre cientistas, pesquisadores, professores, profissionais e estudantes que trabalham e refletem sobre cada atividade científica” (PRADO, 2003, p. 135).

A discussão epistemológica sobre a Comunicação no Brasil a considera como um campo emergente e um espaço onde inúmeras são as correntes em disputa e com “definições discordantes do que seja a própria Comunicação” (Idem).

Dessa forma, nesse espaço de discussão, adentram considerações que buscam definir a Comunicação como “área”, já que a definição de “campo” é mais característica das ciências, as quais já possuem suas fronteiras bem definidas, o que não ocorre com
a Comunicação.

Em contraponto a esse posicionamento, Braga (2001) afirma que todo campo está atravessado por conhecimentos, problemas e abordagens de outras disciplinas e que, nesse sentido, “todos os campos são interdisciplinares e seria redundante afirmá-lo” (BRAGA, 2001, p. 11 apud PRADO, 2003, p. 140).

Enquanto para Braga a Comunicação é uma “encruzilhada, espécie de terreno vazio onde muitos passam e poucos permanecem”, para Prado, isso ocorre pelo fato de configurar “um campo que está em construção”, o que deve ser visto como algo natural e favorável ao desenvolvimento da ciência como campo que se refina e não necessita
de unidirecionalidade disciplinar para elaborar sua prática.

Diante dessa discussão é que se reafirma, neste trabalho, a compreensão da Comunicação como área que revela um perfil pluri e interdisciplinar, já que nas interações e convergências de saberes recebe diversos “atravessamentos aceitáveis” (PRADO, 2003, p. 141) de outros campos e áreas disciplinares, como Administração, Artes, Linguística, Pesquisa, Tecnologia da Informação, além das próprias ciências fundadoras, Sociologia e Estudos Literários, que interagem tanto na construção da pesquisa quanto nas demandas da produção comunicacional.

A prática exige a comunicação entre os vários campos, pois, como afirma Prado (2003), “as análises tentam construir objetos que demandam, a partir de sua própria construção, uma postura que atravesse mais de um campo” (PRADO, 2003, p.141).

Nesse sentido, a produção comunicacional pode ser entendida como atividade que também possui o caráter de interconexão e circulação de ideias entre os vários campos
sociais, visto que sua produção suscita integrações disciplinares para obter êxito.

Voltando-se para a área de atuação profissional da Comunicação, toma-se aqui um exemplo simples, porém representativo da sinergia propiciada a áreas de Pesquisa e Economia de Mercado, conceitualmente reconhecidas como Marketing, nas quais a metodologia de análise denominada S.W.O.T. (gene advinda da área de Administração) é significativamente empregada. A ideia é ilustrar, com um exemplo simples, parte do ambiente e do habitus mercadológico, também empregado no ensino-aprendizagem de Comunicação Social, como prática comum ao enfrentamento e resolução de problemas identificados pelo setor de *marketing*, mas que requerem esforços de outras áreas
trabalhando em sintonia e de forma interdisciplinar para sua solução.

Dessa maneira, mais adiante, no item 3.5.2 também são apresentadas e categorizadas diversas atividades meio elencadas no habitus do profissional de Publicidade e Proganda, onde evidenciam-se as várias práticas, funções e atividades que demonstram a necessidade contígua e integrada de esforços em torno de uma campanha de Publicidade, cuja realização se dá tanto de forma pluri quanto interdisciplinar, com a união e convergência de diversos saberes específicos e que comumente são replicados dentro do ensino de Comunicação Social na IES privada que, tensionada, busca manter-se como o *locus* tradicional do conhecimento.

3.1 Comunicação Social em transição

Há que se considerar aqui uma breve explanação sobre a atual fase de transição e mudanças no currículo do curso de Comunicação Social.

Pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 03/04/2001, de certa forma ainda em vigor, os cursos de Jornalismo, Relações Públicas, Radialismo, Publicidade e Propaganda, Editoração e Cinema/Audiovisual estavam agrupados e

regulamentados como “habilitações” na área de Comunicação Social. Essas habilitações vêm articulando reuniões nacionais entre educadores, representantes do governo e órgãos privados representativos das áreas, desde o ano de 2010, fomentando o desmembramento interno das habilitações, com o consequente resgate de autonomia curricular de cada
curso específico.

Dessa forma, as habilitações recuperam o *status* de cursos específicos e independentes. Mesmo ainda considerandos pertencentes ao campo da Comunicação Social, o novo egresso da IES será graduado bacharel no seu curso específico e não
mais em Comunicação Social, com habilitação em A, B, C... como era até então.

Portanto, trata-se, no momento, de um processo transitório entre os currículos. Alguns cursos, caso de Jornalismo (Parecer CNE/CES nº 39/2013) e Relações Públicas (Parecer CNE/CES nº 85/2013), já aprovaram suas novas DCNs e as colocaram em prática para o aluno ingressante no ano 2015. Cinema e Audiovisual já têm um parecer próprio, desde 2006 (Parecer CNE/CES nº 44/2006). A citação abstraída do Parecer
de Relações Públicas dá conta de parte dos motivos que embasam tais mudanças:

> [...]diante da imperiosa necessidade de atualização de seus parâmetros básicos de organização pedagógica. De um lado, devido às intensas mudanças sociais, nas bases tecnológicas e nos próprios fazeres do campo da comunicação; de outro, devido ao desenvolvimento do campo científico da comunicação [...] (MEC/CNE/CES, 2013)

Quanto às novas DCNs, mais especificamente nas de Jornalismo, pode-se elencar vários itens que contemplam os aspectos interdisciplinares como uma das bases estruturantes da formação do novo egresso e recebem um breve destaque a seguir.

3.1.1 Novas DCNs - Exemplo: Curso de Jornalismo

A resolução CNE/CES nº 16, de 13 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Essas diretrizes encontram-se em transitoriedade e um dos focos da discussão reside na autonomia das habilitações que até então faziam parte da graduação de Comunicação Social, sendo agora desmembradas em cursos de formação específica como Cinema,

Produção Editorial, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Radialismo (Rádio e TV) e Relações Públicas. Os cursos de Cinema, Jornalismo e Relações Públicas, já aprovaram suas novas diretrizes e, nos dois últimos casos, o novo currículo já está em vigência.

O curso de graduação em Jornalismo[3] recebeu o novo parecer CNE/CES, número 39/2013, homologado por despacho do Ministério de Estado da Educação, publicado
no Diário Oficial da União – DOU – de 12/9/2013.

A título de exemplificação e para corroborar a importância do objeto de estudo deste trabalho, pode-se elencar algumas propostas presentes nas novas DCNs de Jornalismo, quando trata da interdisciplinaridade.

Em seu artigo 2º, o novo parecer esclarece o esforço na direção de uma práxis formativa. Nos seis parágrafos que formam o artigo 2º, há que se destacar a presença interdisciplinar nos parágrafos III e V. Assim sendo, passa a ser um dever do curso (Parágrafo III) “promover a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular”.

Mais adiante, as DCNs deixam clara a intenção norteadora multidisciplinar ao estabelecer que o processo de ensino deve (Parágrafo V) “utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem, permitindo assim ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas em equipes multiprofissionais”.

Entre outros aspectos relacionados à interdisciplinaridade e ao desenvolvimento da autonomia do aluno sobre a própria aprendizagem, podemos destacar, segundo informações compiladas e fornecidas pelo professor Mestre Paulo Roberto Bornsen Vibiam, o objetivo concreto para o desenvolvimento do trabalho colaborativo na categoria EaD, que teve sua carga horária praticamente triplicada no novo currículo. Explica o professor que, na grade anterior a 2015, 34 horas eram destinadas ao EaD, com a disciplina Metodologia da Pesquisa, no primeiro semestre do curso. Hoje temos 102
horas (Criatividade e Inovação I e II; Teoria Política I e II e Metodologia da Pesquisa I.). As disciplinas em EAD cabem na grade com aulas aos sábados. A oferta de

[3] As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo estão disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19121&Itemid=866%3E.%20>

disciplinas a distância em cursos presenciais está embasada no artigo 81 da LDBEN 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamentada pela Portaria MEC Nº 4.059/2004. A intenção é incorporar o uso de novas tecnologias na educação, capacitar
professores para uma nova realidade e trabalhar a autonomia do aluno.

Também esclarece Vibian que a carga horária aumentou em torno de 13%, de 2.701 horas de 60 minutos para 3.046 horas de 60 minutos. Não havia estágio supervisionado obrigatório em Jornalismo antes das novas DCNs, sendo que agora foram introduzidas
mais 300 horas para essa finalidade.

Portanto, pode-se afirmar que os professores da área de Comunicação e a IES terão que se empenhar ainda por meio de esforços colaborativos e integradores, dentro das novas dinâmicas propostas para os cursos. Além de oferecer o conhecimento e dar suporte adequado a essas novas demandas, o planejamento interdisciplinar de ações de ensino pode colaborar também para a superação da autoindução na atividade docente, frente às novas demandas que se interpõe aos cursos de Comunicação Social.

3.2 IES privada tensionada

No caminho trilhado durante a modernidade, a partir do início do século XIX, a Universidade teve que se adaptar às transformações socioeconômicas e históricas que culminaram com a fragmentação e especialização do conhecimento e das ciências, unindo, de certa forma, dois modelos específicos, um originado na França, com autonomia limitada, proteção do Estado e regulamentação profissional, que atendia ao modelo burguês napoleônico, e outro, de origem alemã, que a tornava livre da dominação do Estado e da religião, vinculando-a à autonomia de ensino e pesquisa, proposto por Wilhelm von Humboldt (ALMEIDA, 2012, apud GALLEÃO, 2013, p.39).

Essas duas vertentes conceituais acabaram por definir o modelo, ao menos hipotético, da Universidade contemporânea e seu campo de atuação foi constituído, segundo Almeida, na segunda metade do século XX, quando procurou responder às demandas da sociedade e, em particular, aos interesses dos grandes grupos econômicos, enfrentando um processo intenso de transformações, gestando uma política interna conivente com os interesses de contextos sociais específicos (Idem).

Nesse cenário, a Universidade passa a atuar fundamentada na ideia de mercado global que gira em torno das atividades necessárias ao seu próprio eixo de funcionamento, naquilo que McCombs e Shaw (2000) definiram como agendamentos sociais, melhor dizendo, Teoria do Agendamento (*Theory of Scheduling* ou simplesmente *agenda-setting*). Nesse contexto, a IES é convocada a responder adequadamente às várias demandas sociais a ela impostas. Uma delas é alicerçada na busca da melhoria contínua nas áreas de formação e conhecimento, num tipo de *continuum* que propicia o aumento exponencial do mercado educacional baseado no binômio acreditação e performatividade, com realinhamento de práticas conflitantes entre necessidade de saberes e treinamento para ranqueamento e avaliação, conforme apontado por Lopes; López (2010):

> As mudanças no paradigma educacional produzidas nas últimas décadas têm sido, de forma geral, associadas aos efeitos da globalização. Um desses efeitos pode ser identificado na capilarização da cultura da performatividade nas políticas de currículo. A compreensão restrita do currículo como conteúdos a serem validados por sistemas de avaliação centralizados nos resultados e os consequentes rankings de escolas e de alunos são apenas algumas das evidências públicas dos discursos produzidos por essa cultura (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 90).

Motivado por esse aumento exponencial da necessidade de ofertar educação como mercadoria de troca, o knowledge, processo de construção do conhecimento, tem experimentado uma migração de sentidos para acknowledge, processo de acreditação, muito devido ao empenho de vários organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio – OMC – que posiciona a Educação como parte integrante de relações comerciais, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – que financia projetos de comunidades científicas em países em
desenvolvimento, desde que se alinhem a um interesse comum internacional.

Esse sentido internacional e global conferido à educação demonstra interesse pelo domínio do conhecimento para controle das relações nos mercados consumidores, latentes ou em desenvolvimento. Isso torna a Educação um campo fértil para a política baseada em *slogans* educacionais como “aprender a aprender” e “formação continuada”, que ajudam a consolidar um comportamento social de competitividade e propagam a ideia de ser possível mudar a própria realidade por meio da educação. Lopes; López

alertam:

> As consequências desse processo para a educação, por sua vez, são mais profundas do que a simples introdução de novas tecnologias e o fortalecimento de determinadas disciplinas em detrimento de outras, tais como: a inserção de novas linguagens da informática no currículo, o fortalecimento do ensino de ciências e matemática, a valorização da sociologia como suporte ao entendimento das relações transculturais, o domínio da linguagem, tanto oral quanto escrita, revelando a importância da comunicação em seus diversos sentidos (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 92).

Mas, para tanto, é preciso que essa mesma realidade seja partícipe do conceito de formação continuada e aceite a constante tensão provocada por novas exigências dos saberes e das práticas sociais, com vistas a uma educação permanente, inclusive os aportes de capital social, financeiro e científico.

Dessa forma, pressupõe-se que não basta mais “saber-fazer” a Educação de forma internalizada e autorregulatória. O processo de submissão do campo à regulação oficial é uma realidade que colabora para a sobrevivência financeira e mercadológica da IES privada, através dos canais de financiamento diretos e indiretos do Estado. É preciso então, também, tornar público o que se desenvolve com tais recursos. As atividades de extensão que atendem demandas da sociedade são formas de atuação que pontuam a favor da IES na regulação e, portanto, já são, em si, formas de levar para a sociedade esforços desenvolvidos pelo saber e conhecimento dentro da escola.

A criação e divulgação de *rankings*, os ranqueamentos, tornam publicamente visíveis os processos de busca por acreditação. Afinal, simbolizam o grau de sucesso alcançado por meio de dados fornecidos nas avaliações oficiais, como o ENEM e o ENADE, somados aos de pesquisas de órgãos e organizações ligados, por algum interesse, à área de Educação, e corroboram um tipo de validação “extramuros”, na construção da imagem institucional da IES na sociedade.

Mesmo com a constante autoavaliação organizacional da IES, “intramuros”, metodologicamente construída *paripassu* com a realidade vivenciada na organização escolar, que fornece fomentos e dá vida e historicidade aos dados coletados para qualificar melhor seus processos aplicados ao ensino, é o ranqueamento, parcela mínima de conhecimento raso exposto ao senso comum, que acaba por balizar a reputação
social da IES, indistintamente, para o bem ou para o mal.

Portanto, a realidade está posta. Há um esforço para manutenção do credenciamento, certificação e validações sociais condicionada aos resultados obtidos em sistemas de avaliação e desempenho educacional oficiais e também por mecanismos extraoficiais, disponibilizados para divulgação aos meios de comunicação midiáticos o

que gera um processo de acreditação contínuo que pressiona a IES privada.

Os resultados obtidos, tanto pela via das avaliações oficiais quanto pelas entidades que se autocredenciam como avaliadores, tornam-se produtos de divulgação e movimentam o comércio nos meios de comunicação para popularizar a exposição dos resultados, fazendo a *agenda-setting* atuar em favor da IES na fomentação e validação educacional. Assim, intencionam atrair também hipotéticos futuros ingressantes, vistos

como público-alvo de consumo do mercado de formação educacional.

Na manutenção do *status* de órgão oficial, distribuidor e validador de conhecimento para a sociedade, a IES aceita sua condição de "fiscalizada" pelos mais diversos representantes dos interesses externos, internacionais, mercadológicos e governamentais, e tem que sobreviver nesse espaço talhado de regulamentações, uma vez que é à essa diversidade de demandas que a IES deve oferecer respostas e "produzir conhecimento útil e comercializável", denominado por Santos (2011, p.40) como "pluriversitário":

> Esse conhecimento é gerado a partir da aplicação que possa ter e, portanto, resulta de uma interação horizontal entre pesquisadores e usuários, interatividade essa "[...] enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação". É um conhecimento mais heterogêneo, transdisciplinar, interdisciplinar, que tem se concretizado a partir de parcerias entre pesquisadores e uma vasta gama de grupos, entidades ou movimentos sociais, por meio de relações cooperativas, como também de parcerias entre universidade e indústria em uma relação mercantil. Essa relação mercantil incentiva cada vez mais a pesquisa direcionada, fonte de alimento para economia do conhecimento, e provoca uma pressão que "[...] visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável" (SANTOS, 2011, p. 40-44 apud GALLEÃO, 2013, p.42).

Respostas a essas questões são solicitadas também ao professor, como trabalhador do ensino, quando orientado, mesmo que sutilmente, a também participar do contínuo jogo formativo, fato que colabora diretamente com a acreditação da IES.

> Expressando mudanças nas formas de trabalho no modo de produção capitalista, a centralidade da cultura e o reordenamento geopolítico-econômico em curso, surgem novas exigências em relação às competências e habilidades entendidas como necessárias ao trabalhador capaz de se inserir no mundo em mudança cada vez mais acelerada (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 92).

Para assumir efetivamente uma práxis formativa, melhor dizendo o papel de pesquisador não só da prática como também da teoria que sustenta sua prática, as condicionantes para ser e estar na profissão dentro da IES privada, revelam, na atualidade, uma docência também marcada pelas tensões práticas do ensino.

Fica claro que performatividade e acreditação tornaram-se metas a serem consideradas na sobrevivência da IES e constituem fatores que tensionam ainda mais a atividade da universidade como espaço privilegiado de negociação de sentidos para a Educação e formação profissional.

Conclui-se que a Educação na IES está tensionada inclusive no campo institucional, onde a regulação governamental, a competividade mercadológica, a cobrança social por resultados formativos e até mesmo as pressões transnacionais atuam como forças exógenas, direcionando e delimitando seu campo de atuação. E isso tudo se reflete organizacionalmente, de modo que se tornam visíveis as forças endógenas que recaem sobre a atuação do professor, sobretudo as exigências relacionadas à sua própria formação continuada, busca por atualização profissional e desenvolvimento científico com vistas à pesquisa e para a extensão universitária. Isso tudo sem adentrar a seara da qualidade da formação inicial do ingressante e os esforços em se evitar o êxodo do
corpo discente.

Logo, é premente a necessidade de se buscar inovação e adotar práticas que possam permear a IES e que colaborem para reequilibrar os vários interesses envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo passa, essencialmente, pela qualificação do professor e, nesse sentido, alguns conhecimentos sobre sua formação profissional, na IES privada, serão discutidos na sequência.

3.3 Formação Profissional do Professor

O exercício da docência, além de pressupor o domínio pleno do conteúdo disciplinar pelo docente, também precisa, na atualidade, responder pela formação continuada pessoal e pesquisa, pois os conhecimentos específicos entrecruzam as exigências dos saberes institucionais e organizacionais com as demandas típicas que se sobrepõem na IES privada e geram diversas novas expressões cabíveis ao fazer docente, como
explicita Batista:

> Ao entrar em contato com concepções docentes sobre formação, podemos identificar que formar constitui e é constituído pelo ensinar e aprender. Assim, situamos expressões, como desenvolvimento, crescimento, multiplicação, troca, construção e processo, em um contexto que abrange dimensões individuais e coletivas, configurando movimentos de intervir no mundo, compreendendo-o e transformando-o (BATISTA; ROSSIT 2014, p. 63).

Além do próprio ato de ensinar, o professor se vê pautado pela demanda de esforço para renovação pessoal, aperfeiçoamento pedagógico e de empenho na pesquisa, enquanto a escola, locus da atuação profissional do professor, orientada pelos marcos oficiais regulatórios da educação e como uma questão primordial à própria sobrevivência organizacional, solicita que ele também se esforce para buscar novas
competências na formação continuada. Masetto esclarece que:

> [...] partimos do princípio de que as instituições de ensino superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes (MASETTO, 2012, p. 14).

A pressão formativa permanente recai sobre o professor e fundamenta-se nas exigências pós-modernas que ampliaram as trocas dentro-fora da escola e expandiram
o campo de atuação escolar, como menciona Oliveira Formosinho (1998):

> Os fenômenos modernos da massificação escolar e da rápida evolução dos conhecimentos e da tecnologia, juntamente com o fenômeno pós-moderno da construção de uma economia global mundializada, de uma sociedade de informação e de sociedades multiculturais promoveram a indispensabilidade de uma formação profissional permanente, isto é, uma formação que não se reduz a um momento inicial da vida activa, mas é um processo de ciclo da vida – *long life learning education*[4] (DELORS et al., 1996 apud OLIVEIRA FORMOSINHO, 1998, p. 222).

[4] Numa tradução livre – *Long life learning education*: Aprendizagem educacional ao longo da vida.

Este movimento de formação contínua de professores configura a transição da modernidade para a pós-modernidade na educação e, segundo Formosinho (1998), iniciou-se na década de 1970 nos Estados Unidos da América, sendo estendido à Europa nas décadas de 1980 e de 1990. Teve, como pilar central, um conjunto complexo de condições históricas, de natureza social, cultural, cientifica e educacional, de modo

que a formação contínua tornou-se um campo de intervenção, formação e investigação.

