

# A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR: O EXERCÍCIO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PROAÇÃO/UESC)

HORA, Genigleide Santos da<sup>1</sup>  
TAVARES, Gleydson da Paixão<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho reflete sobre as implicações paradigmáticas envolvidas na prática do profissional de Pedagogia, em especial aqueles que atuam no ensino superior. Suas ações estão vinculadas ao contexto do Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica (PROAÇÃO), aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE/UESC), que através do convênio nº 011/06 estabeleceu a parceria com 10 municípios de abrangência da UESC para oferta da segunda edição do Curso, fundamentado nas políticas públicas: LDB (9394/96); Parecer do CNE/CP n.º 009, de 08.05.2001; Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – MEC/CNE; e nos autores. Atualmente, uma segunda versão do Curso de Pedagogia do PROAÇÃO/UESC contempla 04 turmas, com 50 alunos cada, em média, tendo como objetivo atender à demanda de formação dos profissionais de educação, sem formação superior, da região cacauzeira. Conforme o Projeto acadêmico-pedagógico, tem em sua essência a proposta de intervenção interdisciplinar, tanto da ação discente quanto da ação docente, no que tange à formação de professores em serviço, na construção de um olhar crítico sobre as ações da prática pedagógica e nas ações concernentes aos cursos de licenciatura dessa modalidade.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Formação de professores. Interdisciplinaridade.

- 
- 1 Pedagoga; Mestre em Educação; Pós-graduada em Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior; Professora Assistente do Curso de Licenciatura de Pedagogia, do Departamento de Ciências da Educação (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vinculado ao Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica (PROAÇÃO/UESC); E-mail: gshora@terra.com.br
  - 2 Administrador; Especialista em Docência do Ensino Superior e Técnico Universitário da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Secretário administrativo-financeiro do Curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vinculado ao Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica (PROAÇÃO/UESC) E-mail: guedo@uesc.br.

## **Abstract**

*This work deals with pedagogical praxis implications involved in the professional doings of pedagogy, especially about those who are in Higher Education. The actions analyzed are related to the Teacher Formation Program (PROAÇÃO) directed to Basic Education. This program has been approved by Santa Cruz State University (UESC)'s Teaching, Research and Extension Superior Council (CONSEPE), in accordance to covenant number 11/06 among UESC and ten cities in its area. The covenant's intent was to offer a second edition of the course. It is based in public policies, Basic Direction Law (LDB) number 9394/96, National Education Council (CNE/CP) number 009 (May 8th, 2001), Basic Education National Teachers Formation Directions; Nóvoa (1995); Daniels (2003) and others. Another edition of this course, nowadays, is offered in four classes with fifty students each. Its basic goal is to allow local basic education teacher to obtain a university diploma. The main idea is also to intervene with interdisciplinarity for teachers' and students' matters. Also, the program intends to stimulate a critical view of pedagogical practices.*

**Keywords:** *Pedagogy; Teachers' Formation; interdisciplinarity.*

## **Considerações Iniciais**

O Parecer do CNE/CP nº 009, de 08.05.2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – MEC/CNE vem respaldar o Projeto acadêmico-curricular, ou seja, a existência do Curso de Licenciatura em Pedagogia para o Ensino da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; este, vinculado ao Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica (PROAÇÃO), foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE,

1999). Nesse sentido, tal ação conveniada entre UESC e, inicialmente, 14 municípios de abrangência da UESC, está subordinada diretamente à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Assim, o Curso de Pedagogia foi autorizado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UESC, através da Resolução nº 020/02. Sua finalidade é habilitar, para o Ensino Superior, professores em efetivo exercício do magistério, da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, além de capacitar, socializar e construir conhecimentos como espaços de valorização e de reflexão, com a perspectiva crítica que possa responder às demandas atuais.

As políticas públicas educativas que fundamentam o Curso de Pedagogia do PROAÇÃO/UESC são as Leis de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96), bem como o que dispõe o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF, 9424/96), os quais priorizam a formação docente da educação básica, assim como os referenciais da: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2005), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANPEd, 2005) entre outros instrumentos legais.