Tais características sinalizam para alguns direcionamentos em relação à formação profissional e à prática docente, que, segundo Masetto, apresentam-se como exigência

de totalidade na formação do professor. Nesse sentido, deve-se observar que:

> O desenvolvimento na área do conhecimento. Aquisição, elaboração e organização de informações, acesso ao conhecimento existente, relação entre o conhecimento que se possui e o novo que se adquire, reconstrução do próprio conhecimento com significado para si mesmo, inferência e generalização de conclusões, transferência de conhecimentos para novas situações, compreensão dos argumentos apresentados para defesa ou questionamentos de teorias existentes, identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, emissão de opiniões próprias com justificativas, desenvolvimento da imaginação e da criatividade, do pensamento e da resolução de problemas. Desenvolver um saber integrando os conhecimentos de uma área específica com os de outras áreas, de forma interdisciplinar, voltada para os compromissos sociais e comunitários (MASETTO, 2012, p. 14-15) .

Esses aspectos, que mantêm o professor em contínua construção e aprendizagem, fazem com que o docente permaneça atento às mudanças sociais de diversas naturezas, principalmente aquelas que afetam sua própria área de conhecimento em convergência com sua prática profissional, e definem que alguns termos como esforço, colaboratividade, prestatividade e renovação sejam palavras-chave da profissão e formas de intervir no ensino e no mundo. Afirma Abdalla:

> O professor se reconhece profissionalmente, ou seja, conhece e aprende sua profissão, quando, ao interpretar e avaliar as diferentes experiências de ensino e aprendizagem, for capaz de identificar ações emancipatórias necessárias para desenvolver valores democráticos. Nessas experiências, os professores não podem permanecer neutros, mas precisam ser formadores que possibilitem o transformar da escola (ABDALLA, 2006, p. 102).

O entendimento das regras e das normas organizacionais escolares e a convivência entre os professores, mesmo na condição de horistas/aulistas como

ocorre na maioria das IES privadas, tendem a sobrepor a condição de trabalho e de vida do professor. Muitos encaminhamentos são administrados ao longo da própria jornada de trabalho na IES, mas muitos também se estendem, quase que naturalmente, fora do ambiente escolar e colocam o professor na condição de representante institucional da IES perante a sociedade. Envolto em constante *networking*[5] disciplinar e profissional, mediado por TICs e AVA, o professor pode se dar conta das possibilidades dos diferentes espaços formativos que, de acordo com Batista (2002), também têm um caráter interdisciplinar:

> Nesse contexto, a formação define-se, também, como interdisciplinar, pois é um processo que articula ética, conhecimento, valores, reflexão. Não se trata, portanto, de identificar a área disciplinar responsável, mas de reconhecê-la como, no âmbito da formação profissional, resultante do diálogo entre várias disciplinas, nos diferentes espaços de formação (BATISTA 2002, pp. 134-5 apud BATISTA; ROSSIT 2014, p. 65).

Essas práticas formativas solicitam mente aberta para o novo e mobilização e esforço para modificar a realidade na condução do ensino. Mesmo traduzindo-se, aparentemente, em mais dificuldades impostas ao exercício docente, o professor que realmente quer “sere e estar” na profissão percebe a necessidade de agregar valores à sua prática e permite a integração de conhecimentos com os pares.

Assim, o conhecimento tácito pode ser gradativamente convertido em conhecimento explícito, na medida em que se decide olhar para a própria prática com mais criticidade e reflexão, ou, como afirma Abdalla, transformar o pensamento em ação:

> Os professores constroem os seus conhecimentos profissionais, de ordem prática, quando buscam conexões entre o pensamento e a ação. Entretanto, a compreensão deste conhecimento prático vai depender também da maneira como o professor compreende o seu lugar no contexto de trabalho. A prática deste conhecimento – do e sobre o ensino – é gerado na e pela ação, tendo como base, portanto, o espaço social no qual o professor exerce sua profissão (ABDALLA, 2006, p. 103).

Isso permite ao professor pensar para agir em busca de comunhão com os diversos saberes esparsos na IES; deles, deve abstrair mais conhecimentos e com eles colaborar mais efetivamente, em prol do ensino.

---

[5] *Networking*: rede de contatos, ou rede de relacionamentos profissionais; quando se diz que temos *networking*, significa que temos acesso a pessoas que podem nos ajudar profissionalmente. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/>. Visto em 22 mar 2015.

A formação continuada, numa analogia de Fusari, seria como “colocar novos pares de óculos com os quais o professor é capaz de melhorar seu olhar sobre aquilo que ele já domina como conhecimento” (FUSARI, 2014). Sem negar o valor do domínio disciplinar, buscar a formação permanente para estudar e incorporar o registro formal e socializar as próprias práticas confere novos sentidos à profissão. São maneiras de transformar práticas supostamente intuitivas em teoria e pesquisa, que “ampliam o horizonte de atuação por meio da experiência de olhar, sentir e fazer” (Idem). Portando, cabe também ao professor assumir como práxis o registro teórico da sua própria prática em forma de planejamento e pesquisa, para que possa fundamentar a construção e a reconstrução do ensino e do
seu exercício profissional docente, pois de acordo com Batista:

> Quem quer que venha exercer a docência como profissão precisa ter clareza de suas atribuições e desenvolver suas atividades profissionais segundo três dimensões do processo de ensino-aprendizagem: a) conhecer o conteúdo a ser ministrado; b) ter familiaridade com as questões epistemológicas sobre o conhecimento e principalmente com os princípios teórico-metodológicos que venham a adotar para o fazer didático-pedagógico; e c) integrar à sua proposta de ensino-aprendizagem uma visão política de desenvolvimento pessoal, profissional, de comunidade, de sociedade (BATISTA; ROSSIT 2014, p. 72).

A experiência da formação continuada possibilita a ampliação dos horizontes por meio de trocas de experiências e conhecimentos entre os pares e incentiva a aproximação de outras práticas para a construção de situações de aprendizagem em múltiplas dimensões, conforme esclarece Batista:

> Torna-se possível reconhecer três dimensões no processo de formação: dimensão individual, a qual revela intenções, projetos, informações, que condicionam a maneira de agir das pessoas; dimensão social, marcada pelas tradições, pelos conhecimentos, valores que orientam as relações entre pessoas e grupos; dimensão educacional, desvelada no encontro das diferentes áreas científicas, com as ênfases, culturas, conteúdos e metodologias que caracterizam diferentes propostas de formação profissional (BATISTA; ROSSIT 2014, p. 650).

A formação continuada do professor deve ser concebida como um aprimoramento profissional que ocorre tanto na Educação quanto em qualquer outro setor da sociedade. Abrir mão dela é até possível, porém a defasagem é uma condição que cobrará seu
preço, bem antes do que se imagina.

Ou seja, a formalização do controle efetivo dos resultados da educação e a direção reguladora estatal sobre a produção de conhecimento, que já se aninham nas atuais DCNs (2012-2014) do curso de Comunicação Social, em fase de transição e nova
regulamentação, onde a autonomia curricular devolve às habilitações o status de "curso", requerem novas condições de abordagens para a atuação do professor arraigado às tradicionais práticas disciplinares. As DCNs incorporam, efetivamente, as questões e os princípios interdisciplinares que possam ir além da pseudointerdisciplinaridade, de
certa forma já praticada na IES e presente nos PPCs.

Mesmo assim, é possível, por meio da adoção de práticas imanentes de outras áreas do campo, manter acesos o espírito científico da pesquisa e a criatividade, com vistas ao bem social e a uma formação reflexiva, colaborativa, capaz de mobilizar a autonomia do sujeito, numa visão empreendedora do aluno e que, ao final, garanta também ao docente prazer no seu esforço de ensinar e de se manter atualizado.

3.4 Saberes e práticas

A atividade de ensino requer um conjunto de saberes e práticas, como os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, os métodos investigativos da ciência ensinada e os saberes pedagógicos próprios da profissão, os quais constituem o domínio teórico e prático da didática. Esses conhecimentos ocupam um lugar central na trajetória de

todo professor.

Percebe-se no ensino um certo desencontro entre as práticas didáticas, conforme constata Libâneo (2012). A didática tem o ensino como objeto de estudo e pesquisa e divide-se em didática, propriamente dita, e didáticas específicas. Enquanto as didáticas específicas têm seu eixo centrado apenas no conteúdo disciplinar, desconsiderando um tipo de didática geral, a didática, por sua vez, considera os saberes pedagógicos e determina que, para que se possa efetivamente ensinar uma determinada matéria, é preciso levar em conta também o conhecimento das características individuais e sociais do aluno, o contexto social e cultural em que vive, os critérios de seleção dos conteúdos,
o papel do ensino na formação da personalidade, as condições mais adequadas de

aprendizagem, etc. (LIBÂNEO, 2012).

Esse aparente conflito de atuação aponta na direção de mais uma dificuldade que tensiona a profissão docente na construção da sua identidade. Numa extremidade, o professor prático dos saberes e, na outra, o professor também prático, porém com o foco voltado para o cerne do conhecimento constituído em bases mais teóricas. Vertentes tácitas e explícitas digladiando em busca de sentidos para definição identitária
do mesmo sujeito. Nóvoa afirma que:

> [...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA, 1997, p. 34 apud VEIGA, 2012, p.17).

Ser e estar na profissão é construir-se também sociopoliticamente nas dimensões de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Essas dimensões conferem sentido ao trabalho docente, definindo o que o professor quer ou não, e o que pode na organização de sua práxis, com vistas ao seu próprio aperfeiçoamento docente. Portanto, compreender e melhorar o desempenho docente é uma condição que deve
ser partilhada entre o próprio professor e a instituição de ensino (VEIGA, 2012, p. 17-18).

O professor deve ter consciência de que essa é uma profissão que demanda constante processo de revisão dos significados sociais, e sua formação é uma ação contínua e progressiva (VEIGA, 2012, p. 18-20). A atualização constante e a aproximação o quanto possível da pedagogia, da deontologia, da ética e das várias dimensões que a sustentam contribuem para formalização da identidade profissional docente. Nesse

aspecto sobre a docência, Veiga (2012) afirma que:

> [...] há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência [...] é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. (VEIGA, 2012, p.20)

Pode-se aqui pontuar a ação interdisciplinar como uma das atividades práticas que favorecem a necessária diversificação das estratégias de ensino na IES, pois constitui item experiencial que atua com e sobre o saber pedagógico docente. Além

disso, a integração de saberes e disciplinas, com vistas à produção de conhecimento prático e teórico, contribui para desvelar a complexidade do ensino e aprendizagem e as conexões baseadas em relações humanas, fator primordial a ser levado em conta no ensino, ainda mais no campo da Comunicação.

Nesse sentido, afirma Veiga (2012), que para sustentar sua docência, o professor precisa reconhecer que é preciso buscar profissionalidade, numa perspectiva tanto prática quanto teórica, que possibilite a construção de uma práxis, reconhecendo que "a docência é uma atividade profissional complexa que exige saberes diversificados" (VEIGA, 2012, p.20).

O professor, além de se manter atualizado com o desenvolvimento tecnológico e teórico explícito na atividade de ensinar, precisa também tentar compreender implicitamente as condições circunstanciais que atravessam sua área de atuação na Educação.

Charlot (2006) afirma que a Educação é uma área mestiça na qual conceitos provenientes dos mais variados saberes se articulam para formar seu próprio objeto de estudo, rompendo fronteiras disciplinares.

Essa descrição também define a Comunicação como área do saber que se vale dos conhecimentos de diversos outros campos para desenvolvimento multifacetado de
sua própria profissionalidade e ensino.

A Comunicação é uma área que exige contínua atualização de métodos e a mestiçagem oferece dinamismo e contemporaneidade no aporte de novos saberes humanísticos, tecnológicos e comportamentais, os quais consolidam suas práticas, tanto para o ensino quanto exercício profissional. A Comunicação está em constante revisão e o tráfego entre os saberes atua como elemento integrador que ajuda a reorganizar a prática e fundamentar a teoria, gerando novas possibilidades de aprendizagem dentro
e fora do locus escolar.

Conforme já referido por Veiga (2013), as áreas fronteiriças disciplinares são os espaços que possibilitam as várias articulações interdisciplinares, de forma a colaborar com a formação educativa, social e profissional, tanto do aluno como do professor. Há que se considerar ainda que a maioria dos professores da área do ensino de

Comunicação Social também atuam em outras áreas profissionais da Comunicação onde se deparam com os desafios da circulação dinâmica e acumulação de saberes pertinentes à própria profissão, fato que o tornaria, ao menos intuitivamente, um profissional interdisciplinar por natureza que busca integrar a própria prática ao ensino.

Conforme explicado à Bernard Charlot por seu amigo Michel Bataille, o ensino é uma ferramenta de construção de conhecimento, uma arte prática das "ciências da educação que se constróem pouco a pouco na forma de cultura comum, fortemente inter e transdisciplinar" (CHARLOT, 2006, p. 8).

Afirma Charlot (2006) que é a circulação dos vários saberes que mantém a Educação em permanente construção, fato que possivelmente a define como uma disciplina epistemologicamente "frágil", de fronteiras tênues. Porém, é justamente essa natureza que pereniza sua força e complexidade, conforme também assinala o autor.

> Quem desenvolve pesquisas na área da educação é sempre um pouco suspeito [...] por definição é uma disciplina capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode apresentar um discurso simples e unidimensional (CHARLOT, 2006, p.9).

Para Charlot (2006), é preciso correr alguns riscos na névoa das fronteiras disciplinares para que se permita a circulação dos vários saberes, mesmo correndose também o risco de perda de identidade. Mas, como ele mesmo avisa, "quem nada arrisca, nada realiza" (CHARLOT, 2006, p.9). É o próprio envolvimento das disciplinas que possibilita a criação de novos olhares e a realização do constructo de um ensino mais significativo e complexo, capaz de superar as incertezas da prática interdisciplinar. Nesse sentido, cabe explicitar algumas práticas e demandas da área de Comunicação como elementos constitutivos do saber profissional e docente.

3.4.1 Brainstorming como conceito interdisciplinar

O *brainstorming* ("tempestade cerebral" ou "tempestade mental") pode ser definido como uma prática interdisciplinar para a geração de ideias. Trata-se de uma interação humana realizada em forma de dinâmica de grupo, em que a reunião de expertises diferentes e/ou similares tem o objetivo comum de elencar soluções prováveis, das mais diversas naturezas, para um dado problema. Minayo caracteriza o Brainstorming como uma técnica de pesquisa, que também pode ser interpretada na língua portuguesa como "chuva de ideias" e explica:

> [...] é uma técnica de grupo voltada para gerar novas informações sobre temas específicos e promover o pensamento criativo (March et al., 2003). Seu criador, Osborn, em 1941 (1953), concluiu que um processo interativo de grupo não estruturado gerava mais e melhores ideias do que quando os indivíduos trabalhavam individualmente. A utilidade dessa técnica é múltipla. No campo da pesquisa social é muito proveitosa para ajudar a definir um tema ou projeto; para diagnosticar um problema; para discutir conceitos novos; para dar um novo rumo ao projeto buscando identificar obstáculos e soluções (MINAYO, 2006, p. 271).

A dinâmica durante o *brainstorming* não permite crítica, preconceitos e nem visões desabonadoras de qualquer natureza sobre as opiniões dos participantes e o julgamento para escolha da ideia final é sempre realizado posteriormente. Duas condições são
fundamentais durante o brainstorming: a ausência de crítica e o julgamento adiado.

O objetivo inicial é gerar o máximo de ideias possíveis, sem bloqueios mentais ou verbais. Portanto, o *brainstorming* tem duas fases: a produção de ideias seguida da avaliação das sugestões propostas. Na fase inicial, todos os conhecimentos e conceitos, por mais antagônicos que possam parecer, são bem-vindos para então, na fase final,
realizar-se o julgamento e, posteriormente, filtrar as possibilidades mais viáveis e abstrair
a solução final.

Percebe-se, em tal prática, a essência de elementos da interdisciplinaridade: reunião de esforços e conhecimentos, temática central, correlação de conteúdos e o objeto comum de estudo e esforço coletivo.

3.4.2 Natureza interdisciplinar – Exemplo da Publicidade e Propaganda

Como o profissional dessa área está habituado a atuar hoje? Para melhor contextualizar, toma-se aqui como exemplo a habilitação de Publicidade e Propaganda. O ponto de partida é a necessidade de comunicar sobre os atributos de uma marca, um produto ou serviço, em qualquer tipo de campanha, seja ela de lançamento, de venda promocional, de divulgação, de posicionamento ou reposicionamento, institucional de marca, enfim, de qualquer modalidade de trabalho comum que estabeleça que a Publicidade e Propaganda fornecerá a

solução adequada para um dado problema de Comunicação ou aproveitamento de uma oportunidade específica de mercado.

Partindo-se então desse problema ou oportunidade, entram em cena várias expertises e etapas, que integram esforços, de forma linear ou não, de acordo com a necessidade específica do planejamento de mercado e da própria meta determinada para a Publicidade e Propaganda, como tarefa a ser cumprida.

Os pontos colocados em questão buscam entender a natureza e a origem do problema mercadológico e de comunicação de um determinado produto ou serviço, definindo-se forças, fraquezas, ameaças e oportunidades categorizadas na montagem do cenário mercadológico, num esquema de análise originário da área de Administração denominado análise *SWOT.*

FIGURA 5: Gráfico de Análise *SWOT*

Fonte: Elaborada pelo autor

Tal esquema identifica, orienta e vetoriza o processo de desenvolvimento dos esforços tanto para a resolução do problema identificado quanto para melhor aproveitamento de uma oportunidade aparente.

Portanto, na construção de uma campanha de Publicidade e Propaganda como ferramenta do *marketing* de uma organização, várias etapas e fatores são levados em conta e diversos são os especialistas mobilizados no espaço/tempo do planejamento segundo uma provável ordem de ação, na qual se percebe uma contiguidade

multidisciplinar (que por vezes requer interações interdisciplinares) das ações em direção à resolução pretendida, em etapas profissionais que se seguem, resumidamente:

- **Pré-teste:** fase em que um produto é pré-testado em uma parcela do provável público-alvo, num mercado-teste. Possibilita gerar relatórios de pesquisa de campo e atitudinais para a construção de um briefing (resumo de dados e intencionalidades práticas);
- **Brief:** é a reunião entre clientes e profissionais para elaboração do briefing (relatório geral, resumo), no qual são acordadas intenções, tarefas e metas de comunicação. Hoje em dia, graças à tecnologia em redes, o Brief pode ser realizado em vários formatos, através de videoconferência a distância, por exemplo;
- **Contato:** profissional que executa a aproximação, a coleta de informações e elabora o briefing de atendimento com um cliente (também tratado como "conta"). Faz também a ponte entre o cliente, suas necessidades, oportunidades, diretivas e problemas de comunicação e a equipe que irá trabalhar na sua resolução;
- **Criação:** tanto pode ser um profissional com amplo espectro de conhecimentos redacionais e artísticos como um setor responsável pelo desenvolvimento do projeto de comunicação. Sua tarefa é adequar meio e mensagem aos interesses, hábitos e costumes do público-alvo da campanha, tendo o briefing e a realização de brainstorming (tratado mais adiante) como elementos-chaves de sua consecução prática;
- **Redator, diretor de arte e revisor:** profissionais tecnicamente capacitados que atuam conjuntamente ao profissional ou setor de criação, na produção da campanha publicitária, na execução redacional, argumentativa, artística e revisional do produto publicitário criado de acordo com a demanda do cliente.
- **Pesquisa:** setor responsável por fomentar e fornecer dados e elementos constitutivos da prática publicitária. Resgata campanhas anteriores, compara apelos de criação, executa pré-testes de apelo de comunicação, analisa dados

de audiência, coleta dados de campo: percepções, comportamentos e tendências de opiniões sobre os mais variados temas para produzir conhecimento que contribua
para o desenvolvimento assertivo do argumento da publicidade.

- **Tráfego *(art buyer)*:** Cuida e executa o tráfego de informações entre os vários setores e profissionais integrados numa campanha. Também tem a responsabilidade pela gestão e aquisição de recursos necessários ao desempenho das diversas áreas envolvidas na campanha, contratando um fotógrafo hiperespecializado ou
comprando fotografias de um banco de imagens, por exemplo.
- **Mídia:** profissional ou setor que executa o planejamento, estudo de adequação, compra de espaços publicitários tradicionais ou alternativos, com vistas a maximizar os recursos financeiros (verba) destinados pelo cliente para a
disseminação da mensagem publicitária;
- **Produção:** de RTVC, produção gráfica visual, produção de multimeios, áudio, fotografia e tratamento de imagem, etc. Esses são os profissionais (ou setores) responsáveis pela produção final que editam, finalizam, executam, imprimem e entregam as peças de publicidade que, definitivamente, serão veiculadas ou
distribuídas para o público-alvo da campanha.
- **Veiculação, distribuição e execução:** são as etapas de apresentação efetiva das peças de comunicação para o público-alvo e envolvem outra gama de profissionais da área de comunicação, estes agora envolvidos diretamente com a indústria cultural, da qual fazem parte veículos de comunicação, empresas gráficas, fabricantes e distribuidores de produtos midiáticos, demonstradores de
produtos e merchandising nos pontos de venda, etc.
- **Pós-teste:** é a pesquisa que busca verificar se os caminhos escolhidos pela criação e veiculados pela mídia estão atingindo as metas de comunicação e se necessitarão de ajustes ao longo da campanha. Fornece o grau de *recall* (retorno), por meio do qual o impacto e a lembrança pretendidos junto ao público-alvo são auferidos.

Pode-se observar, nesse processo tomado como exemplo, que vários
profissionais especialistas entram em cena. Suas atuações podem ocorrer de

> forma contígua, em núcleos onde mantêm relações de proximidade física em agências, produtoras, assessorias, departamentos de marketing da indústria de bens e serviços, nos próprios veículos de comunicação etc., ou de forma remota e autônoma, conectados via redes

e mediados pelos vários dispositivos das TICs.

Logo, os profissionais não precisam ocupar o mesmo espaço físico nem atuar de forma linear, sendo que, por vezes, um único profissional pode assumir várias fases do processo e coordenar o trabalho de forma transdisciplinar. A evolução da *internet* e das TICs amplificaram as possibilidades de atuação no campo da Comunicação Social, em

todos os níveis de trabalho: científico, comercial ou acadêmico.

Portanto, constatando-se que o profissional do campo da Comunicação agrega valores, conhecimentos e práticas com características pluri, inter e até mesmo transdisciplinares no desempenho de suas atribuições nas várias áreas, é de se esperar seu natural interesse pelo constante envolvimento com a pesquisa e a integração dos saberes necessários ao desempenho da profissionalidade quando partícipe também no campo da Educação.

3.4.3 Comunicação e autoindução

A Comunicação Social, muito devido à sua natureza dinâmica e relação de proximidade intrínseca com as pessoas, oferece um senso comum generalizado passível de interpretações pessoais e argumentos retóricos nas relações sociais. A proximidade, mesmo que mediada pelos sistemas comunicacionais operantes, torna o ensino de Comunicação Social algo que busca mimetizar o dinamismo próprio da área. Ou seja, objeto e observador, meio e mensagem, emissor e receptor, convivem numa relação de envolvimento e trocas de informações de modo que as características pessoais baseadas no sistema cultural em que o público-alvo se encontra imerso são sempre consideradas. Um sistema no qual emitir pessoalidades fundadas em valores extrínsecos

à real condição do sujeito é comum e sofre com aspectos meramente intuitivos.

Barbosa (2001) corrobora a questão do pensamento de autoindução no ensino que leva o professor a implantar sua própria visão generalista sobre o ensino de Comunicação Social. Nesse cenário, o professor, ao invés de se ver como parte

integrante de um todo previamente estruturado, deixa aflorar uma versão estereotipada de si mesmo, como aquele que precisa atuar como um ser completo, detentor de conhecimentos diversos, partícipe de uma criatividade latente, com respostas prontas sobre quase tudo. Essa atitude pode conduzir o professor, ainda que de forma involuntária, à uma atuação particular baseada apenas nas suas crenças e valores, subjugando o conhecimento prévio e estruturado presente no PPC. Mesmo configurando-se como uma forma pseudointerdisciplinar, a discussão e o conhecimento do PPC é fator preponderante no planejamento de ações de ensino para que não se permaneça sob a égide de uma “natural criatividade e assertividade” delegadas aos profissionais de Comunicação.

É bom lembrar que a criatividade humana, inerente a qualquer área, nem sempre é algo que advém de uma inspiração superior inata ou capacitação divina, mas sim do conhecimento, da perspicácia, do poder de observação, da “fermentação e fomentação” da ideia, da pesquisa e do estudo em profundidade de um dado tema, tomado como
problema ou oportunidade para a ação.

Pode-se supor que a possibilidade didática da interdisciplinaridade que, em princípio, deveria ser algo praticado com naturalidade, discernimento e até certa facilidade na área acadêmica de Comunicação, no entanto, além de resvalar em problemas educacionais comuns a todas as outras áreas do conhecimento, perpassa o próprio autoisolamento disciplinar docente. Assim, desfavorece o planejamento de atividades e práticas conectadas, integradas, coletivas, sequenciais, complementares e tematizadas que, ao menos em princípio, mimetizariam mais aproximadamente a forma como opera o campo da Comunicação Social, como legítimos saberes da prática.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
>
> (PAULO FREIRE)

A questão-problema tomada como tema desta pesquisa concebe a prática interdisciplinar, comum no cotidiano do profissional de Comunicação, como uma

dificuldade complexa de se reproduzir internamente na IES privada, entre professores dessa área. Diante dessa problemática, devo esclarecer que, embora os sujeitos sejam meus pares no trabalho docente, procurei colocar-me na posição de observador, na expectativa de conseguir romper, temporariamente, com os vínculos institucionais que nos unem para apropriar-me do método de análise de conteúdo, de forma mais objetiva possível, mas preservando a historicidade pessoal vivida ao longo da trajetória docente,
seguindo o que sugerem Ghedin e Franco (2011):

> Na delimitação da problemática em que o problema de pesquisa vai situar-se, é fundamental deixar clara a posição teórico-epistemológica do pesquisador, na qual se evidenciam as rupturas, as contraposições da concepção do pesquisador, com o estabelecido (GHEDIN; FRANCO 2011, p. 121).

Com quase três décadas de trabalho atuando como professor no ensino superior na área de Comunicação Social em IES privadas, pude denotar que as estratégias de aulas centradas em TICs laboratoriais evoluíram sobremaneira e, mesmo consolidando um espaço de oportunidade para atuação em equipes multidisciplinares, não aproveitam esse momento para trocas entre os pares, atuando mais na direção da complementariedade de conteúdos e produção, furtando-se de uma relação dialógica construtiva na geração e estudo de um objeto comum que possa ser tomado como
interdisciplinar.

Acresce-se que as Reuniões de Colegiado são tomadas pelas demandas institucionais e organizacionais, em detrimento da discussão sobre como melhorar as práticas em sala de aula, articular o corpo docente de forma conjunta ou interdisciplinar para dar conta dos processos de ensino ou mesmo utilizar esse tempo/espaço para exposição de ideias didáticas. Observa-se, portanto, um tipo de isolamento interno, em que cada disciplina parece seguir um curso paralelo, de forma pluridisciplinar.

Diante dessa constatação, indaguei-me se, talvez, essa percepção também estaria presente entre outros colegas professores, mas não no sentido de como articulam a prática com a base teórica e bibliográfica de suas disciplinas, mas da articulação teórica das próprias práticas pedagógicas de ensino, no contexto e reconhecimento de sua
fundamentação teórica pertinente.

> Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos. Por vários motivos. Primeiro porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber. Segundo, porque a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim, quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade (MINAYO, 2010, p. 17).

Segundo Minayo (2010, p. 15), “a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”, aspectos que devem ser inerentes ao pesquisador, pois sua “experiência, capacidade pessoal e sensibilidade”, somadas ao método e às técnicas, fornecerão “os parâmetros que precisamos para caminhar na
produção do conhecimento” (MINAYO, 2010, p. 16).

Essa dinâmica de ensino, pelo menos no âmbito da Comunicação Social, área fortemente mediada pelas TICs, não deixa de ter sua lógica, ao menos nas disciplinas profissionalizantes, baseadas na produção de projetos laboratoriais, nas quais é necessário valorar cada minuto da carga horária no treino prático e produtivo. Dessa forma, a teorização sobre tais práticas tende a ser diluída ao longo do próprio espaço-tempo de aprendizagem e espera-se que o aluno mobilize, de forma autônoma e protagonista, as interconexões cognitivas necessárias entre os conteúdos teóricos das diversas disciplinas, dedicando outros horários e momentos de sua vida para reforçar conhecimentos transmitidos laboralmente, na produção de produtos comunicacionais.

Desenvolvidos como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem na Universidade, os produtos comunicacionais, impressos, radiofônicos, cinéticos e virtuais geralmente alcançam certa notoriedade pública, inclusive são laureados e premiados em eventos tradicionais como a EXPOCOM, organizada pela INTERCOM, e outros organizados por órgãos como APP e ABRP. Esses produtos comunicacionais gerados como prática de aprendizagem também são oficialmente reconhecidos como “produtos educacionais”, pois podem ser credenciados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) do Brasil, por meio da Plataforma Lattes, como dirigidos para a Educação e Popularização da Ciência e Tecnologia.

Todos esses resultados alcançados com os produtos comunicacionais colaboram, de certo modo, com o resgate da memória profissional, pessoal e institucional e, de certo modo, também representam o que há de esforço integrador, mesmo que
pseudointerdisciplinar, utilitarista ou aderente, aplicado ao longo dos anos na IES. Tais produtos, configurados como peças e veículos dirigidos de comunicação, impressos, cinéticos, radiofônicos e digitais, preservam em si e traduzem o empenho e a reunião de esforços dos professores em fazer a Universidade, o corpo discente e a sociedade interagirem diante de temas, necessidades e problemas pautados e adotados como
base para praticar aquilo que é ensinado.

Por suas características dinâmicas e sempre em conexão com a sociedade, a área de Comunicação Social tem um eixo profissionalizante que também incorpora o conhecimento profissional de campo, por meio da análise, avaliação e estudo de práticas consolidadas na experiência profissional do professor, aquém da área acadêmica. Nesse sentido, os conhecimentos oriundos da sua experiência fora da IES são comumente incorporados à aula, fato que permite vários exemplos situacionais, configurados como *cases*[6], e outros comportamentais, como o trabalho em duplas de criação e em equipes pluri e interdisciplinares na resolução de problemas de Comunicação. Se por um lado algumas dessas práticas são facilmente incorporadas e passam a conviver com o ensino e com a teoria acadêmica quase que de forma natural, outras parecem encontrar resistências e dificuldades entre os docentes. E foi nesse sentido que me lancei, neste trabalho, em busca de mais conhecimentos sobre as tensões da prática interdisciplinar
na área de ensino de Comunicação, ciente de que:

> Trabalho de campo tem sentido quando conduz a novas descobertas, e não apenas quando referenda pressupostos já existentes. Deve-se buscar o novo, avançar na sistematização teórica. Esse objetivo vai sendo atingido à medida que os dados são percebidos, captados e construídos na perspectiva do intersubjetivo, do coletivo, mediado pela teoria, transcendendo o puramente familiar, o observável, o visível e a opinião de sujeitos únicos (GHEDIN; FRANCO 2011, p. 126).

Nesta pesquisa procurei também averiguar se, sob as perspectivas dos professores, sua produção docente reflete, de alguma forma, a percepção de um

---

[6] *Case*, no Brasil, virou sinônimo de relato (um caso) proveniente de ações de *marketing* ou de comunicação que geralmente decompõe a história por trás da sua elaboração, suas dificuldades, sucesso alcançado, etc.

caráter em que haja interação disciplinar, mesmo que de forma meramente intuitiva, aderente ou até mesmo interdisciplinar. Neste estudo, considerei importante também verificar qual importância é atribuída pelos sujeitos ao apoio organizacional da IES para a possibilidade prática considerada, por eles, como interdisciplinar.

4.1 Abordagem da pesquisa – método

A abordagem qualitativa foi a modalidade de investigação adotada para este estudo e a coleta empírica de dados deu-se por meio de aplicação de questionário aberto (APÊNDICE A), com a intenção de facilitar a participação do maior número de sujeitos para, dessa forma, abstrair uma multiplicidade de conceitos que pudessem enriquecer a análise. Conforme esclarece Minayo (2010):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2010, p. 21).

4.2 Etapas do Projeto e da Pesquisa

Durante o desenvolvimento do Projeto, alguns fatores foram essênciais na busca pelo foco principal que originaria a presente Pesquisa:

1) Aproximação e reconhecimento do objeto interdisciplinar com a participação no XI Educere - Congresso Nacional de Educação, 2013, PUC/PR;

2) Encaminhamento do objeto, orientação junto aos professores e definição de objetivos no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos;

3) Pesquisa de descritores em bases de dados para fundamentação, visualização e contextualização sobre os mais diversos trabalhos já realizados sob as
temáticas Interdisciplinaridade/Educação/Comunicação;

4) Levantamento bibliográfico para conhecimento autoral sobre o objeto e construção teórica de suporte na áreas de Educação, Formação e Comunicação Social (*Vide* **Apêndice A** - Quadros de Categorização temática do referencial

teórico)

Aprovado o projeto de pesquisa, o próximo passo foi a concretização em Pesquisa efetiva. Essa fase, de acordo com Minayo (2010, p. 26), “consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo”. As etapas que constituíram a construção da Pesquisa em estudo são descritas
a seguir:

1) Elaboração e testes de campo da pesquisa qualitativa e adaptações;
2) Entrada em campo com a distribuição dos questionários aos sujeitos da pesquisa;
3) Coleta dos questionários e organização inicial dos dados coletados;
4) Pré-Análise, exploração do material e tratamento dos resultados;
5) Análise dos dados;
6) Inferência e interpretação sobre os resultados (*Vide* quadros de Análise da Pesquisa).

O objeto de pesquisa deste trabalho residiu na interdisciplinaridade pedagógica e a questão central da pesquisa intencionou averiguar quais dificuldades e possibilidades são percebidas pelo professor do curso de Comunicação Social, na IES privada, e como
e quando se utilizaria de práticas docentes de características interdisciplinares.

Partindo do pressuposto de que o professor dessa área já possui hábitos, práticas e atributos interdisciplinares na sua prática profissional fora do ambiente escolar, objetivou-se investigar quais dilemas tensionam e quais seriam as possibilidades da prática interdisciplinar na área acadêmica.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

O fato de também compor o quadro docente na graduação de Comunicação Social na Universidade Católica de Santos – UniSantos – , IES privada confessional, levou-me a adotar este cenário como campo de pesquisa. Essa escolha também possibilitou-me um tipo de “austoscopia silenciosa” nas observações das relações construídas com as argumentações dos sujeitos pesquisados, fato que em si, já denotaria uma descoberta, pois conforme Ghedin e Franco “o conhecimento, como

resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto acerca da própria prática, de sua construção, atinge

o sujeito, diretamente, no mais íntimo de seu ser" (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 141).

> Tão surpreendente se mostra a descoberta de si no próprio objeto, que, muitas vezes, o próprio sujeito se torna "objeto" de investigação e de construção de conhecimento. É o horizonte da descoberta o descortinador da lógica da pesquisa; ou seja, o caminho sobre o qual se refletiu sistemática e criticamente é que demonstra a possibilidade de uma construção metódica do próprio processo (GHEDIN; FRANCO 2011, p. 146)

A proximidade, sem dúvida, colaborou mas de fato não se revelou como uma facilidade para o encontro pessoal com grande parte dos colegas nessa investigação, por diferentes motivos, mas os diferentes espaços de tempo do regime horista foi o que mais dificultou. Felizmente pude alcançá-los com um pouco mais de empenho e com a

valiosa contribuição da Secretaria de Apoio e por meio das redes sociais virtuais.

> O sujeito corre atrás de saber por que é pelo mundo que ele se faz quem é e se torna aquilo que busca. As coisas não se realizam passivamente, mas são sempre contradições de um sentido para si e para o mundo em que atua. O processo do conhecer interfere radicalmente em sua maneira de ser. Modifica-o por inteiro. O sujeito é transformador à medida que mergulha num universo em construção (GHEDIN; FRANCO 2011, p. 142).

Para a realização dessa pesquisa 20, do total de 21 professores, aceitaram participar e foram elencados como sujeitos de pesquisa. Estes professores integram o corpo docente de Comunicação Social, do Centro de Ciências da Educação e Comunicação da UniSantos e lecionam nas disciplinas das três habilitações do curso: Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, oferecidas no

período noturno.

Sobre os sujeitos de pesquisa, 80% deles trabalham no regime horista/aulista e 20% nos regimes parcial ou integral. Por esse motivo, vários deles também lecionam em outras IES particulares da própria região sendo que alguns, inclusive, atuam ainda na Região Metropolitana da Grande São Paulo. De certa forma, este fato amplificou a diversificação das características da amostra e pôde-se assim conhecer, indiretamente, algumas percepções também sobre outras habilitações da área de Comunicação Social, como Multimeios, Cinema e Produção Editorial, não integrantes da Universidade Católica de Santos, que hoje oferece as habilitações de Jornalismo,

Relações Públicas e Publicidade e Propaganda. Deve-se lembrar que a Comunicação Social está em transição e, a partir das novas DCNs (2014), as

habilitações estão se tornando autônomas com o *status* de curso.

A pesquisa buscou averiguar quais conhecimentos interdisciplinares os sujeitos possuem, se consideram que em algum momento ao longo da atuação docente implementam práticas dessa natureza e, ainda, que facilidades ou dificuldades mais observam frente a adoção de tais práticas.

A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de questionário de 5 perguntas abertas, além de dados de caracterização dos sujeitos. Como a grande maioria deles trabalha no regime horista/aulista, portanto em diferentes dias e horários, decidiu-se solicitar a colaboração da secretaria acadêmica da sala dos professores, na distribuição e recolhimento de alguns questionários. A maioria, no entanto, foi entregue em mãos, juntamente com o formulário de autorização e livre consentimento, tanto na própria sala de aula, quanto em uma oportunidade específica, numa das reuniões regimentais do
calendário acadêmico.

Aos sujeitos era solicitado apenas que respondessem as questões, sem nenhuma consulta, apenas com seus conhecimentos pessoais espontâneos e memórias sobre o tema. Não lhes foi colocada nenhuma imposição sobre objetividade ou cobrança de entrega imediata do questionário respondido, sendo que lhes foi solicitado que devolvessem-no em no máximo 7 dias, prazo que foi observado pela maioria dos profesores participantes da pesquisa. Na sequência, o Quadro 2 apresenta os dados de caracterização dos sujeitos.

QUADRO 2 - Dados de caracterização dos sujeitos

Sujeito ID	Área de Formação	Idade	Sexo	Professor há quanto tempo	Curso em que leciona	Disciplinas
Sujeito 1	Comunicação Social	46 anos	Feminino	16 anos	Propaganda e Marketing	Práticas de Propaganda, Marketing Digital, Construção de Marcas e Arte e Estética

Sujeito 2	Comunicação Social	47 anos	Masculino	6 anos	Jornalismo e Relações Públicas	Criatividade e Inovação, Comunicação Institucional, Gestão da Comunicação e Projeto Laboratorial Impresso
Sujeito 3	Teologia e Filosofia	46 anos	Feminino	16 anos	Jornalismo, Relações Públicas e Psicologia	Problemas do Homem Contemporâneo, Filosofia e Fundamentos Sociológicos para a Psicologia
Sujeito 4	Comunicação Social	43 anos	Feminino	3 anos	Publicidade e Propaganda	Mídia e marketing
Sujeito 5	Comunicação Social e Educação	52 anos	Masculino	18 anos	Jornalismo	Ética e Telejornalismo
Sujeito 6	Comunicação Social	62 anos	Masculino	33 anos	Jornalismo	Planejamento Gráfico Visual
Sujeito 7	Comunicação Social	47 anos	Masculino	16 anos	Publicidade e Propaganda, Marketing e Design	Projeto gráfico, Arte e Estética, Direção de Arte, Produção Gráfica
Sujeito 8	Ciências Sociais Aplicada	68 anos	Feminino	23 anos	Jornalismo, Nutrição e Relações Internacionais	Gêneros Jornalísticos, Estudos Socioculturais, Metodologia da Pesquisa II, Com.Social e Jornalismo Internacional
Sujeito 9	Letras, Comunicação Social e Mestrado em Ciência da Comunicação	56 anos	Feminino	38 anos	Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda	Comunicação Textual e Oralidade I, II, III e IV
Sujeito 10	Comunicação Social	59 anos	Feminino	29 anos	Relações Públicas	Trabalho de Conclusão de Curso, Projeto Laboratorial I e II, Planejamento Organizacional e Estratégico I e II
Sujeito 11	Comunicação Social	31 anos	Masculino	2 anos	Jornalismo	Jornalismo On-Line e Mídias Digitais

Continua p. seguinte

Continuação do Quadro 2

Sujeito 12	Comunicação Social			25 anos	Jornalismo	Jornalismo Impresso
Sujeito 13	Comunicação Social	45 anos	Masculino	22 anos	Publicidade e Propaganda e Rel. Públicas	
Sujeito 14	Comunicação Social	62 anos	Masculino	23 anos	Jornalismo	Teoria da Comunicação, Radiojornalismo, Jornalismo Impresso
Sujeito 15	Comunicação Social	42 anos	Feminino	13 anos	Relações Públicas	RP Governamentais, Téc. e Proj. de Com. Dirigida, RP Comunitárias, Responsabilidade Social e Terceiro Setor e Trabalho de Conclusão de Curso
Sujeito 16	Comunicação Socia (PP), Administração/Marketing ME Educação	50 anos	Feminino	20 anos	Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Administração	Marketing, Inovação e Criatividade, Mkt Promocional, Estr. Comunicação Integrada, Mkt Internacional e Gestão Estratégica de Negócios
Sujeito 17	Psicologia	51 anos	Masculino	25 anos	Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda	Psicologia da Comunicação
Sujeito 18	Publicidade e Propaganda / Jornalismo	38 anos	Masculino	10 anos	Publicidade e Propaganda e RP	Plan. Campanha e Introd. Propaganda e Mídias Digitais
Sujeito 19	ARQUITETURA, Pós-graduação ME e DR. em CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO	52 anos	Masculino	35 anos	RP, PP, JOR, Arquitetura e Tradução	PLIA TCC, Plástica I e II, Teoria e Técnicas de Interpretação I e II, Lab. Prática Interpretação II, Telejornalismo I e II
Sujeito 20	Comunicação Social e Direito	67 anos	Masculino	40 anos	Relações Públicas	Comunicação Empresarial

4.4 Análise do questionário

O questionário (APÊNDICE A) para a análise da pesquisa foi dividido em duas partes:

a) dados das características dos sujeitos;

b) prática e conceitos interdisciplinares.