Em consonância com a legislação vigente, o curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores (PROAÇÃO/UESC) deve promover constantemente a mobilização dos diferentes segmentos sociais, visando a um amplo debate sobre os limites da consolidação de uma efetiva educação democrática e as potencialidades da educação nacional, bem como sobre as proposições pedagógicas e políticas capazes de fazer avançar o panorama educacional brasileiro, em especial da Região Sul da Bahia.

O Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia para o Ensino da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental elege a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações, conferindo-lhe uma dimensão

sócio-histórico-política. Portanto, espaços de percepções inclusivas e de investimentos na educação básica devem ser a base da constituição do referido sistema que envolve questões didático-metodológicos, políticas, inclusão social, respeito à diversidade, democratização da gestão e formação e valorização dos profissionais da educação, entre outras questões relevantes.

O Projeto acadêmico-curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia foi estruturado para ser concluído em 03 anos, contando com uma carga horária total de 3.200 horas, perfazendo 09 módulos a serem executados nas modalidades de aulas presenciais e em formação em serviço (ações orientadas pelos respectivos professores do curso e desenvolvidas pelos professores-alunos no seu campo de atuação).

Os referidos módulos do Projeto acadêmico-curricular foram organizados por atividades quadrimestrais (distribuídas em quatro encontros), equivalentes a 01 módulo/temático. Essa organização foi composta por disciplinas que transversalizam temáticas a serem trabalhadas por todas as disciplinas, da seguinte forma: *I Módulo* – A Construção do EU: aspectos pessoais; *II Módulo* – A formação profissional no magistério; *III Módulo* – A problematização do conhecimento no trabalho docente; *IV Módulo* – Teorias e práticas docentes; *V Módulo* – Escola: espaço de aprendizagem etc.

Considerando as especificidades do Curso de Pedagogia do PROAÇÃO/UDESC, a clientela atendida (professores-alunos), a prática didático-pedagógica desenvolvida e que se fundamenta na articulação teoria-prática, justifica-se a investigação nas ações docente, estas assumidas pelos docentes e professores-alunos, possibilitando análises significativas acerca do conhecimento adquirido nas relações estabelecidas, através da reflexão e intervenção *da e na* prática cotidiana.

Cientes de que o curso é modular, nas modalidades: *Presencial e Formação em Serviço*, as atividades de Formação em Serviço são orien-

tadas pelos professores do curso e desenvolvidas pelos professores-alunos em seu campo de atuação, voltando seu olhar para o referencial teórico trabalhado pelo docente em sala de aula. Articulado ao eixo temático do módulo em execução, de acordo com a modalidade pela qual se optou para o Trabalho de Conclusão de Módulo (T.C.M.) – eis aí o viés interdisciplinar desse curso do ensino superior.

Vale destacar que o encerramento do módulo pode ser marcado por seminários, *workshops*, painel integrado entre outras modalidades de integração do conhecimento convergentes para as ações coletivas. Tais ações devem ser previamente organizadas pelos professores do curso, numa ação conjunta interdisciplinar, procurando atender à temática que norteará todo o módulo.

Na culminância do T.C.M., faz-se uma avaliação coletiva e todos os professores registram a nota definida em plenária que deve ser disposta na pauta como trabalho final do módulo – nesse exercício interdisciplinar, nem sempre é fácil atingir o patamar desejado, pois muitos docentes ainda resistem a essa prática. Exercem um poder que extrapola o viés da flexibilidade e do trabalho em conjunto.

Vale considerar, ainda, a abrangência dos significados acima propostos em sua organização curricular quanto às habilidades e competências objetivadas no Projeto Acadêmico do Curso para os professores-alunos no exercício da docência e no ato de desenvolver ações metodológicas que articulem os diferentes conhecimentos; assim como trabalhar o desenvolvimento de projetos *in locus*, incentivando-os à ação-reflexão-ação; bem como os processos de ensino e aprendizagem que devem estabelecer relações com o contexto em que se está inserido.