Para a caracterização foram elencadas seis questões relacionadas aos dados pessoais: área de formação, idade, sexo, tempo de docência, cursos e disciplinas que leciona. Como aporte de informações adicionais, foi realizada, posteriormente, outra breve pesquisa para verificar o regime – horista/aulista, parcial ou integral – de atuação profissional dentro da IES e reconhecimento de atividades interdisciplinares no campo
de trabalho fora da IES.

Para verificar práticas e conceitos Interdisciplinares foram elencadas cinco questões principais, mas que, para melhorar o entendimento durante a leitura flutuante (Bardin, 1979) foram construídas com subpartes para permitir também a melhor definição, por parte dos sujeitos, sobre suas percepções relacionadas ao objeto nos seus espaços de atuação, desenvolvidos ou não no *locus* docente.

4.5 Análise de Conteúdo da Pesquisa

A Análise de Conteúdo trabalha com mensagens, categorias temáticas e manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem, além de também possibilitar a métrica em alguns casos, quando necessário.

Segundo Bardin é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados (BARDIN, 1977).

Apresenta-se a seguir os Quadros de Transcrição das Questões de Pesquisa juntamente com os Quadros de Leitura Flutuante de cada questionamento.

QUADRO 3 - Transcrição da Questão 1

Na sua opinião o que é Interdisciplinaridade?

Sujeitos ID	**Respostas**
Sujeito 1	É a coerência da junção de conhecimentos múltiplos para uso no saber com o sentido de sinergia.
Sujeito 2	Com objetivo definido, é o trabalho integrado entre diferentes disciplinas. Deve constar nas estratégias e procedimentos, no Plano de Ensino, para o desenvolvimento de conteúdo esporádico, a partir de temas centrais.
Sujeito 3	É a integração do conteúdo de várias áreas

Sujeito 4	É utilizar conteúdo em conjunto com outras disciplinas.
Sujeito 5	Em tese, seria a capacidade de várias disciplinas num mesmo currículo de interagir; não sei do ponto de vista de avaliação, mas também de dialogar com os conteúdos uns dos outros
Sujeito 6	Dentro da Educação o que eu entendo é o meio comum entre várias disciplinas que podem ser integradas através de seus conteúdos para avançar no conhecimento e levar esse conhecimento para um grupo de alunos, ou seja, os seus conteúdos formam a base para um trabalho mais interessante. O conteúdo de uma matéria se encaixa na outra.
Sujeito 7	Processo de pesquisa prático-teórica que conta com a participação de diversas disciplinas de uma determinada área afim de fortalecer o resultado final.
Sujeito 8	Forma de superação do saber fragmentado, por meio de interações recíprocas entre as disciplinas, atraindo troca de dados, resultados, informações e métodos. (BOCHNIAIK, 1992)
Sujeito 9	É o desenvolvimento de projetos educacionais entre duas ou mais disciplinas de um mesmo curso. Em um sentido amplo, interdisciplinaridade pode ser o ponto de intersecção entre duas ou mais disciplinas.
Sujeito 10	É a possibilidade de trabalhar conteúdos de diferentes disciplinas, de forma conjunto, para uma formação contextualizada dos alunos.
Sujeito 11	O diálogo entre disciplinas, seja por meio de conteúdos transmitidos pelo professor, seja por meio de atividades aos alunos.
Sujeito 12	No meu curso acontece naturalmente. As disciplinas práticas trabalham juntas.
Sujeito 13	Para mim são atividades para uma classe que englobem dois ou mais professores e que tenham objetivos próximos.
Sujeito 14	Um processo de ligação entre duas ou mais disciplinas ou componentes curriculares. O processo proporciona um diálogo capaz de romper os limites convencionais do currículo. Numa abordagem idealizada, poderíamos afirmar que somente ocorre quando conhecimento global é interdisciplinar.
Sujeito 15	Metodologias, projetos e práticas que integrem conteúdos, ideias e reflexões de duas ou mais disciplinas de um curso e/ou habilitação.
Sujeito 16	É linkar as disciplinas. É conectá-las para dar sentido ao todo.
Sujeito 17	É a possibilidade de integração de diversas disciplinas, objetivando o mesmo fim e a evolução construtiva do conhecimento básico e técnico do aluno.
Sujeito 18	É a comunhão entre as disciplinas em um eixo transversal. Demonstrando ao aluno que os ensinamentos passados em cada disciplina, caminham juntos para o mesmo objetivo.

Continua p. seguinte

Continuação do Quadro 2

Sujeito 19	A possibilidade de cruzar as fronteiras dos campos de conhecimento, seja através de projetos ou mesmo pela discussão proposta e baseada em pesquisas que convergem de diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade é a essência da experiência do aprendizado, que só se efetiva quando articula relações entre diferentes disciplinas que, embora estanques fornecem a complementariedade e suporte necessário a fixação de um particular tema.
Sujeito 20	É a utilização da pluralidade na busca da singularidade. Em outras palavras, é a identificação e aplicação dos pontos de interatividade das disciplinas com o objetivo de atingir um resultado fundamentado numa convergência de situações similares.

QUADRO 4 - Leitura Flutuante da Questão 1

Na sua opinião o que é Interdisciplinaridade?

Sujeitos ID	Respostas
Sujeito 1	junção de conhecimentos sinergia.
Sujeito 2	trabalho integrado diferentes disciplinas temas centrais.
Sujeito 3	integração
Sujeito 4	conteúdo em conjunto disciplinas.
Sujeito 5	várias disciplinas currículo de interagir
Sujeito 6	meio comum podem ser integradas conteúdos avançar no conhecimento O conteúdo de uma matéria se encaixa na outra.
Sujeito 7	Processo de pesquisa prático-teórica participação de diversas disciplinas área fortalecer o resultado final.
Sujeito 8	superação do saber fragmentado
Sujeito 9	desenvolvimento de projetos ponto de intersecção entre duas ou mais disciplinas
Sujeito 10	possibilidade trabalhar conteúdos diferentes disciplinas de forma conjunta formação
Sujeito 11	diálogo entre disciplinas conteúdos transmitidos atividades aos alunos.
Sujeito 12	disciplinas práticas trabalham juntas
Sujeito 13	atividades que englobem dois ou mais professores objetivos próximos.
Sujeito 14	processo de ligação entre duas ou mais disciplinas
Sujeito 15	projetos e práticas integrem conteúdos de duas ou mais disciplinas de um curso e/ou habilitação
Sujeito 16	É linkar as disciplinas sentido ao todo
Sujeito 17	integração de diversas disciplinas construtiva do conhecimento
Sujeito 18	É a comunhão de ensinamentos caminham juntos para o mesmo objetivo
Sujeito 19	cruzar as fronteiras dos campos de conhecimento projetos que convergem diferentes áreas do conhecimento articula diferentes disciplinas que, embora estanques complementariedade tema.
Sujeito 20	É a utilização da pluralidade na busca da singularidade interatividade das disciplinas convergência de situações

QUADRO 5 - Transcrição da Questão 2

Qual conceito possui sobre práticas interdisciplinares?

Sujeitos ID **Respostas**

Sujeito 1	Soma disciplinas de um eixo temático que se debruça sobre um período letivo sendo que tudo está pré-estabelecido num Projeto Pedagógico.
Sujeito 2	Conjunto de atividades curriculares em que diferentes disciplinas desenvolvem ações específicas a partir de conteúdos comuns.
Sujeito 3	A prática interdisciplinar diz respeito a integração e relação de professores para a elaboração de uma atividade
Sujeito 4	Acredito que facilita o entendimento do aluno, que percebe uma ligação entre as outras disciplinas, que entende de forma prática como aplicar os conceitos aprendidos na aula.
Sujeito 5	Não tenho um conceito fechado, mas acho que práticas interdisciplinares REAIS não existem nos cursos superiores.
Sujeito 6	É uma ferramenta que se aplica dentro do ensino, podendo atuar em uma ou diversas áreas. Um dos pontos importantes é o trabalho em equipe. Busca um objetivo comum. As diversas áreas do aprendizado podem trabalhar em contudo para um determinado fim. Esse conceito é uma maneira de criar um saber crítico e reflexivo e busca também o relacionamento das disciplinas no momento de estudar os temas a serem desenvolvidos.
Sujeito 7	Quando uma disciplina auxilia as pesquisas de outra e assim por diante temos uma resposta completa, o resultado não pode ser melhor, desde que os objetivos sejam claros.
Sujeito 8	Positivo, desde que haja colaborações entre os pares, separando os egos.
Sujeito 9	A prática interdisciplinar pode ser previamente planejada por um único professor ou mais, mas pode se dar também de modo improvisado, quando o professor perceber que determinado tema pode se integrar a outra área que ele domine. Por exemplo: uma aula de redação no curso de Jornalismo ou Publicidade é mais produtiva se for relacionada a essas áreas.
Sujeito 10	O desenvolvimento de atividades comuns às disciplinas, respeitando-se especificidades das áreas de conhecimento.
Sujeito 11	Basicamente, informações conseguidas em leituras despretensiosas e em conversas com outros professores.
Sujeito 12	Não tenho claro na questão teórica.
Sujeito 13	Trabalhos em conjunto com dois ou mais professores, onde os alunos apresentam um projeto com recorte em cada disciplina orientada pelos professores.
Sujeito 14	Quando bem estruturadas, são positivas ao desenvolvimento do discente e do curso, inclusive. Também beneficiam os docentes envolvidos. O problema é que muitas práticas são fruto da ocasião, sem estrutura (do planejamento à avaliação/revisão) adequada. Nesses casos, a frustração ronda a iniciativa.
Sujeito 15	São ações/resultados do exposto na questão 1.
Sujeito 16	Práticas que estejam conectadas.
Sujeito 17	Professor desenvolve de forma integrada e progressiva, partindo das formas mais introdutórias as mais avançadas com alto nível de organização e controle.
Sujeito 18	Considero uma prática excelente, embora muitas vezes aconteça de maneira superficial e desorganizada.
Sujeito 19	São essenciais na busca de um ensino efetivo e sustentável, que foge das práticas baseadas na memória estruturada de conceitos e fatos e migra para a articulação de visões convergentes que surge em diferentes campos do

	conhecimento e sua aplicação sobre um determinado assunto.
Sujeito 20	Basicamente pesquisa de ações, sob uma ótica aproximativa, na procura de soluções que se somam, fundem se e incorporam, na busca de um resultado comum. Uma leitura efetiva do que as disciplinas têm em comum (pluralidade) e utilizar o que só uma visão pluralista pode proporcionar aprofundando a amplitude do que está sendo pesquisado ou produzido.

QUADRO 6 - Leitura Flutuante da Questão 2

Qual conceito possui sobre práticas interdisciplinares?

Sujeitos ID	Respostas
Sujeito 1	Soma disciplinas eixo temático Projeto Pedagógico.
Sujeito 2	Conjunto de atividades curriculares diferentes disciplinas ações específicas conteúdos comuns
Sujeito 3	integração e relação de professores elaboração de uma atividade
Sujeito 4	facilita aprendidos
Sujeito 5	Não tenho um conceito fechado práticas interdisciplinares REAIS não existem
Sujeito 6	ferramenta ensino uma ou diversas áreas trabalho em equipe objetivo comum maneira de criar um saber crítico e reflexivo relacionamento das disciplinas temas
Sujeito 7	uma disciplina auxilia as pesquisas de outra
Sujeito 8	Positivo colaborações entre os pares
Sujeito 9	A prática previamente planejada por um único professor ou mais modo improvisado determinado tema pode se integrar a outra área que ele domine. relacionada a essas áreas.
Sujeito 10	O desenvolvimento de atividades comuns às disciplinas
Sujeito 11	Basicamente informações conseguidas em leituras despretensiosas e em conversas com outros professores
Sujeito 12	questão teórica
Sujeito 13	Trabalhos em conjunto os alunos apresentam um projeto com recorte em cada disciplina
Sujeito 14	desenvolvimento do discente beneficiam os docentes sem estrutura (do planejamento
Sujeito 15	ações/resultados
Sujeito 16	Práticas conectadas
Sujeito 17	desenvolve de forma integrada e progressiva com alto nível de organização e controle
Sujeito 18	prática excelente aconteça de maneira superficial e desorganizada
Sujeito 19	foge das práticas baseadas a articulação convergentes em diferentes campos do conhecimento sobre um determinado assunto.
Sujeito 20	pesquisa de ações soluções que se somam, fundem se e incorporam, na busca de um resultado comum proporcionar, aprofundando a amplitude do pesquisado ou produzido

QUADRO 7 - Transcrição da Questão 3

De forma geral, já se utilizou de práticas interdisciplinares? Se SIM, como e quando foi?

O resultado foi satisfatório? Por que? Se NÃO, gostaria de atuar com práticas interdisciplinares? Já tentou alguma vez? O que faltou para a realização?

Sujeitos ID	Respostas
Sujeito 1	Sim, desde 2001, semestralmente. Foi satisfatório porque o controle foi feito e assim foi possível chegar ao resultado esperado. Sem controle não funciona, desanda.
Sujeito 2	Sim, em 2010, durante as aulas de Ética, em Publicidade e Propaganda, foi constante o Plágio em trabalhos solicitados. Constatada a dúvida sobre o assunto, ou seja, como o Plágio é caracterizado, verificou-se a necessidade de uma reflexão. Após essa etapa, os alunos foram convidados a um desafio: Preparar uma campanha educativa para todos os alunos da Instituição. Neste processo, por meio da disciplina Pesquisa foram trabalhados os instrumentos e a tabulação dos dados. Resultados excelentes. Os alunos refletiram sobre o problema (Ética) e utilizaram, a partir da realidade vivida, os dados para o aprendizado (pesquisa).
Sujeito 3	Não, mas gostaria de atuar em práticas interdisciplinares, já tentei uma vez, mas infelizmente apenas ficou na tentativa.
Sujeito 4	Sim. Eu dei aula em uma Universidade que utilizava muito a prática interdisciplinar. Eu achei o resultado muito bom, porque envolve todas as disciplinas e tem um professor responsável pelo trabalho todo.
Sujeito 5	Não. Não tentei e nem gostaria de tentar.
Sujeito 6	Utilizo essa prática desde 2010 e o resultado no final de cada semestre é muito satisfatório já que a disciplina prevê a criação de um produto dentro do nosso PI (Projeto Interdisciplinar) e funde Jornalismo Comunitário Regional e os módulos teóricos e práticos dão suporte aos alunos para essa função. Sim,
Sujeito 7	diversos projetos acadêmicos junto aos alunos trouxeram ótimos resultados, mas é necessário que as disciplinas sejam distribuídas em suas áreas conceituais. Deve haver o envolvimento ostensivo de alunos e orientadores.
Sujeito 8	Sim, no decorrer do meu trabalho docente em atividades com disciplinas que ministro e pesquisas que realizo. Positivo, se há colaboração e compartilhamento de interesse.
Sujeito 9	Sim, já utilizei práticas interdisciplinares. Quando havia a disciplina Produção Textual nas Mídias Digitais, desenvolvi conteúdo interdisciplinar com o professor de Ciência Política, por meio de filmes. Isso ocorreu em 2012 e 2013. Filmes de teor político era exibidos e comentados em um período que ocupava as duas aulas. Depois, os alunos escreviam um texto analítico para Ciência Política e uma resenha para publicar em redes sociais, como Twitter e Facebook. Os alunos tomavam conhecimento das questões políticas e históricas dos filmes e ainda exercitavam a linguagem analítica própria para área digital.
Sujeito 10	Sim. Desde que assumi as disciplinas teórico-práticas que implicavam na reunião de diversas áreas para sua encenação. O resultado foi positivo, porém com permanente necessidade de planejamento, avaliação e ajustes.
Sujeito 11	Sim. Quando é preciso desenvolver com os alunos materiais em formato multimídia. Eles precisam fazer uso de conceitos e ferramentas utilizadas por designers e editores de imagem.
Sujeito 12	Sim. Na elaboração de jornal.
Sujeito 13	Sim. Na UniSanta possuímos os projetos integrados onde cada professor pede uma parte, ligada a sua disciplina e com isso os alunos desenvolvem campanhas completas, envolvendo mídia, criação e planejamento. Acredito que o resultado foi satisfatório para os alunos que entenderam melhor como funcionam as partes no todo, mas houve muitos ruídos entre os professores envolvidos, incluindo alunos que jogavam uns contra os outros. Sim,

Sujeito 14	somente em atividades laboratoriais previamente planejadas pelos docentes envolvidos. Os resultados atenderam satisfatoriamente: a) atenderam a prática; b) permitiram a revisão dos planos de aula; c) geraram satisfação aos discentes.
Sujeito 15	Sim. Aproveitando conteúdo e prática da disciplina Identidade Visual e Produção Gráfica para elaboração de peças da disciplina TCD, em 2012 no presente ano. Em RP Governamental realizamos pesquisas de candidatos a prefeitos em 2012 e elaboramos material informativo com apoio da disciplina Produção Gráfica. Em 2007 realizamos campanha de coleta seletiva na disciplina que trata de Responsabilidade Social com apoio da disciplina Pesquisa de Opinião e Produção Gráfica. Todas foram satisfatórias, embora simples e pontuais.
Sujeito 16	Quando lecionei na UNIP acontecia meio "forçado" pela coordenação. Funciona. Na UNISANTOS já tentei várias vezes e não fui feliz! Dificuldade em ajustar com os demais professores e até falta de vontade dos mesmos.
Sujeito 17	Sim, já foi utilizado há alguns anos (10), quando empregarmos os assuntos relacionados a disciplina técnica em Relações Públicas, com disciplina voltada a Liderança e RH. O resultado foi satisfatório, onde os alunos puderam, claramente, conciliar os assuntos e ampliar horizontes.
Sujeito 18	O TCC de Publicidade e Propaganda é uma prática de interdisciplinaridade praticada há décadas, mesmo antes do conceito se tornar "hype". As disciplinas de Planejamento de Campanha e de Pesquisa também trabalham juntas no 6º semestre do curso.
Sujeito 19	Sim, procuro fazer isso em todas as minhas atividades, de forma coerente tanto com minha formação quanto com o leque de disciplinas que ministro. É comum dar um enfoque audiovisual em uma aula de plástica onde procuramos registrar o espaço urbano, ou pensar na etimologia de um certo termo na concepção de uma campanha de publicidade juntando tradução a publicidade, e assim por diante.
Sujeito 20	Sempre que possível procurei utilizar essas práticas, principalmente em atividades práticas e projetos. A receptividade sempre superava a expectativa e deixava claro que o aluno, com essa prática, compreendia muito mais a amplitude do que se queria atingir, interagia com mais facilidade, mostrava-se mais participativo e, acima de tudo, procurava encontrar soluções com diferentes abordagens para um mesmo problema.

QUADRO 8 - Leitura Flutuante da Questão 3

De forma geral, já se utilizou de práticas interdisciplinares? Se SIM, como e quando foi? O resultado foi satisfatório? Por que? Se NÃO, gostaria de atuar com práticas interdisciplinares? Já tentou alguma vez? O que faltou para a realização?

Sujeitos ID	**Respostas**
Sujeito 1	Sim Foi satisfatório controle foi chegar ao resultado esperado

Sujeito 2	Sim Ética o Plágio em trabalhos solicitados Plágio é reflexão Preparar uma campanha educativa Pesquisa Resultados excelentes
Sujeito 3	Não já tentei uma vez mas infelizmente apenas ficou na tentativa
Sujeito 4	Sim muito bom envolve disciplinas professor responsável pelo trabalho
Sujeito 5	Não Não tentei e nem gostaria de tentar
Sujeito 6	Utilizo resultado muito satisfatório PI dão suporte aos alunos
Sujeito 7	Sim o envolvimento ostensivo de alunos e orientadores
Sujeito 8	Sim colaboração e compartilhamento de interesse
Sujeito 9	Sim Produção Textual nas Mídias Digitais, desenvolvi conteúdo de Ciência Política texto analítico para Ciência Política e uma resenha para publicar em redes sociais questões políticas e históricas
Sujeito 10	Sim resultado foi positivo, porém com permanente necessidade de planejamento, avaliação e ajustes
Sujeito 11	Sim desenvolver materiais em formato multimídia designers e editores de imagem
Sujeito 12	Sim elaboração de jornal
Sujeito 13	Sim resultado foi satisfatório melhor como funcionam as partes no todo, ruídos entre os professores envolvidos, incluindo alunos que jogavam uns contra os outros
Sujeito 14	Sim atividades laboratoriais satisfatoriamente geraram satisfação aos discentes
Sujeito 15	Sim Aproveitando conteúdo e prática da disciplina Identidade Visual e Produção Gráfica para elaboração de peças da disciplina TCD e elaboramos material informativo com apoio da disciplina Produção Gráfica Todas foram satisfatórias, embora simples e pontuais
Sujeito 16	"forçado" pela coordenação Dificuldade em ajustar falta de vontade dos mesmos
Sujeito 17	Sim empregarmos os assuntos relacionados a O resultado foi satisfatório, os alunos puderam conciliar os assuntos e ampliar horizontes.
Sujeito 18	O TCC de Publicidade e Propaganda é uma prática de interdisciplinaridade
Sujeito 19	Sim com o leque de disciplinas que ministro
Sujeito 20	Sempre que possíve em atividades práticas e projetos. o aluno, com essa prática, compreendia muito mais a amplitude do que se queria atingir, interagia procurava encontrar soluções com diferentes abordagens para um mesmo problema

QUADRO 9 - Transcrição da Questão 4

Que possibilidades percebe e quais práticas sugere para a atuação interdisciplinar? Como deveriam ser elaboradas essas práticas?

Sujeitos ID	Respostas
Sujeito 1	Planilhas de controle participativo (docentes) são um bom caminho.
Sujeito 2	São inúmeras as possibilidades, principalmente na área de comunicação que tem muitos projetos laboratoriais. Para acontecer é preciso diálogo entre os docentes. É preciso discutir os conteúdos durante o planejamento das aulas. É preciso que as reuniões de colegiado também priorizem isso na Pauta e crie os espaços necessários para que os professores sejam estimulados. No mundo atual, é inadmissível que as disciplinas não sejam convergentes para a formação plena.
Sujeito 3	Antes das ideias sobre interdisciplinaridade surgirem, faz-se necessário um encontro de professores para tratarem do tema e assim, construírem um itinerário em conjunto, desta forma, acredito que todos sintam parte do processo.
Sujeito 4	Acredito que só funciona quando todos estão envolvidos. Todos os professores devem entender como um momento de aprendizado e só assim fará sentido para os alunos. Entendo que deve haver o envolvimento da Universidade e dos gestores (coordenadores) para que seja mais valorizada.
Sujeito 5	Não sei, justamente porque não vislumbro possibilidades reais que sigam além da avaliação.
Sujeito 6	Essa metodologia interdisciplinar constitui fundamentalmente uma resposta de como certo produto pode tornar-se possível de acordo com os recursos que se dispõe para a realização de um projeto, tanto material quanto humano. Essas práticas devem ser elaboradas e encaminhadas nas disciplinas que compõe o conteúdo das disciplinas. O importante é capacitar o aluno para trabalhar como elemento participativo e produzir algo que tenha aspecto social relevante. Também incentivar a participação do aluno junto à entidades ou organizações sociais bem como auxiliá-lo a compreender as transformações sociais.
Sujeito 7	Para que tenhamos bons resultados é necessário um planejamento claro dos objetivos, para que as tarefas sejam distribuídas e caminhadas dentro de um cronograma. É necessário também o envolvimento de todas as áreas com forças iguais, não pode haver ruptura de uma ou outra disciplina.
Sujeito 8	Possibilidade para a construção do conhecimento entre os envolvidos, desde que haja apoio institucional. Prática sugerida: reuniões de estudo, pesquisa e reflexão entre os professores, remunerada e no período letivo.
Sujeito 9	Para que a atuação interdisciplinar ocorra com a participação de mais de dois professores, é necessário que haja um planejamento conjunto. Já no âmbito individual, o professor precisa ter formação mais ampla para relacionar temas aceitos a mais que uma área. Por exemplo: para que um professor de redação possa abordar as especificidades do Jornalismo e da Publicidade durante suas aulas, ele precisa conhecer as características dessas áreas.
Sujeito 10	Constante nos PPC dos cursos como projetos conjuntos, discutidos nos colegiados e com envolvimento e/ou políticas/diretrizes da instituição de ensino.

Sujeito 11	Ao produzir uma matéria de economia com os alunos, é possível pensar uma pauta em conjunto com um professor de Ciências Contábeis, por exemplo. Acredito que essas práticas devem ser desenvolvidas sempre em conjunto, assim, o próprio professor aprende a dialogar com outras áreas.
Sujeito 12	As possibilidades são muitas. Matérias como História poderia fazer interface com outras disciplinas de vários cursos. No caso do Jornalismo as práticas já se "falam".
Sujeito 13	Vou começar pela segunda questão. Todo trabalho que envolver interdisciplinaridade deveria começar com reuniões operacionais, para discussão de objetivos e atividades que cada um vai aplicar, o que acaba não ocorrendo pela falta de tempo dos professores, sobra para o aluno. Percebo uma série de oportunidade no ensino da Publicidade, por exemplo, onde as agências são divididas por setores e que poderiam fazer com que as disciplinas se integrassem, formando uma grande agência, ou simulador do mercado.
Sujeito 14	Uma possibilidade seria a ação interdisciplinar reunindo os componentes laboratoriais. Tal proposta chegou a ser estudada há 10 anos. Uma elaboração possível é adotar-se o conceito de "redação única" agrupando os docentes de todas as séries entorno da produção dos diversos projetos existentes em impresso e eletrônicos.
Sujeito 15	Todas essas disciplinas continuam oferecendo inúmeras oportunidades, além de outras tantas para projetos de pesquisa e projetos práticos como campanhas de Relações Públicas. Essas práticas tem que ser pensadas em conjunto e antes do final do ano letivo, não com a disciplina em andamento e a partir de "uma ideia" a ser "adotada" pelos outros.
Sujeito 16	Possibilidades inúmeras, esta conexão traz ao aluno uma razão. Os alunos teriam que participar mais do processo de criação/desde o princípio.
Sujeito 17	Percebo como possível, desde que haja empenho de todas as partes. Sugiro reuniões específicas de interdisciplinaridade com o colegiado, com exposições de assuntos ministrados e em que época do semestre ocorrem, visando adequações de tema e do tempo.
Sujeito 18	Passei por algumas experiências negativas de pseudo interdisciplinaridade onde os professores não conversavam e "tocavam" o trabalho sem obedecer o fluxograma de uma campanha. As práticas devem ser muito bem planejadas e com diálogo entre os envolvidos.
Sujeito 19	A especulação do conhecimento nato interdisciplinar que o aluno traz em sua formação deve criar o espaço para o desenvolvimento de atividades que especulem sobre a integração dessas expressões de interdisciplinaridade por parte do aluno.
Sujeito 20	As possibilidades não têm limites, são infinitas. As práticas estão sempre ligadas a, em primeiro lugar, definir com precisão os objetivos da proposta e mostrar ao grupo o que se pretende alcançar. Depois, selecionar, nas disciplinas envolvidas, os elementos de similaridade e procurar as convergências, destacando sempre os elos que podem ser os caminhos.

QUADRO 10 - Leitura Flutuante da Questão 4

Que possibilidades percebe e quais práticas sugere para a atuação interdisciplinar? Como deveriam ser elaboradas essas práticas?

Sujeitos ID	Respostas
Sujeito 1	Planilhas de controle participativo
Sujeito 2	inúmeras as possibilidades comunicação que tem muitos projetos laboratoriais é preciso diálogo entre os docentes discutir os conteúdos o planejamento das aulas reuniões de colegiado Pauta e crie os espaços disciplinas não sejam convergentes para a formação plena faz-se necessário um encontro de professores para tratarem do tema
Sujeito 3	construírem um itinerário em conjunto que todos sintam parte do processo.
Sujeito 4	Todos os professores devem entender como um momento de aprendizado
Sujeito 5	Não sei
Sujeito 6	resposta pode tornar-se possível realização de um projeto produzir algo que tenha aspecto social relevante compreender as transformações sociais.
Sujeito 7	planejamento claro objetivos cronograma envolvimento de todas as áreas com forças iguais construção do conhecimento entre os envolvidos haja apoio
Sujeito 8	institucional. reuniões de estudo, pesquisa e reflexão entre os professores remunerada e no período letivo haja um planejamento conjunto professor precisa ter formação mais ampla
Sujeito 9	para relacionar temas
Sujeito 10	PPC projetos conjuntos discutidos nos colegiados envolvimento e/ou políticas/diretrizes da instituição de ensino. pauta em conjunto práticas devem ser desenvolvidas em conjunto o próprio
Sujeito 11	professor aprende a dialogar com outras áreas
Sujeito 12	interface
Sujeito 13	reuniões operacionais falta de tempo as disciplinas se integrassem, simulador do mercado
Sujeito 14	reunindo os componentes laboratoriais "redação única"
Sujeito 15	inúmeras oportunidades para projetos de pesquisa e projetos práticos práticas tem que ser pensadas em conjunto não a partir de "uma ideia" a ser "adotada" pelos outros
Sujeito 16	Possibilidades inúmeras Os alunos teriam que participar mais do processo de criação/desde o princípio empenho de todas reuniões específicas com o
Sujeito 17	colegiado adequações de tema e do tempo pseudo interdisciplinaridade e "tocavam" o trabalho sem
Sujeito 18	obedecer o fluxograma de uma campanha
Sujeito 19	desenvolvimento de atividades a integração parte do aluno

Sujeito 20	não têm limites, são infinitas definir com precisão os objetivos da proposta e mostrar ao grupo o que se pretende alcançar disciplinas elos caminhos.

QUADRO 11 - Transcrição da Questão 5

Que dificuldades percebe para uma atuação interdisciplinar?
O que acredita necessário para por essa ideia em prática?

Sujeitos ID	**Respostas**
Sujeito 1	Envolvimento dos docentes. É necessário que amplie-se a percepção sobre o papel do trabalho interdisciplinar no aluno.
Sujeito 2	Resistência dos professores, espaço para reflexão e falta de iniciativa por parte das coordenações e direções.
Sujeito 3	Não ter reuniões mensais para tratar da interdisciplinaridade é uma das causas de dificuldade.
Sujeito 4	A maior dificuldade é envolver os professores em um único trabalho. Os professores acham difícil mudar sua prática e acabam repetindo a mesma coisa, ano a ano. Acredito que só um envolvimento de todos poderá mudar este quadro. E acho muito necessário mudar essas práticas e ter cada vez mais interdisciplinaridade.
Sujeito 5	O primeiro e maior entrave são os próprios professores. Quanto mais especializados (nivelados) menos se dispõem a tentar essas práticas. Em segundo lugar, os currículos, que geralmente são antiquados e defasados, já não conseguindo nem dialogar com a realidade, que diria com outras disciplinas. É necessário que as disciplinas daquele semestre estejam ligadas e os professores estejam cientes de que não dá para trabalhar de forma individual e sem pensar no grupo. O aluno tem que entender que ele é o ponto alto desse trabalho, mas que ele tenha orientações passadas pelos professores.
Sujeito 6	A Interdisciplinaridade refere-se, fundamentalmente para os pesquisadores que ela é um processo do que um produto. Nesse caso dois elementos são aplicados durante o trabalho que é finalizado com a elaboração de um modelo.
Sujeito 7	Percebo, nos diversos trabalhos que participei/orientei que os objetivos não contemplavam os resultados esperados. Como já disse, o planejamento deve ser separado por áreas em comum. Nos cursos de comunicação, por exemplo, disciplinas filosóficas, disciplinas de planejamento e disciplinas de arte devem trabalhar em conjunto para depois reunir as informações, montando em seguida uma resposta coesa e sólida como resultado. Dificuldade: falta de comunicação entre os docentes para conhecimento das práticas nas disciplinas. Necessário que o calendário acadêmico contemple tempo, espaço e recursos para a prática de "ideia", bem como vontade docente para compartilhar o conhecimento incluindo o isolamento da sala de aula.
Sujeito 8	Uma dificuldade para a atuação interdisciplinar, envolvendo mais professores, é a falta de encontros para a elaboração de planejamentos (plano de ensino) conjuntos. As práticas pedagógicas do Ensino Superior precisavam ser mais discutidas em reuniões destinadas a esse fim. Interesse e envolvimento de outros docentes e também do coordenador/diretor do curso
Sujeito 9	Dificuldades: aceitação do aluno. Acredito que seja necessário proporcionar ao aluno uma formação em que as disciplinas se atribuem melhor para formação em que eles se sensibilizam da importância de conhecer e saber dialogar com as diversas áreas de um curso. No caso do jornalismo, se um aluno gosta de TV, por exemplo, precisa saber da importância do texto e
Sujeito 10	
Sujeito 11	

	capacitar-se para escrever "Offs" que sensibilizem, que chamem a atenção do telespectador.
Sujeito 12	Acredito que seja necessário um tempo maior para os professores acompanharem o projeto. Professor horista fica complicado.
Sujeito 13	Falta de disponibilidade para os envolvidos. Na prática as Universidades não remuneram para reuniões e outros processos vitais para que ocorra a interdisciplinaridade, o que acaba acontecendo pontualmente e de forma superficial. Teria que partir de uma coordenação ou direção, propondo projetos integrativos, verticais e horizontais (no mesmo ano e entre os quatro anos) para que houvesse um maior aproveitamento do todo. Na prática os alunos de áreas específicas (como criação, por exemplo) nunca vão perceber a importância do planejamento ou vice versa, porque não darão atenção isoladamente.
Sujeito 14	1) O PPC deve conter uma propositura de atuação interdisciplinar. Deve ser uma visão estratégica pedagógica do curso e não ocasional e individual. 2) Os planos de ensino devem contemplar uma propositura. Portanto, devem ser discutidos de forma colegiada. 3) Os docentes devem comprometer-se com a referida propositura. Portanto, devem planejar sua disciplina considerando a ação interdisciplinar. 4) A política da IES Deve considerar uma propositura, inserindo-a em suas políticas internas e promovendo ações de qualificação e estímulo do corpo docente. Deve, ainda, revisar as normas regimentais de modo a viabilizar institucionalmente a prática da interdisciplinaridade.
Sujeito 15	Uma das maiores dificuldades, tendo minha experiência como referência, é a falta de diálogo e integração entre os docentes. Além disso, outro impencílio é a falta de tempo e espaço para essas discussões e elaborações de ideias conjuntas. A minimização dessas dificuldade pode colaborar com ideias e práticas interdisciplinares.
Sujeito 16	De cima para baixo. Ordem unida.
Sujeito 17	Dificuldade em reunir o corpo docente. Acredito que seja necessário ter a interdisciplinaridade como regra e realizações de reuniões de trabalho com duplas, trios e progressivamente com mais professores, visando o crescimento e a instauração concreta da interdisciplinaridade. Avaliações periódicas junto aos alunos para verificar se o objetivo está sendo alcançando.
Sujeito 18	Falta de diálogo entre o corpo docente.
Sujeito 19	Por vezes o articulador dessa dinâmica não tem segurança no uso de tais práticas e na entrada em áreas de conhecimento que estão fora de sua zona de conforto. A preparação das aulas deve ser mais elaborada e o planejamento deve prever o desenvolvimento constante de tais relações entre disciplinas.
Sujeito 20	Não vejo dificuldade alguma. Apenas é necessária uma proposta concreta, a explicação ao aluno do que se pretende e o acompanhamento permanente com as necessárias correções de percurso. Vontade. Muita vontade de abrir novos caminhos e mostrar aos alunos esses caminhos, deixando que eles trabalhem juntos, errem juntos e procurem encontrar os acertos.

QUADRO 12 - Leitura Flutuante da Questão 5

Que dificuldades percebe para uma atuação interdisciplinar?
O que acredita necessário para por essa ideia em prática?

Sujeitos ID	Respostas
Sujeito 1	Envolvimento dos docentes amplie-se a percepção interdisciplinar no aluno
Sujeito 2	Resistência dos professores espaço para reflexão falta de iniciativa coordenações e direções
Sujeito 3	Não ter reuniões mensais
Sujeito 4	A maior dificuldade é envolver os professores em um único trabalho.
Sujeito 5	maior entrave são os próprios professores currículos, antiquados e defasados disciplinas estejam ligadas professores cientes não dá para trabalhar de
Sujeito 6	forma individual pensar no grupo um processo os objetivos não contemplavam os resultados esperados disciplinas devem
Sujeito 7	trabalhar em conjunto reunir as informações falta de comunicação entre os docentes conhecimento das práticas nas
Sujeito 8	disciplinas vontade docente compartilhar o conhecimento isolamento da sala de aula
Sujeito 9	Uma dificuldade falta de encontros elaboração de planejamentos (plano de ensino) conjuntos práticas pedagógicas
Sujeito 10	Interesse e envolvimento de outros docentes coordenador/diretor do curso
Sujeito 11	Dificuldades: aceitação do aluno importância de conhecer e saber dialogar com as diversas áreas de um curso se um aluno gosta de TV
Sujeito 12	tempo maior acompanharem o projeto horista
Sujeito 13	Falta de disponibilidade para os envolvidos Na prática as Universidades não remuneram para reuniões e outros processos Teria que partir de uma coordenação ou direção projetos integrativos houvesse um maior aproveitamento isoladamente
Sujeito 14	O PPC deve conter uma propositura de atuação interdisciplinar forma colegiada comprometer-se ações de qualificação e estímulo do corpo docente revisar as normas regimentais a falta de diálogo e integração
Sujeito 15	entre os docentes falta de tempo e espaço para essas discussões e elaborações de ideias conjuntas
Sujeito 16	De cima para baixo. Ordem unida
Sujeito 17	Dificuldade em reunir o corpo docente progressivamente com Avaliações periódicas junto aos alunos para verificar se o objetivo está sendo alcançando
Sujeito 18	Falta de diálogo entre o corpo docente
Sujeito 19	o articulador dessa dinâmica não tem entrada em áreas de conhecimento que estão fora de sua zona de conforto mais elaborada e o planejamento deve proposta concreta, explicação ao aluno pretende e o acompanhamento

Sujeito 20	permanente	trabalhem juntos, errem juntos e procurem encontrar os acertos

4.4.1 Leitura Flutuante: subcategorias

> O pesquisador atua como observador, entrevistador e analista, fazendo sempre uma ponte entre teoria e empiria. A experiência e a teoria fundamentadoras do trabalho de pesquisa compõem a simbiose que permite a superação de uma visão reducionista do objeto investigado.
>
> (EVANDRO GHEDIN; MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO)

A leitura flutuante[71] foi feita com base na análise dos questionários.