A nosso ver, essa articulação interdisciplinar deve ser fomentada nos centros de pesquisas das Universidades, as quais medeiam e sistematizam os conhecimentos acadêmicos e do senso comum para que possam extrapolar os

muros da escola, expandindo-se para a sociedade; ações que tenham perspectivas de conhecer e aprofundar a prática educativa relacionada com o cotidiano do sujeito e que levem em conta as características e necessidades do seu aluno de acordo com seu contexto social, possibilitando uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem, promovendo o resgate do papel social das instituições sistematizadas de conhecimentos; bem como (re) fazendo os instrumentos de superação dos limites impostos pela violência e injustiça social que caracterizam a sociedade contemporânea.

Para tanto, percebemos que a formação do professor deixa a desejar, na atualidade, que este não compreende a necessidade do processo interdisciplinar em suas ações e aplica muito pouco do que aprende no seu espaço de formação em sua prática diária. Exemplo disso são os contra-sensos estabelecidos no Ensino Superior com relação às questões da interdisciplinaridade, questões que estão sendo debatidas em fóruns nacionais e internacionais.

### **Criando espaços para novas concepções**

Na concepção clássica da ciência, a ideia de sujeito perturba a de conhecimento. Assim, para se ter uma visão objetiva, foi necessário excluir – apagar – o sujeito, conforme Morin (1990). Essa coalizão se tornou inevitável na medida em que obedecia ao paradigma cartesiano: “O mundo da cientificidade é o mundo do objeto, e o mundo da subjetividade é o mundo da filosofia, da reflexão”. Esses domínios permaneciam legitimados, mas eram mutuamente excludentes: “O sujeito metafísico não integrável na concepção científica e a objetividade científica não integrável na concepção metafísica do sujeito”.

Na contemporaneidade, há uma convergência entre ciência, cultura e prática educativa, em especial, no Ensino Superior. E, graças à restituição do sujeito em relação à perspec-

tiva metafísica tradicional com as perspectivas sociológicas e psicológicas essencialistas (definição que o aproxima da afetividade ou da consciência humana), busca-se uma perspectiva processual que localize a noção do sujeito numa bio-lógica psicossocial. Desta forma, acreditamos que a academia pode integrar e contribuir favoravelmente para a superação da fragmentação do saber, própria da pós-modernidade.

No final do século XX, vimos surgir a necessidade de mudanças nos métodos de ensino, buscando viabilizar práticas interdisciplinares, principalmente com o processo de especialização do saber – aí se encaixam as demandas da existência do Curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores (PROAÇÃO/UESC).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é hoje uma realidade e um desafio que, por si só, pode caracterizar uma nova abordagem científica, cultural e epistemológica do ensino superior. Então, o problema, evidentemente, é que as Ciências Humanas devem se ligar umas às outras para se tornarem complementares e não divergentes, conforme presenciamos no cotidiano dos departamentos das universidades. Será que ainda estamos presos aos ranços da Antiguidade?

É inequívoca a vinculação existente entre interdisciplinaridade e inovação no âmbito do ensino superior, pois a mesma requer da sociedade interações constantes e apresentar características próprias de sua cultura e de sua linguagem, sem que, com isso, haja um retrocesso dos indivíduos, mas, sim, promovendo uma evolução como seres humanos em potencial que somos.

Afinal, ainda nos encontramos na pré-história dessa reforma do sistema de ensino apesar de nos encontrarmos no século XXI. E todo o sistema universitário e escolar, que datam do início do século XIX, ainda luta em favor de uma reforma da universidade como a que foi realizada por Humboldt, a qual sucedeu a uni-

versidade teológica da Idade Média e foi muito significativa para o desenvolvimento das ciências atuais.

Conforme colocam em discussão Marurana e Varela (1995), são mitos a objetividade e neutralidade de qualquer conhecimento, mesmo aquele de cunho científico, pois todo conhecer supõe a interpretação do conhecedor que, por sua vez, sofre influências do seu universo experiencial e da cultura em que está imerso.

Talvez, ainda, não se consiga ver que o essencial está no que liga as disciplinas. Ou melhor, há uma constante cegueira quanto a esse processo evolutivo. Além disso, não se trata apenas de hábitos de pensamentos, mas de cultura, do processo da cultura institucional que está, ainda, retrógrada por causa dos sentimentos de posse, de propriedade e, até mesmo, por causa dos “feudos institucionalizados”.

Vale salientar as dificuldades que os antropólogos enfrentam para definir a cultura. Para eles, a cultura se desenvolve a partir da possibilidade de comunicação oral e da capacidade de fabricação de instrumentos e de ações para se tornarem mais capazes e mais eficazes junto ao seu aparato biológico. Isto significa afirmar que tudo o que o homem faz, aprendeu com os seus semelhantes não decorre de imposições originadas fora da cultura.

Assim, a cultura se constitui a partir da utilidade e serve de lente através da qual o homem vê o mundo. O homem interfere no mundo em prol de sua satisfação, principalmente das suas necessidades fisiológicas básicas. Embora nenhum indivíduo conheça totalmente o seu sistema cultural, é necessário ter um conhecimento mínimo para operar dentro dele. Esse tal conhecimento mínimo deve ser compartilhado por todos os componentes da sociedade e de forma que permita sua convivência.

Na verdade, sabemos que trabalhar a interdisciplinaridade é aprender com a cultura local; e, para tanto, não é o saber total, mas, sim uma aspiração ao conhecimento, ao saber me-

nos particular. O pensamento complexo nos diz que o conhecimento nunca estará completo e que a racionalidade tem limites, mas cabe-nos continuar a buscar e a exercitar na nossa prática pedagógica diária – eis aí a cultura.

Portanto, não se trata de uma aspiração ao conhecimento de forma absurda, mas, pelo contrário, é um jogo frequente entre o particular e o local intercalado com o global e o geral. Ou seja, nesse jogo, cada um se considera senhor das suas ideias, de seus saberes, e despreza os conhecimentos dos outros. Questionamos: onde fica a interdisciplinaridade nesse processo unívoco?

Na interdisciplinaridade, é preciso aceitar a aventura do pensamento complexo, pois o pensamento complexo nos dá instrumentos para ligar os conhecimentos; afinal, é preciso correr o risco dessa aventura porque ela avança para acompanhar o processo evolutivo da história. Quer dizer que aquilo que é complementar pode, ao mesmo tempo, ser antagônico. É preciso ter em mente esses conceitos fundamentais do pensamento sistêmico e do conhecimento complexo para ser realmente interdisciplinar. Do contrário, será interdisciplinar só no discurso, longe da prática propriamente dita. Ampliando essas reflexões, não podemos deixar de considerar o pensamento holográfico:

Nesse sentido, podemos dizer que não só a parte está no todo, mas também que o todo está na parte. A mesma coisa acontece de um modo completamente diferente na sociedade [...] Por isso a inteligibilidade de formas globais ou gerais necessita de circuitos e de um vai e vem entre pontos individuais e conjuntos (MORIN, 1996, p. 182).

Constantemente somos convidados a ser interdisciplinares para poder compreender tudo isso. Se quisermos desenvolver a compreensão entre os seres humanos e a educação, devemos recorrer não só à sociologia, à filosofia,

à psicologia e à antropologia, mas, também, às ciências multiculturais que permitem conhecer as diferentes culturas, religiões etc. Assim, não há dúvida sobre o papel desafiador da interdisciplinaridade na universidade contemporânea que representa a visão inovadora das ciências e das tecnologias, assim como propõe a desinstalação dos posicionamentos e das estruturas tradicionais, tanto de ensino quanto de gestão educativa.

### **Universidade, ciência, cultura e subjetividade: um diálogo aberto**

A temática interdisciplinaridade cada vez mais é utilizada na academia e nos fóruns de pesquisa. E não é um conceito unívoco e universalmente compreendido. Ele é constituído de exemplos significativos nos congressos mundiais e internacionais sobre o tema (1991, 1997 e 2005) promovidos pela UNESCO. Estamos cientes de que a subjetividade e as relações sociais organizam-se no traçado dessas metáforas e de seus horizontes que geram pressupostos e expectativas, configurando crenças, epistemologias cotidianas e visões do futuro.