QUADRO 13 – Palavras-chave - Subcategorias QUADRO 13 - Palavras-chave - Subcategorias

Transcrição das subcategorias	Palavras-chave perguntas	Sujeitos: ID
1. Na sua opinião, o que é interdisciplinaridade?	Trabalho integrado Conjunto de disciplinas Avançar no conhecimento Práticas	2, 3, 5, 6, 15, 16, 17, 18, 19, 20 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 20 6, 8, 10, 11, 17, 19 7, 15
2. Qual conceito possui sobre práticas interdisciplinares?	Trabalho em equipe Integração Diversas áreas Prática Diferentes campos do conhecimentos	2, 6, 13 3, 17 6, 9 9, 16, 18, 19 19
3. De forma geral, já se utilizou de práticas interdisciplinares? Se SIM como e quando foi? O resultado foi satisfatório? Por que? Se NÃO, gostaria de atuar com práticas interdisciplinares? Já tentou alguma vez? O que faltou para a realização?	Sim Não “Forçado”	1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20 3, 5 16

4. Que possibilidades percebe, e quais práticas sugere para a atuação interdisciplinar? Como deveriam ser elaboradas essas práticas?	Diálogo entre os docentes Projetos Reuniões com o colegiado Planejamento – aula – conjunto	2, 3, 4, 8, 11 2, 6, 10, 15 2, 11, 13, 14, 17, 20 2, 7, 9

[17] Leitura flutuante "[...] consiste em esclarecer contato com os documentos e analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações" (BARDIN 2000, p. 96).

	Envolvimento com outras áreas Apoio Institucional Práticas desenvolvidas Disciplinas se integrassem Integração – aluno	7, 10 8 11, 15, 19 13, 20 19
5. Transcrição da questão 5: Que dificuldades percebe para uma atuação interdisciplinar? O que acredita necessário para por essa ideia em prática?	Envolvimento dos professores Resistência dos professores Falta de iniciativa da coordenação – direção Falta de reuniões Disciplinas estejam ligadas Grupo – processo Práticas pedagógicas Saber dialogar com diversas áreas do curso	1, 5, 6, 8, 10, 14 2, 4, 8, 15, 17, 18 2, 10, 13 3 6, 8 6 9, 20 11

Para síntese dos dados, seguiram-se três etapas: pré-análise - leitura flutuante e exploração do material.

A técnica utilizada para extração dos dados dos questionários, selecionou e possibilitou a leitura flutuante e posterior análise e interpretação dos dados, para assim adequar a definição das subcategorias e categorias da investigação do trabalho.

4.4.2 **Subcategorias para a definição de categorias** *Subcategorias para a definição de categorias*

> Para que tenhamos uma categorização (ou classificação), é importante garantirmos que as categorias (ou classes) sejam homogêneas. Em outras palavras, cada categoria deve ser obtida a partir dos mesmos princípios utilizados para toda a categorização.
>
> (MARIA CECÍLIA DE SOUZA MINAYO)

QUADRO 14 – Definição de Subcategorias QUADRO 14 - Definição de Subcategorias

Palavras-chave	Sujeitos
Trabalho integrado	2, 3, 5, 6, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Conjunto de disciplinas	2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 20
Trabalho em equipe	2, 6, 13
Práticas	9, 16, 18, 19
Diálogo entre docentes	2, 3, 4, 8, 11
Projetos	2, 6, 10, 15
Reuniões com o colegiado	2, 11, 13, 14, 17, 20
Planejamento – aula – conjunto	2, 7, 9
Práticas desenvolvidas	11, 15, 19
Envolvimento dos professores	1, 5, 6, 8, 10, 14
Resistência dos professores	2, 4, 8, 15, 17, 18
Falta de iniciativa da coordenação – direção	2, 10, 13
Disciplinas estejam ligadas	6, 8
Práticas pedagógicas	9, 20

Vale ressaltar que os termos elencados nas Subcategorias constituiram Vale ressaltar que a partir desse momento encontro subsídios para a suposição importantes subsídios para a definição das Categorias Relevantes constitutivas daquilo de alternativas que possam contribuir para as categorias das práticas que facilita como

também daquilo que dificulta a atuação interdisciplinar do professor Interdisciplinares de professores do ensino de Comunicação nas redes privadas do de Comunicação Social na IES privada. Ensino Superior.

4.4.3 **Definição das categorias** *Definição de categorias relevantes*

> A categorização tanto pode ser realizada previamente, exigindo um conhecimento sólido por parte do pesquisador para encontrar um esquema classificatório adequado ao assunto a ser analisado, como pode surgir a partir da análise do material de pesquisa.
>
> (MARIA CECÍLIA DE SOUZA MINAYO)

Na consolidação das categorias mais relevantes para a adoção de práticas Diante do exposto, seleciono como “categorias relevantes” para este trabalho e interdisciplinares, na visão do professor e nos sentidos que lhes são emprestados para que pode contribuir para as práticas interdisciplinares inseridas no Ensino Superior essa definiçã por meio desta pesquisa, pode-se perceber mais possibilidades do que em IES privadas. dificuldades para efetiva condução dessa prática de ensino.

QUADRO 15 - Categorias relevantes Interdisciplinares

1. Conjunto de disciplinas
2. Trabalho Integrado
3. Reunião com o colegiado
4. Envolvimento com os professores
5. Resistência dos professores
6. Diálogo entre docentes
7. Projetos
8. Práticas
9. Trabalho em equipe

As “palavras-chave” organizadas no quadro acima, como unidades de sentido, permearam a ordem de relevância no conhecimento e definição do que seria um esforço interdisciplinar entre sujeitos de pesquisa. Estes termos são a base na condução e aprofundamento da análise para a construção de novos conhecimentos sobre as condições que facilitariam ou dificultariam a atividade Interdisciplinar, além

de fornecer pistas nas considerações sobre tais práticas no ensino de Comunicação Social da IES privada.

4.5 Resultados da Pesquisa

> A construção do conhecimento exige a capacidade interpretativa do sujeito, levando em consideração todas as influências que obteve ao longo de sua vida.
>
> (GILDA MARIA ROCHA DE CARVALHO; MÁRCIA DA SILVA TAVARES)

O conhecimento sobre práticas interdisciplinaridade ressaltadas nesta pesquisa permite afirmar que, atualmente, muitos dos esforços realizados pelos professores deveriam ser categorizados mais como trabalho em grupo, facilitadores da prática dos conhecimentos dos alunos, do que realmente esforço interdisciplinar. Algumas vezes ainda, poderia ser categorizado como trabalho aderente ocorrendo quando a disciplina "B" se conecta ao objeto de estudo da disciplina "A", ao longo do período letivo, fornecendo suporte técnico para o desenvolvimento prático num dado momento específico, mas tendo por objeto o tema adotado unilateralmente por "A", o que caracterizaria o utilitarismo como uma das prática acentuadas em projetos laboratoriais
de Comunicação.

Deve-se frisar que todas essas práticas também são formas consolidadas de fazer as disciplinas interagirem, de certa forma, e que em momento algum desmereceriam crédito por tais empenhos, uma vez que possibilitam de alguma forma a convergência de conhecimentos construídos por professores e alunos. Mesmo com limitações e características pseudointerdisciplinares, intencionam reforçar a construção do conhecimento disciplinar específico, pois também são opções e etapas reconhecidas
pelo professor na condução e conexão em direção aos esforços formativos.

Destacamos aqui as falas dos sujeitos que corroboram um pouco dessa forma de entendimento interdisciplinar:

Sujeito 17: *"É a possibilidade de integração de diversas disciplinas, objetivando o mesmo fim e a evolução construtiva do conhecimento básicoe técnico do aluno."*

Sujeito 18: *"É a comunhão entre as disciplinas em um eixo transversal. Demonstrando ao aluno que os ensinamentos passados em cada disciplina, caminham juntos."*

A integração é um dos aspectos interdisciplinares que também se mostra necessário e a pesquisa sinaliza para a importância de reuniões de planejamento antecipado entre os professores sobre a forma de atuação a ser seguida ao longo do período letivo. A exposição de estratégias de ensino, postas em discussão coletiva, colabora para possíveis amarrações e permite a troca de informação entre os pares e a provável abstração de objetivos comuns para um empenho na direção interdisciplinar.

A predefinição de um ponto de chegada, a objetivação, precisa fazer sentido a todos os envolvidos de forma que todos possam caminhar de modo integrado, ajustando os esforços quando necessário, mas levando sempre em conta o conteúdo curricular de cada disciplina como componente importante na condução da prática interdisciplinar. Nenhuma disciplina envolvida pode se sobrepor totalmente a outra, sob pena de provocar o desânimo e minar o esforço. É importante manter o diálogo aberto para que a avaliação, ao final da trajetória, transforme-se num ponto importante para o *referendum* interdisciplinar e que permita avaliar acertos e rever erros na elaboração

de futuros novos esforços da prática interdisciplinar. Nesse sentido afirmam os sujeitos:

Sujeito 7: *"Quando uma disciplina auxilia as pesquisas de outra e assim por diante temos uma resposta completa, o resultado não pode ser melhor, desde que os objetivos sejam claros.*

Sujeito 19: *"São essenciais na busca de um ensino efetivo e sustentável, que foge das práticas baseadas na memória estruturada de conceitos e fatos e migra para a articulação de visões convergentes que surge em diferentes campos do conhecimento e sua aplicação sobre um determinado assunto".*

Outra característica teórica que se destaca do esforço prático interdisciplinar é o tema. O tema, abstraído na negociação entre as partes envolvidas, seria o primeiro passo em direção ao objeto a ser estudado e para tanto a prática do *brainstorming* pode fornecer um bom suporte auxiliar de planejamento, direcionamento, abstração e recorte temático. Porém, a pesquisa aponta que a própria interdisciplinaridade deveria

ser, ela mesma, reinserida como tema de discussão nos momentos possíveis de reunião de professores e nos colegiados, com a finalidade de resgatar, discutir, planejar
e disseminar seus conceitos entre os pares para que se verifique continuamente prováveis pontos de interseção entre as disciplinas e possibilidades de construção interdisciplinar temática.

> ***Sujeito 4:*** *"Acredito que só funciona quando todos estão envolvidos. Todos os professores devem entender como um momento de aprendizado e só assim fará sentido para os alunos. Entendo que deve haver o envolvimento da Universidade e dos gestores (coordenadores) para que seja mais valorizada".*

Portanto, para que se possa inserir a interdisciplinaridade efetivamente como prática, é necessário manter aberto o diálogo entre os pares para, com o apoio organizacional da IES, facilitar e fomentar o encontro do que já foi consolidado e experienciado com a inovação do conhecimento, com suporte da teoria e da pesquisa disponíveis sobre o tema pois a atuação interdisciplinar, na visão dos sujeitos seria:

> ***Sujeito 8:*** *"(...) possibilidade para a construção do conhecimento entre os envolvidos, desde que haja apoio institucional. (...) reuniões de estudo, pesquisa e reflexão entre os professores (...) no período letivo".*

> ***Sujeito 17:*** *"(...) possível, desde que haja empenho de todas as partes. (...) reuniões específicas de interdisciplinaridadecom o colegiado, com exposições de assuntos ministrados e em que época do semestre ocorrem, visando adequações de tema e do tempo".*

Como em qualquer atividade, as dificuldades são latentes e se apresentam a todo instante. A interdisciplinaridade acadêmica é um *constructo* que requer esforço, vontade, empenho e dedicação, como assim também o requer a profissão professor, como apontam os sujeitos:

> ***Sujeito 4:*** *"A maior dificuldade é envolver os professores em um único trabalho. Os professores acham difícil mudar sua prática e acabam repetindo a mesma coisa, ano a ano. Acredito que só um envolvimento de todos poderá mudar este quadro. E acho muito necessário mudar essas práticas e ter cada vez mais*

interdisciplinaridade".

Sujeito 17 *"Dificuldade em reunir o corpo docente. Acredito que seja necessário ter a interdisciplinaridade como regra e realizações de reuniões de trabalho com duplas, trios e progressivamente com mais professores, visando o crescimento e a instauração concreta da interdisciplinaridade. Avaliações periódicas junto aos alunos para verificar se o objetivo está sendo alcançado".*

O recorte temático interdisciplinar busca possibilitar e facilitar a compreensão e interpretação de um dado aspecto significativo da realidade educacional, transversal e multitematizada, que busca ressignificar e recompor o todo com mais valor intrínseco, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, com vistas à atuação assertiva
perante a sociedade.

Em todo caso, é importante reafirmar o que diz Minayo onde: "nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de interpretar todos os fenômenos e processos" (MINAYO, 2010, p 17). A riqueza e a complexidade dos detalhes da realidade é capaz
de turvar a mais rigorosa das análises.

Mas, cabe ao professor ao menos tentar compreender e ajudar a melhorar continuamente a realidade do ensino e da educação. O estímulo ao pensamento e ação interdisciplinares apontam bons caminhos nesse sentido.

5 CONSIDERAÇÕES

> O desafio que a formação interdisciplinar neste momento adquire é a de incrementar, nos próximos anos, sua capacidade de identificar os diferentes tipos de saberes em jogo no ato de ensinar, tomando-os como incompletos e sempre insuficientes.
>
> (IVANI CATARINA ARANTES FAZENDA)

Na visão dos sujeitos de pesquisa, as disciplinas compreendidas como partes integrantes de um conjunto ainda denotam a condição fragmentária e cartesiana imposta ao conhecimento ao longo das últimas décadas. Mas essa compreensão pode ser superada por meio do esforço em se trabalhar de forma mais integrada, de modo a fazer convergir os conteúdos disciplinares em torno de objetos interdisciplinares. Para tanto, é necessário colocar o assunto em pauta nos momentos possíveis de reunião dentro da IES para que, ao expor suas ideias, os professores tenham a oportunidade de dividir e somar conhecimentos além de partilhar seus receios e dúvidas com os pares, como que num *brainstorming*, para que possam emergir propostas de envolvimento em torno daquilo que se pretende tomar como tema de ensino. Somente o diálogo persistente é capaz de quebrar a resistência natural dos professores arraigados disciplinarmente.

A visão proporcionada pelo projeto interdisciplinar, com apoio organizacional, pode ser fundamental para alavancar e mobilizar a construção de conhecimentos mais profícuos para todos os envolvidos e referendar a IES como *locus* fomentador dos saberes. A prática consistente e permanente, na atuação solidária e colaborativa, fundamentada no prazer do ensinar e de trabalhar juntos é que sustenta a coesão necessária para a manutenção do espírito de equipe que a atividade suscita.

A interdisciplinaridade hoje é uma prática pedagógica requerida no curso de Comunicação Social, oficialmente incorporada às normas de ensino, por meio das DCNs, e uma forma de contemplar, ainda que teoricamente, a necessidade social premente de promoção do encontro, o revigoramento do conhecimento e dinamização das relações de trabalho e aprendizagem, que pode contribuir para melhorar a compreensão e a modificação da realidade dos envolvidos.

Portanto, considera-se que o êxito interdisciplinar requer empenhos que venham de várias direções e que, inicialmente, convirjam para um tema comum. Da integração contínua dos saberes estruturados e fundamentados nas disciplinas, do compromisso

dos professores na organização e realização das práticas e planejamento das situações didáticas e pedagógicas, da objetivação temática, do apoio organizacional em favor da operacionalidade integradora interdisciplinar, do envolvimento do aluno por meio da aproximação à sua realidade social.

Deve existir envolvimento em torno de um conhecimento profícuo, que propicie a formação de cidadãos mais capacitados para o exercício profissional, mobilizadores da ação ética e reflexiva sobre suas práticas, capazes de manter as conexões com a aprendizagem e fomentar novas integrações em favor da democracia e da participação na construção social.

Tomando-se como fundamento que o processo de ensino-aprendizagem deve respeitar as experiências tanto de alunos quanto de professores, deve-se então levar em conta os saberes advindos de sua vivência e realidade no processo de construção de conhecimento, dentro da IES privada, visto que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p.25).

Nesse sentido, o ensino da Comunicação Social, campo de atuação historicamente bastante flexível e em constante processo de adaptação e atualização, “antenado” aos movimentos sociais, não pode se furtar à incorporação da ação interdisciplinar enquanto prática de intervenção educativa também flexível e renovadora.

No contexto interdisciplinar, a postura isolada compete com a institucionalizada, numa tentativa de superação da falta de apoio. A prática interdisciplinar, para obter êxito, precisa ocorrer no coletivo e não pode simplesmente ficar atrelada à individualidade. É preciso uma indução institucional para estimular a busca por integração, mas não no sentido de comunicar ao indivíduo apenas uma visão integrada de todo o conhecimento, mas nele desenvolver um processo de pensamento que o torne capaz de, frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese aqui entendida no sentido transformador que representa o avanço qualitativo da prática (BARBOSA, 1979, p. 62).

A consolidação de novas sínteses como construção perspectivada pela integração exige ambientes coletivos e institucionalizados, onde o professor possa exercer o papel fundamental de articulador das prováveis interseções na condução do

processo interdisciplinar. Para tanto, introduzir e manter em curso seu processo de formação continuada “na” e “para” a prática adquire um valor fundamental. E unir prática, teoria pesquisa e extender e disseminar esse processo para a sociedade visando o fortalecimento do ensino, ainda mais numa área dinâmica e questionadora como é a Comunicação Social, sempre exigirá esforço participativo coletivo. Mas é neste esforço que professor e IES precisam estar atentos e dispostos a encampar as renovações como um quesito de grande valia, profissional e institucional, que fornece sustentação como campo natural de mediações que é a Comunicação Social.

Interdisciplinaridade

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 12, n. 68, p. 36-45, mar./abr. 2006.

_____. **O sensoprático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ASCD. **Integrated curriculum.** Alexandria, Virgínia: Association for Supervision and Curriculum Development. Coletânea da ASCD. 1995.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: ensino superior).

ALVES, Lynn. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D’ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novossentidos, novasperspectivas.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 151-164.

ANDRADE, Péricles. Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia**: Revista do Programa de Pós-Graduação em

Sociologia da UFPE, Recife, v. 12, n. 2, p. 98-118, 2006. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/viewFile/228/187>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BARBOSA, Ana Mae. A questão da interdisciplinaridade na escola de comunicação. In MELO, José Marques de; FAUL, Anamaria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da (Coord.). **Ideologia e poder no ensino de comunicação**. São Paulo: Cortez & Moraes, INTERCOM, 1979.

BATISTA, Sylvia Helena; ROSSIT, Rosana Aparecida. **Docência em saúde**: temas e experiências – metodologias no ensino superior: algumas reflexões. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2014.

BATISTA, Nildo Alves & BATISTA, Sylvia Helena S. S. **A fomação do professor universitário em saúde: desafios e possibilidades**. In SEVERINO, Antonio
Joaquim & FAZENDA, Ivani Catarina. Formação Docente: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAGA, José Luiz. Constituição dom campo da comunicação. In: Prado, J.L.A., Fausto Neto, A. e Porto, S. **Campo da comunicação**. João Pessoa, Ed. Universitária, 2001,

CAETANO, Ana Paula; SILVA, Maria de Lurdes. Ética profissional e formação de professores. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 49-60, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12305/1/Caetano%26Silva.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

CARVALHO, Gilda Maria Rocha de; TAVARES, Márcia da Silva. **Informação & conhecimento**: uma abordagem organizacional. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

CASIMIRO, Vitor. Interdisciplinaridade de A a Z. **Educacional**, [S.l.], 2001. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/reportagens/educar2001/texto04.asp>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CHARLOT, Bernard. **Les sciences de l'éducation; un enjeu, un défi**. Paris: ESF Editora, 1995. In Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. pp. 7-18. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf. Acesso em 13 out 2014.

_____. **O conflito nasce quando o professor não ensina**. Nova Escola, 2014. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/ bernard-charlot-conflito-nasce-quando-professor-nao-ensina-609987.shtml>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. **A Equação Pedagógica Fundamental: aprender = atividade intelectual**

+ sentido + prazer. In Fórum de Gestão Universitária: Diálogos com Bernard Charlot. Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, UniSantos.Santos/SP, 16 mar. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José A. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

D'ÁVILA, Cristina; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 23-44.

Delors, J. **Learning: The treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century**, UNESCO. 1996

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.); GODOY, Hermínia Prado (Coord.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2003.
_____ (Org.); _____ (Coord.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **A construção da identidade fundamentada no autoconhecimento**: ensaio. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. A interdisciplinaridade e os saberes a ensinar: que compatibilidade existe entre esses dois atributos? In: _____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 17-19.

_____. Interdisciplinaridade - Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: _____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 21-27.

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. O trabalho docente como síntese interdisciplinar In: _____. **Práticas Interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Interdisciplinaridade:** qual é o sentido? São Paulo: Paulus, 2003. 85 p.

FERGUSON, Marilyn. **A conspiração aquariana**. Rio de Janeiro: Redord, 1980.

FRANÇA, Odila Amélia Veiga. Ação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.); GODOY, Hermínia Prado (Coord.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 27-34.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Didática para quê? Didática para quê? Reflexões a partir de seu objeto**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA, A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade, 17., Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.

_____. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

_____. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensinoaprendizagem**. Cadernos de Pedagogia Universitária, São Paulo, n. 10, set. 2009.