Daí porque as manifestações científicas, culturais e educativas, mais especificamente no Ensino Superior, ligadas aos conceitos emergentes estão envolvidas em circuitos recursivos, em interações não-lineares dentro da ciência e da cultura. E elas contribuem para criar um contexto, uma ecologia das ideias, que energizam temas, interrogações e metáforas, conforme Bateson (1985), Guatarri (1990) e Morin (1991).

Há processos que se ligam e derivam de uma nucleação criando metapontos de vista. E parte-se da proposta de ensino de Vygotsky (1987), propiciando o “desenvolvimento prospectivo”, em que o conhecimento conduz o desenvolvimento, ao contrário do ensino tradicional da escola, que trabalha sobre o desenvolvimento retrospectivo, ou seja, descondiçãoando o conhecimento ao estágio de desen-

volvimento do aluno. Nessa perspectiva, tanto a ciência quanto a cultura são processos *construtores de e construídos por* processos sociais.

As ciências, os processos culturais e a subjetividade humana estão socialmente construídos, recursivamente interconectados e constituem um sistema aberto. De acordo com essas interfaces, de suas descentralizações e seus conflitos surgem aquelas configurações científico-culturais complexas que conformam e caracterizam o espírito que atravessa uma época. Sem dúvida, essas configurações transversais são multidimensionais; não são nem homogêneas nem estáticas, mas apresentam polarizações antinômicas e densidades diversas.

### **Interdisciplinaridade do PROAÇÃO/UESC: construção de conhecimentos?**

Consideramos que somente através da integração da visão sistêmica no ensino superior aliada às ciências educativas é que possibilitaremos a geração de novos conhecimentos que possam ser integrados à sociedade e por ela utilizados no seu cotidiano universitário.

Daí porque o propósito deste curso é integrar as ações didático-científicas, tecnológico-inclusivas e colocá-las em paralelo com a cultura do cotidiano da sala de aula dos professores-alunos pertencentes ao Curso de Pedagogia do PROAÇÃO/UESC e dos docentes do curso a fim de conectar o sistema como um todo, com vistas a proporcionar uma experiência interdisciplinar para a construção do conhecimento.

É na realização do Trabalho de Conclusão do Módulo que todo o trabalho interdisciplinar ganha um sentido mais efetivo; é uma tentativa que extrapola a compreensão disciplinar, passa à interdisciplinar, pois as relações do conhecimento humano exercitado em sala de aula através das aulas expositivas precisam ganhar uma outra dimensão, ou seja, tanto os docentes quanto os professores-alunos preci-

sam construir novos significados, criar soluções que podem ser desenvolvidas a partir de problemas reais da comunidade, através de uma visão crítica surgida por meio do senso estético despertado.

Os trabalhos de conscientização da comunidade para os problemas cotidianos costumam surgir dos alunos, não mais com a tendência pedagógica tradicional de repressão, de “certo” ou de “errado” mas, sim, com uma tendência construtivista, ou melhor, uma visão sistêmica do mundo onde o produzir conhecimento passa a ser um ato de excelência, de experimentos e de intervenções refletidas no *locus* como resultado do desenvolvimento dessas atividades do TCM.

Daí os estudantes poderem chegar a seu próprio conhecimento, quando produzem o que aprenderam. As produções advindas de teorias trabalhadas durante o semestre quando confrontadas com as suas convicções e seus valores ajudam a tomar decisões pessoais e artísticas, nas modalidades *de Seminários, Painel Integrado, Workshop* etc.

Ciente dessa urgência da prática interdisciplinar, cabe-nos estabelecer em nossas práticas pedagógicas, as relações entre o conhecimento e os currículos organizados pelas disciplinas, o que leva o aluno à produção de sentidos e evita que seja mero acumulador de informações, pois é na perspectiva do agir e pensar interdisciplinarmente que se estabelece o diálogo com outras formas de conhecimento, permitindo ser interpenetrado por elas.

É preciso considerar que o conhecimento do senso comum, quando ampliado, através do diálogo com o conhecimento científico, permite adquirir uma dimensão libertadora, possibilitando enriquecimento da nossa relação com o outro e com o mundo. O importante é ter em mente que um projeto interdisciplinar não é ensinado, mas vivenciado. Ou seja, exige reciprocamente uma responsabilidade individual e, ao mesmo tempo, um envolvimento complementar e dialógico, articulado com

o projeto propriamente dito, com as pessoas e com as instituições que fazem parte dessa proposta – o projeto interdisciplinar que passa da subjetividade para a intersubjetividade. Devemos nos conscientizar de que o projeto é interdisciplinar em sua compreensão, cumprimento e avaliação.

Quando os alunos participam da tomada de decisões a respeito de um tema ou de um projeto, é possível que constituam relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos que já possuem, conseguindo aprendizagens mais significativas, comparando, criticando, sugerindo ajustes, novas relações e organizações, abrindo portas para a interferência na realidade, desencadeando novas ações e construindo um compromisso com uma cidadania ativa.

Tudo isso está de acordo com a ideia de Ferreira (1993, p. 22): “Interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão de mundo que, no caso, é holística”. Essa convicção, porém, não instaura uma nova ditadura, mas esforça-se para estabelecer um fecundo e sequioso diálogo entre os diversos aspectos do ser-devir humano, objetivando o alcance de uma harmonia, nunca plenamente alcançável, mas sempre buscada. Como afirma Fazenda (1993, p. 18), “O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”.

Assim, as propostas pedagógicas devem, cada vez mais, valorizar a participação do aluno (de acordo com as suas possibilidades) em todas as etapas do processo, desde a escolha dos conteúdos a serem estudados (que devem, sempre que possível, ter relação com a sua vida) até a forma como a avaliação se efetivará, objetivando responder àquela antiga (mas sempre atual) indagação dos alunos sobre a importância de determinados conteúdos para a sua vida.

Para uma abalizada análise da questão curricular, é necessário que sejam considerados os aspectos ideológicos, culturais e de poder que nela existem, buscando alcançar uma dinâmica

correlação desses na elaboração teórica, fundamento e ponto de chegada das práticas educacionais, quer os professores e alunos admitam ou não. A complexidade do desafio revela o quão urgente é enfrentá-lo, sob pena de se perpetuar ritos cada vez mais estereis e opacos para os atores sociais envolvidos.

Nesse sentido, o currículo do Curso de Pedagogia do PROAÇÃO/UDESC, aqui proposto, está voltado para o desenvolvimento de ações conjuntas de todos os segmentos envolvidos, tanto dos docentes, professores-alunos, coordenação, professor-articulador, secretários de educação, profissionais das escolas dos professores-alunos, quanto das secretarias municipais de Educação e prefeituras envolvidas.

Tais perspectivas visam garantir a instalação da discussão e da investigação da prática pedagógica desenvolvida pelos professores-alunos, visando à (re)formulação de propostas voltadas para o diagnóstico e a intervenção nos problemas cotidianos que interferem na qualidade do seu fazer pedagógico na dimensão micro (sala de aula) e macro (escola e sociedade).

No desenvolvimento do currículo do Curso de Pedagogia do PROAÇÃO/UDESC, esperamos encontrar caminhos que possibilitem a realização do processo formativo e considerem as políticas educacionais do contexto sócio-cultural dos alunos de modo que facilitem a identificação das causas dos problemas da escola em que irão atuar, na tentativa de (re) dimensionar as potencialidades ali existentes, alargando suas possibilidades e perspectivas de ação na educação básica.

## Referências

- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- BATESON, G. **Mind and nature**. Toronto/Nova Iorque/Londres: Bantam Books, 1980.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GUATARRI, F. **Las tres ecologías**. Valencia: Pré-Textos, 1990.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.
- MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MORIN, E. et al. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1996.
- AUDY, Jorge Luís Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Innovation and interdisciplinarity in the university = Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. 526 p.
- SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas: cultura e subjetividade**. Trad Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.