_____. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensinoaprendizagem.** In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel

(Org.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas**. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES Nilda (Org.). Temas da Pedagogia. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUSARI, José Cerchi. **Planejar evita o excesso de improviso pedagógico**. Portal do Professor, [S.l.], n. 6, 2008. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/ noticias.html?idcategoria=8&idEdição=6>. Acesso em: 2 jul. 2014.

FUSARI, José Cerchi. **SEMINÁRIOS DE POLÍTICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**. Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS. 29., 2014, Santos 2014. Auditório 200 (Campus D. Idílio – Prédio dos Laboratórios). CH., 3h.

GALLEÃO, Antonio Miranda. **Aula universitária: espaçotempo de formação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GONÇALVES, Adalgisa de Oliveira; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. **Interdisciplinaridade, subjetividade e sensocomum: para uma ampliação dos horizontes metodológicos.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 8., 2008, Curitiba. Anais... Curitiba, 2008. p. 4038-4045. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/934_895.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

HAAS, Celia Maria. **A interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica**. International Studies on Law and Education, Porto, v. 8, maio/ago. 2011.

HARMAN, W e HORMAN, J. **O trabalho criativo: o papel construtivo dos negócios numa sociedade em transformação**. São Paulo: Cultrix. 1993.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado, novastendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JACOBS, Heidi Hayes (org.). **Interdisciplinary curriculum: Design and Implementation**. Alexandria, Virgínia: Association for Supervision and Curriculum Development.1989.

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

KLEIN, Julie Thompson. Ensino Interdisciplinar: didática e teoria. Tradução de Inara Luiza Marin. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 109-131.

LANNES, Joaquim Sucena. **Polêmicas, discussões, avanços e tendências na trajetória dos cursos de comunicação no Brasil**. Revista de Ciências Humanas, Viçosa, v. 12. n. I, p. 14-26, jan./jun. 2012.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade flutuante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1987.

LENOIR, Yves; HASNI, Abdelkrim; LEBRUN, Johanne. Resultados de vinte anos de pesquisa sobre a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivavam a construção da realidade humana, social e natural no ensino primário da província de Québec/Canadá. In FAZENDA, Ivani. (Org.); **O que é interdisciplinaridade?** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogo entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: _____; ALVES Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogo entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 333-349.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. **A Performatividade nas políticas de Currículo: O caso ENEM**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26 n. 01, p.89.110. abr. 2010.

LOZANO, Gabriel Vargas. El humanismo teórico-práctico de Adolfo Sánchez Vásquez. **Utopya y Praxis Latinoamericana**, Maracaibo, v. 11 n. 34, set. 2006.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. **Universidade, política & pesquisa**. São Paulo: Memnon, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012 .

MAHEU, Eric. Interdisciplinaridade na formação inicial de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D’ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novossentidos, novasperspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 165-175.

MARCH, J.C.; PRIETO, M. A.; HERNAN M. & SOLAS, O. Técnicas cualitativas para la investigación en salud pública y gestión de serviços de salud: algo más que otro tipo de técnicas. In: MERCADO, F.J.; GASTALDO D. & CALDERÓN (org.). **Paradigmas y diseños de la investigación cualitativa em salud**. Guadalajara: Editora Universidade de Guadalajara, 2002. p. 461-479.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. **Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas**. Revista Univap, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul./2014.

MARTINO, Luiz C.; BOAVENTURA, Katrine Tokarski. **O mito da interdisciplinaridade: história e institucionalização de uma ideologia**. In: E-Compós: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação, Brasília, v. 16, n. 1, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.ecompos.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2015.

McCOMBS, Maxwell E.; SHAW, Donald L. A função do agendamento dos media,1972 In: TRAQUINA, Nelson. **O Poder do Jornalismo**: análise e textos da teoria do agendamento. Coimbra: Minerva, 2000.

MELO, José Marques de; FAUL, Anamaria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da (Coord.). **Ideologia e poder no ensino de comunicação**. São Paulo: Cortez & Moraes, INTERCOM, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 269-273.

_____; DESLANDES FERREIRA, Suely; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes para a educação do futuro.** Lisboa: Piaget, 2002.

MOROSINI, Marília; MORTIMORE, Peter. Interdisciplinaridade na prática universitária. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade flutuante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1987. p. 39-53.

MOURA, Cláudia Peixoto de. **O curso de comunicação social no Brasil: do currículo mínimo às novasdiretrizes curriculares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NEWELL, William H. **Academic disciplines and undergraduate interdisciplinary education: Lessons from the school of interdisciplinary Studies at Miami University, Ohio**. European Journal of Education 27(3), 1992. p. 211-221.

_____. Designing interdisciplinary courses. In Klein, Julie Thompson e Newell, William (orgs.). **Interdisciplinary Studies today**. V. 58 da série “New Directions for Teaching and Learning”. San Francisco: Jossey Bass, p. 35-51.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org). **A pesquisa em Educação e as trasnformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus. 1997.

_____. Em busca da liberdade: a pedagogia universitária do nosso tempo. **Revista de Docência Universitária**, Porto, v. 13, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: <http:// red-u.net/redu/files/journals/1/articles/956/public/956-3939-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In FORMOSINHO JOÃO (coord) **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Porto. Porto Editora. 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Metodologia interativa: um processo hermenêutico dialético.** Interfaces Brasil/Canadá, Porto Alegre, v. 1, n. I, p. 67-78, 2001.

OSBORN, A. F. **Applied Imagination Principles ans Procedures od Creative Thinking**. Nova York: Charles Scriber´s Sons, 1953.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogo entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 513-533.

_____. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PRADO, José Luiz Aidar. O campo da comunicação e a comunicação entre os campos na era da globalização. In: VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata et al. (Org.). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135-153.

PRETI, Oreste. Autonomia do Aprendiz na Educação a distância. In: PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância: Construindo significados**. Brasília: Plano, 2000, pp. 125-146.

RAMALHO, Betania Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. (Org.). **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas.** Brasília: Liber Livro, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António.(org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democráticae emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época; v. 11).

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Janaina da Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación**, La Rioja, v. 55, n. 3, p. 1-11, 2011.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em buscade legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOMMERMAN, Américo. **Pedagogia da alternância e transdisciplinaridade**. Pedagogia da alternância: I seminário internacional. Centro de Treinamento de Líderes. Itapoan. Salvador. Bahia. 03 -05 Nov. 1999. Disponível em: <file:///D:/18_ mestrado/01_ME_Disserta%C3%A7%C3%A3o_INDD/05_pdf/pedagogia_da_ altern%C3%A2ncia_e_transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

STRANG, Ana Luíza Xavier. Paradgma. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.); GODOY, Hermínia Prado (Coord.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

STUMPF, Ida Regina: WEBER, Maria HELENA. Comunicação e informação: conflitos e convergências. In: VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata et al. (Org.). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 121-134.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TAVARES, Dirce Encarnación. Aspectos da história deste livro. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1991. p. 30-35.

TORDINO, Claúdio Antonio. A estética do método. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013. p. 21-26.

VARS, Gordon. **Interdisciplinary teaching: Why and how**. Columbus, Ohio: National Middle School Association. 1993.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata et al. (Org.). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

_____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. In: _____; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 161-168.

_____; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010.

_____; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novossentidos, novasperspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Um currículo integrado interdisciplinar: um processo inovador e solidário** In: XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE. PUC-PR, 25 set. 2013.

_____. et al. **Docência como atividade profissional**. Campinas: Papirus, 2012. ZABALA, A. In: ALEXANDRE, Elimar Rodrigues. A temática ambiental no curso de graduação de Ciências Contábeis: um enfoque sobre a ambientalização curricular. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

VARS, Gordon. **Interdisciplinary teaching: Whi and how**. Columbus, Ohio: National Midldle School Association. (1993) [1989].

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013. p. 167-172.

REFERÊNCIAS ESPECÍFICAS DO ANEXO 2

Jay, Ros; **The Ultimate Book of Business Creativity**; Capstone; 2000.

Rosenfeld, Jill; **Here's an Idea**; Fast Company (Abril de 2000) <www.fastcompany.com/online/33/one.html>

Portal Executivo. Disponível em<http://www.pmelink.pt/manuais/recursos-humanos/tecnicas-para-estimular-a-criatividade> Visto em 17 set 2015.

Nota sobre esta referência: O texto foi revisado para inclusão neste trabalho por Menin, H. R.

APÊNDICE A - EXEMPLO DO FORMULÁRIO DA PESQUISA DE CAMPO

Pesquisa de coleta de dados de cunho acadêmico sobre **interdisciplinaridade** junto a professores da área de Comunicação - 08/2014				
Área de Formação: Comunicação Social	Idade: 47			
Professor(a) há quanto tempo? 16 anos	Fem.		Masc.	✓
Curso(s) em que leciona: Publicidade e Propaganda, Marketing, Design				
Disciplina(s): Projeto Gráfico, Arte e Estética, Direção de Arte, Produção Gráfica, Fotografia.				

1	Na sua opinião, o que é interdisciplinaridade?
Processo de pesquisa prático-teórica que conta com a participação de diversas disciplinas ~~de~~ uma determinada área afim de fortalecer o resultado final.	

2	Qual conceito possui sobre práticas interdisciplinares?
Quando uma disciplina auxilia as pesquisas de outra e assim por diante temos uma resposta completa, o resultado não pode ser melhor, desde que os objetivos sejam claros.	

3	De forma geral, já se utilizou de práticas interdisciplinares? Se **SIM** como e quando foi? O resultado foi satisfatório? Por que? Se **NÃO**, gostaria de atuar com práticas interdisciplinares? Já tentou alguma vez? O que faltou para a realização?
Sim, diversos projetos acadêmicos junto aos alunos trouxeram ótimos resultados, mas é necessário que as disciplinas sejam distribuídas em suas áreas conceituais. Deve haver o envolvimento ostensivo de alunos e orientadores	

4	Que possibilidades percebe e quais práticas sugere para a atuação interdisciplinar? Como deveriam ser elaboradas essas práticas?

PARA QUE TENHAMOS BONS RESULTADOS É NECESSÁRIO UM PLANEJAMENTO CLARO DOS OBJETIVOS, PARA QUE AS TAREFAS SEJAM DISTRIBUÍDAS E CAMINHADAS DENTRO DE UM CRONOGRAMA. É NECESSÁRIO TAMBÉM O ENVOLVIMENTO DE TODAS AS ÁREAS COM FORÇAS IGUAIS, NÃO PODE HAVER RUPTURA DE UMA OU OUTRA DISCIPLINA.

5	Que dificuldades percebe para uma atuação interdisciplinar? O que acredita necessário para por essa idéia em prática?

PERCEBO, NOS DIVERSOS TRABALHOS QUE PARTICIPEI / ORIENTEI QUE OS OBJETIVOS NÃO CONTEMPLAVAM OS RESULTADOS ESPERADOS. COMO JÁ DISSE, O PLANEJAMENTO DEVE SER SEPARADO POR ÁREAS EM COMUM. NOS CURSOS de COMUNICAÇÃO POR EXEMPLO, DISCIPLINAS FILOSÓFICAS, DISCIPLINAS DE PLANEJAMENTO E DISCIPLINAS DE ARTE DEVEM TRABALHAR EM CONJUNTO PARA DEPOIS REUNIR AS INFORMAÇÕES, MONTANDO EM SEGUIDA UM RESPOSTA COESA E SÓLIDA COMO RESULTADO.

APÊNDICE B - QUADROS DE CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA DO REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa bibliográfica constitui o momento de aproximação da teoria em que, após anunciar o objeto, recorre-se aos autores que contribuíram para a compreensão, contextualização e problematização desse objeto com vistas à composição da articulação dos argumentos necessários à condução inicial da pesquisa. Nesse sentido, “requer um mínimo de articulação entre pesquisadores especialistas nas diversas abordagens envolvidas, que contribuirão para o debate e a análise do fenômeno” (VASCONCELOS, 2002, p. 171).

Os quadros a seguir organizam a pesquisa bibliográfica por categorias temáticas, numa sequência específica por ordem alfabética, visto que todas são igualmente relevantes: Comunicação, Didática, Ensino Superior, Formação, Interdisciplinaridade,

Metodologia, Prática, Profissionalização e Saberes (QUADROS 15 - 23)

QUADRO 16 - Categoria: Comunicação

Título	Autor	Ano	Disponível
A função do agendamento dos *media*, 1972 In: TRAQUINA, Nelson. O Poder do Jornalismo: análise e textos da teoria do agendamento	McCOMBS, Maxwell E.; SHAW, Donald L.	2000	Coimbra: Minerva
Ideologia e poder no ensino de comunicação.	MELO, José Marques de; FAUL, Anamaria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da (Coord.).	1979	São Paulo: Cortez & Moraes, INTERCOM,
O curso de comunicação social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares.	MOURA, Cláudia Peixoto de.	2002	Porto Alegre: EDIPUCRS
VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata et al. (Org.). Epistemologia da comunicação.	VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata et al. (Org.).	2003	São Paulo: Loyola

QUADRO 17 - Categoria: Didática

Título	Autor	Ano	Disponível
As relações “dentrofora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: Temas de Pedagogia: diálogo entre didática e currículo.	LIBÂNEO, José Carlos. LIBÂNEO, José Carlos; ALVES Nilda (Orgs).	2012	Cortez. São Paulo, 2012. p. 333 – 349.
A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da didática.	LIBÂNEO, José Carlos; ALVES Nilda (Orgs); PINTO, Umberto de Andrade.	2012	São Paulo. Cortez. P. 513 - 533

QUADRO 18 - Categoria: Ensino Superior

Título	Autor	Ano	Disponível
Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.	PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel.	2003	São Paulo: Cortez
Docência no ensino superior	PIMENTA, Selma garrido; ANASTASIOU, Léa G. C.	2002	São Paulo: Cortez
Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimento: possibilidades de transformações no processo ensinoaprendizagem. Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores	FRANCO, Maria Amélia Santoro In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel (orgs)	2011	São Paulo: Cortez
Pedagogia universitária: a aula em foco	VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.)	2000	Campinas, SP: Papirus, 2000

Continua p. seguinte

Continuação do Quadro 18

Docentes para a educação superior: processos formativos	VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.)	2010	Campinas, SP: Papirus, 2010
Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo	António Nóvoa; Lúcia Amante	2015	Universidade Aberta (Portugal) Disponível em <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/956/public/9563939-1-PB.pdf> Visto em 30 mar 2015.

QUADRO 19 - Categoria: Formação

Título	Autor	Ano	Disponível

A Construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios	ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa	2006	Revista Presença Pedagógica, vol. 12. n. 68, mar./abr. p. 36 - 45.
O senso prático de ser e estar na profissão	ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa	2006	São Paulo: Cortez
Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais	ALMEIDA, Maria Isabel.	2012	São Paulo: Cortez
Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas	ALVES, Lynn. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; d'ÁVILA, Cristina. (Orgs.)	2012	2. ed. Campinas: Papirus, p. 151 – 164.

Continua p. seguinte

Continuação do Quadro 19

Ética profissional e formação de professores. Sísifo	CAETANO, Ana Paula; Silva, Maria de Lurdes	2009	Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 49-60. Disponível em:<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12305/1/Caetano%26Silva.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014.
Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa	FRANCO, Maria Amélia Santoro.	2008	Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109126, jan./abr.
Formação permanente do professorado, novas tendências	IMBERNÓN, Francisco. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela	2009	Editora. Cortez, 2009, 118 p.

Formação Continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva.	SILVA, Janaina da Conceição Martins.	2011	Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 n. 55/3 - 15/04/11
Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.	SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da	2010	Salvador: EDUFBA, 2010.

QUADRO 20 - Categoria: Interdisciplinaridade

Título	Autor	Ano	Disponível
Interdisciplinaridade de A a Z	CASIMIRO, Vitor.	2014	<http://www.educacional.com.br/reportagens/educar2001/texto04.asp> Acesso em: 23 mai. 2014.
O que é interdisciplinaridade?	FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.).	2013	2. ed. - São Paulo: Cortez

Continua p. seguinte

Continuação do Quadro 20

Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. : Formação e Trabalho Pedagógico).	FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.).	1994	São Paulo: Papirus, 1994 (Coleção Magistério)
Práticas Interdisciplinares na escola.	FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.)	1991	São Paulo: Cortez, 1991.
Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir.	FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.)GODOY, Hermina Prado.	2003	São Paulo: Cortez,
Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir	FRANÇA, Odila Amélia Veiga. Ação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.); GODOY, Hermínia Prado (Coord. Técnica).	2014	São Paulo. Cortez, p. 27 a 34.

Interdisciplinaridade, subjetividade e senso comum: para uma ampliação dos horizontes metodológicos	GONÇALVES, Adalgisa de Oliveira; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi.	2014	p. 4038 - 4045. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/934_895.pdf> Acesso em: 18 set. 2014.
A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: Construção de uma atitude pedagógica	HAAS, Celia Maria.	2011	International Studies on Law and Education.8mai-ago 2011. CEMOrOc-Feusp / IJI - Univ. do Porto.
Interdisciplinaridade e patologia do saber	JAPIASSU, Hilton.	1976	Rio de Janeiro: Imago, 1976.
Ensino Interdisciplinar: Didática e Teoria (trad. Inara Luiza Marin). Didática e Interdisciplinaridade	KLEIN, Julie Thompson. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; (org.)	2008	Campinas - São Paulo. Papirus. 13ª edição. p. 109 – 131
Interdisciplinaridade na Prática Universitária. Universidade Futurante: Produção do ensino e inovação	MOROSINI, Marília; MORTIMORE, Peter. In: LEITE, Denise (Org.)	1987	Campinas-SP: Papirus, 1987.

Continua p. seguinte

Continuação do Quadro 20

Interdisciplinaridade na formação inicial de professores. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas	MAHEU, Eric. In: VEIGA, I. P. A.; d'ÁVILA, Cristina. (Orgs.)	2012	2. ed. Campinas-SP: Papirus, p. 165 – 175
O Mito da Interdisciplinaridade: história e institucionalização de uma ideologia	MARTINO, Luiz C; BOAVENTURA, KatrineTokarski.	2013	Disponível em: <www.ecompos.org.br> E - ISSN 1808-2599. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação. E-compós, Brasília, v. 16, n. 1, jan./abr. 2013.
A Estética do Método. O que é interdisciplinaridade?	In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs)	2014	São Paulo. Cortez, p. 21 a 26

O que é interdisciplinaridade?	YARED, Ivone. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.)	2013	2. ed. - São Paulo: Cortez, 2013. p. 167-172.
Práticas interdisciplinares na escola. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2013. p. 21-26.	TAVARES, Dirce Encarnación. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes	1991	São Paulo: Cortez, p. 30-35.
Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa.	VASCONCELOS, Eduardo Mourão.	2002	Petrópolis: Vozes
A estética do método. O que é interdisciplinaridade?	TORDINO, Claúdio Antonio. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.).	2013	São Paulo: Cortez, p. 21-26.

QUADRO 21 - Categoria: Metodologia

Título	Autor	Ano	Disponível
Questões de Método na construção da pesquisa em educação.	GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro.	2011	2ª edição. São Paulo - Cortez.
Métodos e técnicas de pesquisa social	GIL, Antônio Carlos	1999	5. Ed. São Paulo: Atlas
O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde	MINAYO, Maria Cecília de Souza.	2006	9. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec,
Pesquisa social: teoria, método e criatividade.	MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES FERREIRA, Suely; GOMES, Romeu.	2010	29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010

Docência em saúde: temas e experiências – metodologias no ensino superior: algumas reflexões	BATISTA, Sylvia Helena; ROSSIT, Rosana Aparecida.	2014	2. ed. São Paulo: SENAC, 2014
Metodologia interativa: um processo hermenêutico dialético	OLIVEIRA, Maria Marly de.	2001	Interfaces Brasil/Canadá, Porto Alegre, v. 1, n. I, p. 67-78,

QUADRO 22 - Categoria: Prática

Título	Autor	Ano	Disponível
Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. Temas da Pedagogia	FRANCO, Maria Amélia Santoro In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES Nilda (Orgs).	2012	Cortez. São Paulo, p. 169 – 188
As relações “dentrofora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino: Temas de Pedagogia: diálogo entre didática e currículo	LIBÂNEO, José Carlos. In LIBÂNEO, José Carlos; ALVES Nilda (Orgs).	2012	Cortez. São Paulo, 2012. p. 333 – 349.

Continua p. seguinte

Continuação do Quadro 22

A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da didática	LIBÂNEO, José Carlos; ALVES Nilda (Orgs) PINTO, Umberto de Andrade.	2012	Cortez. São Paulo: p. 513 - 533.

QUADRO 23 - Categoria: Profissionalização

Título	Autor	Ano	Disponível
O conflito nasce quando o professor não ensina.	CHARLOT, Bernard.	2014	Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formação/formação-continuada/bernardcharlot-conflitonasce-quando-professornao-ensina-609987.shtml> Visto em: 27 out. 2014
A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela.	CONTRERAS, J. A	2012	São Paulo: Cortez, 2012

Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.	D' ÁVILA, Cristina; SONNEVILLE, Jacques. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; d'ÁVILA, Cristina. (Orgs.)	2012	2. ed. Campinas: Papirus, p. 23 – 44
Docência como atividade profissional	SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da; Et al	2012	Et al. Docência como atividade profissional: Campinas: Papirus, 2012
Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas	VEIGA, Ilma Passos Alencastro ;d'ÁVILA, Cristina (Orgs.)	2012	2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

QUADRO 24 - Categoria: Saberes

Título	Autor	Ano	Disponível
Os sete saberes necessários à educação do futuro	MORIN, Edgard.	2005	São Paulo: Cortez, 2005.
Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.	FREIRE, Paulo.	2013	São Paulo: Paz e Terra, 2013.

ANEXO 1 - TÉCNICAS PARA ESTIMULAR A CRIATIVIDADE

1. Técnica 7 x 7
2. Técnica das comparações e metáforas
3. Técnica de associação de ideias
4. Técnica da inversão dos pressupostos
5. Técnica da listagem de atributos
6. Técnica de *Brainstorming*
7. Técnica de *Brainwriting*
8. Técnica de intuição consciente
9. Técnica de *Delphi*
10. Técnica da descontinuidade
11. Técnica dos desenhos
12. Técnica da divagação
13. Técnica da relação forçada
14. Técnica *Gordon/Little*
15. Técnica das opiniões externas
16. Técnica dos dois hemisférios cerebrais
17. Intuição inconsciente
18. Técnica do mapa mental
19. Técnica da construção de cenários
20. Técnica dos seis chapéus

A criatividade é uma qualificação e não apenas um talento inato. Apesar de umas pessoas serem mais criativas do que outras, todos podemos tornar-nos pensadores criativos com algum treino. E esta é cada vez mais uma qualificação essencial em qualquer currículo. Já não é suficiente ter poucas pessoas criativas numa organização; há que ter uma organização de pessoas criativas.

Acima de tudo, é essencial uma cultura organizacional que incentive a criatividade e, para isso, há que ensinar as pessoas a utilizar as suas capacidades,

recompensar a criatividade e usar técnicas de geração de ideias em grupo. Ensinar as pessoas a serem criativas implica a utilização, na prática, de diversas técnicas, como as apresentadas em
seguida.

1. Técnica 7 x 7

Esta técnica parte de um grande número de ideias sobre um determinado objetivo, geradas de forma não estruturada e contextualizadas de forma escrita. Depois de recolhidas as ideias, resta defini-las e ordená-las, num processo que se divide em nove
fases:

1. Combinar as ideias similares.
2. Excluir as ideias inúteis ou impraticáveis.
3. Alterar as ideias, fazendo as combinações que achar relevantes.
4. Pôr de lado as ideias não adequadas no momento, mesmo que sejam relevantes
   para o objetivo.
5. Rever as ideias já ordenadas, para ver se geram outras.
6. Separar as ideias em sete grupos, com base na sua semelhança ou
   relacionamento.
7. Ordenar as ideias principais, por ordem decrescente de utilidade ou de
   importância, e colocá-las em sete linhas de uma matriz.
8. Atribuir um título a cada uma das sete colunas que reflita a ideia principal.
9. Ordenar as colunas, colocando a mais importante ou mais urgente à esquerda.

2. Técnica das comparações e metáforas

Centre-se no problema e estabeleça uma comparação com algo que tenha semelhanças. Por exemplo, uma empresa decidiu produzir batatas fritas embaladas cujo pacote não ocupasse muito espaço nas prateleiras. Porém, se fosse retirado o ar do interior dos pacotes, as batatas ficariam desfeitas. A solução foi encontrada numa analogia: a empresa imaginou que as batatas eram folhas de árvores, que não podem ser comprimidas quando estão secas, porque se partem. Porém, é possível fazêlo

enquanto ainda têm alguma humidade. Foi então que o produtor teve a ideia de umidificar levemente as batatas fritas e comprimi-las até à forma pretendida. Resultado: as famosas Pringles.

3. Técnica de associação de ideias

Permitir que a mente faça associações livres de palavras, conceitos e objetos pode gerar rasgos de criatividade. Recentemente, a marca de sopas Campbell utilizou esta técnica para desenvolver uma nova linha de produtos. Começou com a palavra "manusear".

Surgiram associações com as palavras "utensílio" e "garfo". Houve quem fizesse piadas sobre comer a sopa com um garfo e quem refletisse sobre o fato de isso só ser possível se a sopa instantânea tivesse grandes pedaços de vegetais ou de carne. Foi assim que surgiram as sopas com pedaços Campbell's Chunky.

4. Técnica da inversão dos pressupostos

Ao termos uma imagem invertida dos pressupostos mais básicos, encontramos novas abordagens para os problemas. Apesar de não ser uma técnica que dê uma resposta definitiva, ajuda a chegar até ela. Imagine que vai deixar de prestar um bom serviço aos clientes. O que acontecerá? Deixará de ter necessidade de empregar pessoal tão qualificado, terá menos custos de formação do pessoal, as rupturas de stocks deixarão de ser relevantes e não terá necessidade de personalizar o correio para os clientes. Irá certamente reduzir os seus custos, porém, os clientes também exigirão preços muito mais baixos. A estratégia de redução progressiva dos preços em resposta
a uma redução da qualidade do serviço pode ser uma opção.

5. Técnica da listagem de atributos

A listagem de atributos obriga-nos a analisar aspectos que normalmente passam despercebidos. Pense: quais são os atributos de uma escova de dentes? É de plástico, tem uma escova numa das extremidades para "lavar" os dentes e um cabo para a segurar. É muito fácil identificar os elementos principais de um produto ou de um problema e, depois de analisar cuidadosamente cada um deles, basta descobrir novas formas de os melhorar. No caso da escova de dentes, poderá considerar as seguintes hipóteses: fabricá-la num material diferente ou alterar o formato do cabo. Mas os atributos físicos não são os únicos que pode listar. Basta que olhe para o elemento

em análise em diferentes perspectivas, por exemplo, sociais (responsabilidades políticas, liderança), processuais (vendas, *marketing*, produção, distribuição, prazos), psicológicas (necessidades, motivação, imagem), financeiras (preços, custo para o fornecedor,
produtor e intermediários).

6. Técnica de *Brainstorming*

Quando necessita de respostas rápidas a questões relativamente simples, o brainstorming é uma das técnicas mais populares e eficazes. Nas sessões de brainstorming existe um líder que prepara e organiza a sessão, definindo os seus objetivos e reúne um grupo de pessoas numa sala. A partir deste momento, a sessão desenrola-se nas seguintes fases:

1. Abertura da sessão. O líder explica os objetivos da reunião e encoraja a produção de ideias.
2. Produção de ideias. Nesta fase, a qualidade das ideias não é relevante. Os participantes lançam ideias à medida que surgem na sua cabeça e estas são escritas num quadro. Regras: não fazer juízos de valor nesta etapa, encorajar todas as ideias, produzir o maior número de ideias possível e combinar as ideias para gerar outras. O papel do líder passa a ser de facilitador, encorajando
a produção de ideias e mantendo o grupo centrado na questão principal.
3. Avaliação das ideias. Na fase de avaliação, as ideias são divididas em grupos e ordenadas com base na sua utilidade e prioridade. O líder regista as opiniões dos participantes em relação a cada ideia. Se, por exemplo, o grupo acha que uma ideia é boa, mas dispendiosa, o líder deverá orientá-lo para pensar em
formas de contornar o problema.
4. Eliminação de ideias. As ideias consideradas absurdas ou impraticáveis são eliminadas.
5. Registro das ideias finais e das respectivas prioridades e formas de implementação e/ou de resolução dos problemas.

7. Técnica de *Brainwriting*

É a versão silenciosa do *brainstorming*. Ao retirar a interação oral, elimina a possibilidade de o líder do grupo favorecer determinados participantes mais ativos e extrovertidos. No *brainwriting*, todas as pessoas podem ter ideias simultaneamente e são incentivadas a desenvolver as ideias geradas pelos outros participantes. As principais
fases desta técnica são as seguintes:

1. Identificação do tema central por parte do líder da sessão.
2. Os participantes, sentados numa sala, escrevem individualmente as suas ideias
   durante cerca de cinco minutos.
3. Cada participante passa a sua folha de papel à pessoa sentada ao seu lado, que acrescentará as suas próprias ideias, durante mais cinco minutos. Este processo pode repetir-se diversas vezes mas, geralmente, três passagens são
   suficientes.
4. O líder da sessão recolhe os papéis e lê as ideias ou escreve-as num quadro.
5. O grupo discute em conjunto cada uma das ideias e avalia-as, reunindo as melhores e eliminando as que são absurdas ou impraticáveis.

8. Técnica de intuição consciente

Se foi um método bom para Einstein, também é bom para nós. O princípio que lhe está subjacente é o fato de a resposta aos problemas estar na nossa mente; basta relaxar para a descobrir. Duas das técnicas de intuição consciente mais utilizadas são a visualização e a imaginação. Para a primeira, relaxe, feche os olhos e tente visualizar o problema; imagine cenários de resolução, o mais detalhado que for possível. Normalmente, a solução do problema surge intuitivamente. Para a segunda, relaxe, feche os olhos, concentre-se no problema e imagine diversos cenários de resolução. Abra os olhos e aponte o que imaginou; entre todas as imagens e detalhes pode estar a solução.

9. Técnica de *Delphi*

É uma técnica não interativa, em que o grupo não se reúne, que funciona da seguinte forma:

1. São enviados questionários a cada especialista escolhido, normalmente sobre um cenário (por exemplo, a previsão das tendências de evolução de uma indústria).

2. Depois de respondidos os questionários são analisados e são resumidas as principais conclusões por parte da equipe que lidera a técnica.

3. Os questionários voltam aos especialistas, que têm oportunidade de rever as respostas e alterá-las, se for necessário. Se uma resposta varia muito em relação
às do resto do grupo, o seu autor terá que justificar a sua diferença de opinião.

4. O processo de resumo e revisão repete-se até se atingir o consenso entre todos os especialistas.

10. Técnica da descontinuidade

A mente humana tende a ficar bloqueada pela rotina. Porém, ao atuarmos de forma diferente da habitual, forçamos a nossa mente a encarar o mundo de forma diferente, o que nos incentiva a sermos mais criativos. Um comportamento descontínuo pode ser, por exemplo, chegar ao emprego mais cedo ou ir de transportes públicos em vez de levar o carro. Pensar descontinuamente consiste em incentivar a mente a seguir novas
linhas de raciocínio.

11. Técnica dos desenhos

Por vezes, gostamos de fazer rabiscos no papel enquanto estamos ao telefone ou quando queremos explicar algo. Sentar-se e desenhar a sua interpretação do problema - onde colocar os móveis no escritório ou como diminuir os atrasos nas entregas (desenhando as rotas de distribuição, por exemplo) - pode ajudá-lo a encontrar a solução
ideal.

12. Técnica da divagação

Deixar a sua mente divagar pode ser muito útil. Esta técnica tem quatro fases: a divagação propriamente dita, em que cada membro do grupo tenta visualizar mentalmente imagens relacionadas com o tema; a criação de analogias entre as imagens visualizadas e o problema em causa; a avaliação das analogias, identificando

as suas aplicações práticas para criar soluções para o problema; a partilha das conclusões com o grupo. Um exemplo corporativo dá conta de que a NASA pretendia desenvolver um novo fecho para os trajes espaciais e “levou” um grupo de trabalho por uma viagem imaginária pela selva. Um dos participantes falou em ervas daninhas coladas ao corpo e exemplificou com as duas palmas das mãos unidas. Os outros membros discutiram o movimento e acabaram por chegar ao fecho de velcro.

Nota do Revisor: *A capacidade de se estimular a divagação mental muitas vezes gera uma “lenda corporativa” que é amplificada quando relacionada a algum grande feito científico, o que colabora para gerar um aspecto mítico em torno do assunto. Por isso, vários casos que são associados à* National Aeronautics and Space Administration (NASA)*, por exemplo, não passam de lendas corporativas. Embora a NASA realmente tenha adotado o uso do velcro em suas missões e trajes espaciais, o produto em si foi criado pelo engenheiro suíço Georges de Mestral, em 1948, inspirando-se (talvez divagando) e observando a ação das sementes da erva Arctium* (Arctium minus)*, o popular “carrapicho”.*

13. Técnica da relação forçada

Este conjunto de técnicas tem como objetivo descobrir relações que normalmente passam despercebidas. A mais utilizada é o círculo de oportunidades, que funciona da
seguinte forma:

1. Desenhe um círculo e marque 12 pontos numerados à sua volta, correspondentes
   a cada atributo-chave de um produto ou serviço.
2. Escolha dois atributos aleatoriamente (pode, por exemplo, utilizar um dado).
3. Pense em cada um dos atributos separadamente e combinados, imaginando formas pouco usuais para os combinar e desenvolver.
4. Faça associações livres dos conceitos, separadamente e em conjunto. Se escolher as combinações certas, conseguirá gerar novas ideias.

14. Técnica *Gordon/Little*

Quando, em 1961, William Gordon, da consultora Arthur D. Little, desenvolveu esta técnica, pretendia evitar que os problemas fossem analisados superficialmente, o
que tende a gerar ideias óbvias.

Em termos gerais, o objetivo é chegar ao conceito mais abstrato possível relacionado
com o problema e irmos nos aproximando da solução real. Imagine que pretenda reduzir o tempo de distribuição dos produtos de duas semanas para 48 horas. Comece por perguntar: “Como é que posso aumentar a satisfação dos clientes?” Analisadas as respostas, particularize a questão: “Como é que posso melhorar o serviço ao cliente?” Responda e seja ainda mais específico: “O que é que os clientes pretendem do meu serviço de distribuição?” Finalmente, coloque a pergunta real: “Como é que posso reduzir os meus prazos de distribuição de duas semanas para 48 horas?” São normalmente
suficientes três níveis de abstração decrescentes antes da questão original.

15. Técnica das opiniões externas

Provavelmente, uma das técnicas mais criativas e simples de gerar ideias, apelando a quem não está por dentro dos problemas, que poderá pensar com maior clareza, sem influências de qualquer ordem. Um vendedor da Panasonic emprestou câmaras de vídeo a crianças na festa de aniversário do seu filho. Pediu a opinião das crianças, até que um deles disse que não havia câmaras para canhotos. A Panasonic foi o primeiro
fabricante de câmaras de vídeo ajustáveis para destros e canhotos.

16. Técnica dos dois hemisférios cerebrais

Os dois hemisférios do cérebro utilizam diferentes formas de pensamento: uma criativa e não verbal (hemisfério direito) e outra lógica e analítica (hemisfério esquerdo). Porém, se ambos forem utilizados simultaneamente, as duas formas de processamento interferem entre si, podendo reduzir a sua performance potencial. A técnica dos dois
hemisférios cerebrais ajuda-o a aproveitar ao máximo o potencial de cada hemisfério:

1. Identificar as pessoas criativas: o primeiro passo desta técnica de grupo consiste em identificar as pessoas mais criativas e as mais objetivas, através

de questionários ou pela simples percepção de cada pessoa em relação a si própria e aos outros. Separe os participantes em dois grupos, um para quem privilegia o hemisfério esquerdo e outro para o direito.

2. Gerar ideias: o líder dá instruções a cada grupo para gerarem ideias em torno de um tema em cerca de 15 minutos e fazerem uma lista.
3. Partilhar as ideias: em seguida, constitua dois grupos com metade das pessoas de cada equipe, de forma que cada uma tenha uma cópia das duas listas. Os grupos deverão combinar as ideias de ambas e utilizar as combinações para
gerar novas ideias.

17. Intuição inconsciente

O subconsciente é um instrumento criativo e poderoso. Não segue os padrões do pensamento lógico e racional, que usamos conscientemente, e, por isso, está mais aberto ao pensamento criativo. Uma das formas mais fortes de funcionamento do nosso subconsciente é a intuição; há quem confie totalmente nela para tomar decisões, mas é
arriscado fazê-lo em relação a assuntos mais importantes.

18. Técnica do mapa mental (ou mapa conceitual)

O objetivo desta técnica é dar a maior liberdade possível à mente. O processo é o seguinte:

1. Escreva o tema central no centro de uma folha.
2. Desenhe diversas linhas a partir dele e escreva nos seus extremos palavraschave, por exemplo, “objetivos”, “benefícios”, “desenvolvimento”, “técnicas” e “princípios”, por exemplo. Não se preocupe inicialmente com o tipo de ideias geradas ou com a sua utilidade; tem tempo para se preocupar com isso mais
tarde.
3. Gere ideias a partir de cada uma das palavras-chave relacionadas com o tema
central, sem fazer qualquer tipo de avaliação das ideias geradas.
4. Estabeleça as relações que quiser entre cada uma delas e faça os esquemas

que achar úteis.

5. Analise as combinações geradas e avalie a coerência e exequibilidade (possibilidade de execução).

19. Técnica da construção de cenários

Exige a ponderação de diversos fatores para imaginar as tendências de evolução dum negócio. Os cenários são normalmente utilizados para conceber estratégias de atuação alternativas, o que envolve frequentemente uma análise *SWOT – strengths* (pontos fortes), *weaknesses* (pontos fracos), *opportunities* (oportunidades) e *threats* (ameaças). O objetivo é identificar estratégias para criar mais pontos fortes e reduzir os pontos fracos da empresa, para maximizar as oportunidades e minimizar as ameaças
ao negócio. Os seus principais passos são:

1. Identificar o problema.
2. Detectar as tendências que determinarão o futuro do negócio.
3. Construir cenários futuros detalhados em torno de cada tendência através de uma análise *SWOT*.
4. Resumir cada cenário numa história ou narrativa, definindo os impactes que terão na sua empresa.
5. Utilizar cada história ou narrativa como base para desenvolver novas estratégias.

20. Técnica dos seis chapéus

Esta técnica identifica seis tipos de pensamento, que deverão ser aplicados individualmente a cada problema. De Bono utiliza a metáfora dos “seis chapéus” para explicar o método: cada vez que “colocamos” um deles, pensamos de forma diferente. Os “seis chapéus” são:

- **Branco:** Olha para os fatos, não fazendo julgamentos.
- **Vermelho:** Utilizado para expressar sentimentos e dar respostas intuitivas.
- **Preto:** O chapéu mais negativo é utilizado para examinar obstáculos e as razões por que determinada decisão não deu certo.
- **Amarelo:** Representa o pensamento otimista, que procura os benefícios de um projeto

- **Verde:** Utilizado para o pensamento mais criativo, é o chapéu das alternativas, das ideias provocadoras e da mudança.
- **Azul:** É o chapéu da reflexão, que o ajuda, por exemplo, a identificar o chapéu que terá que “usar” em cada momento.

REFERÊNCIAS ESPECÍFICAS DO ANEXO 1

Jay, Ros; **The Ultimate Book of Business Creativity**; Capstone; 2000.
Rosenfeld, Jill; **Here’s an Idea**; Fast Company (Abril de 2000) <www. fastcompany.com/online/33/one.html>
Portal Executivo. Disponível em<http://www.pmelink.pt/manuais/recursoshumanos/tecnicas-para-estimular-a-criatividade> Visto em 17 set 2015.

Nota sobre esta referência: *para inclusão neste trabalho, o texto foi revisado pelo autor, Menin, H. R.*

ANEXO 2 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA

UNISANTOS
Universidade Católica de Santos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: Interdisciplinaridade: tensões e possibilidades na graduação de Comunicação Social.

Orientadora: **Profa Dra Maria Amélia Santoro Franco**

Pesquisador: **Hermenegildo Rafael Menin**

Sou aluno matriculado no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Mestrado em Educação – na Universidade Católica de Santos, onde desenvolvo pesquisa sobre **"TÍTULO: Interdisciplinaridade: tensões e possibilidades na graduação de Comunicação Social."**

Sua participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as entrevistas/questionários. A participação nesta pesquisa é voluntária e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade.

Uma via deste documento de consentimento ficará em seu poder. Desde já agradeço por sua colaboração na realização deste estudo.

Atenciosamente,
Hermenegildo Rafael Menin

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____,
concordo em participar do estudo descrito.

Assinatura do/a participante:_____

Data:_____

Interdisciplinaridade

menin_63@hotmail.com | gil.matiz@unisantos.br |

Interdisciplinaridade