



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE MEDICINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE PÚBLICA
DOUTORADO EM SAÚDE PÚBLICA

HERTA MARIA CASTELO BRANCO RIBEIRO

**INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DOS NÚCLEOS DOCENTES
ESTRUTURANTES: DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO PARA A ESTRATÉGIA
SAÚDE DA FAMÍLIA**

FORTALEZA

2023

HERTA MARIA CASTELO BRANCO RIBEIRO

INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DOS NÚCLEOS DOCENTES
ESTRUTURANTES: DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO PARA A ESTRATÉGIA
SAÚDE DA FAMÍLIA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Saúde Pública do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Doutora em Saúde Pública. Área de concentração: Ciências Sociais, Humanas e Políticas em Saúde.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria Lúcia Magalhães
Bosi

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R369i Ribeiro, Herta Maria Castelo Branco.

Interdisciplinaridade na perspectiva dos Núcleos Docentes Estruturantes : desdobramentos na formação para a Estratégia Saúde da Família / Herta Maria Castelo Branco Ribeiro. – 2023.
206 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Maria Lúcia Magalhães Bosi.

1. Comunicação interdisciplinar. 2. Educação superior. 3. Currículo. 4. Formação de recursos humanos. 5. Estratégia Saúde da Família. I. Título.

CDD 610

HERTA MARIA CASTELO BRANCO RIBEIRO

INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DOS NÚCLEOS DOCENTES
ESTRUTURANTES: DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO PARA A ESTRATÉGIA
SAÚDE DA FAMÍLIA

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Saúde Pública. Área de concentração: Ciências Sociais, Humanas e Políticas de Saúde.

Aprovada em: 17/01/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Maria Lúcia Magalhães Bosi (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Roberto da Justa Pires Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Dais Gonçalves Rocha
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Jussara Resende Costa Santos
Universidade de Gurupi

Aos *meus pais*, que semearam meus desejos de estudar e contribuir para que o mundo fosse um lugar melhor por onde quer que eu passe. Foram os primeiros a inspirar-me ideias de que tudo está interligado e que nossas ações repercutem no Universo.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que sustentou minha fé e inspirou-me em cada momento, mesmo nos mais complicados. “Aquele que te guarda, não dorme”. Salmo 121:3.

Ao meu amor e parceiro de toda a vida, **Clayrton**. Seu amor, sua fé em mim e seu apoio em momentos que eu achava não mais conseguir seguir, pavimentaram a estrada até aqui. Você é, com certeza, o meu maior incentivador!

Aos meus filhos **Ana Beatriz e Airton Neto**, inspirações para que eu me torne um exemplo melhor a cada dia.

À Professora **Malú Bosi** (e me permitam aqui o apelido carinhoso). Malú partilhou comigo momentos preciosos de saberes e direcionamentos com toda a sua erudição. Contudo, jamais esquecerei sua capacidade de acolhimento afetivo e precioso em período delicado da minha vida. Ela confiou no meu potencial e mostrou sua sensibilidade e apoio em momentos difíceis desta travessia. Tê-la como orientadora foi a segurança que eu precisava para seguir adiante. A academia precisa de pessoas assim – humanas, disponíveis, amorosas e dispostas a partilharem com generosidade o que há de melhor dentro delas.

Ao meu irmão **Humberto Farias**, que é um grande exemplo de idoneidade, serenidade, afeto e sentido de família. Sinto seu amor e orgulho em cada passo da minha vida.

À **Liduína Farias**, tia querida, figura materna e inspiração acadêmica. Seu estímulo sempre foi, é e será muito importante.

À amiga **Ana Rosa Alves**, por sua iluminação espiritual, cuidado e generosidade no acolhimento e nas palavras sempre necessárias.

Aos meus **parceiros do Laboratório de Avaliação Qualitativa em Saúde – LAPQS**, espaço de saberes e afetos. Aprendo sempre com todos, mas preciso dar um lugar especial ao colega **Ângelo Brito** nessa jornada.... Passamos juntos por tantas incertezas, nos apoiando mutuamente, mesmo à distância. Às vezes bastava um “ei, você vai conseguir!”. Gratidão!

A **todos os colegas, professores e colaboradores da Universidade Federal do Ceará**, que foi minha casa durante todo o percurso de formação – cada um possui valor especial neste processo. Aqui, deixo o registro da disponibilidade e atitude sempre carinhosa de **Dominik, Hemison e Alexandre**, nas demandas que apareceram no decorrer desses anos.

Aos Professores **Dais Rocha, Luiz Botelho e Roberto da Justa**. Suas contribuições impulsionaram esse estudo e promoveram rotas incríveis de análise.

Às Professora **Carmem Leitão e Jussara Resende**, pela disponibilidade e colaboração valorosa.

À **Universidade de Gurupi**, na pessoa do Pró-Reitor de Pesquisa Prof^o Dr. **Fábio Pegoraro** que autorizou a pesquisa, disponibilizando documentos e acreditando que nossos

resultados contribuirão para reflexões acerca da interdisciplinaridade.

À Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assistência Estudantil da Universidade de Gurupi, Prof^ª M.a. ***Miréia Aparecida Pereira***, pelo espaço de trabalho e de reflexões sobre os caminhos da IES durante todo o ano de 2022.

Aos professores dos NDEs dos cursos da saúde da Universidade de Gurupi, que me receberam de forma carinhosa e franca, dispostos a colaborar com os objetivos desta pesquisa, compartilhando sobre suas vivências profissionais. A confiança depositada foi fundamental para validar esta proposta.

A esse problema universal [a reforma do pensamento], confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado: saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, globais e planetários. (MORIN, 2011)

RESUMO

A interdisciplinaridade é objeto de estudo e de aplicação nos processos de formação e atuação dos profissionais da área da saúde, sendo presente nos discursos, documentos oficiais e políticas públicas, consolidando-se como componente obrigatório dos currículos de graduação, o que pressupõe o desenvolvimento de competências para o trabalho interdisciplinar do futuro profissional. O objetivo deste estudo é compreender as percepções acerca da interdisciplinaridade na perspectiva de professores dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) da área da saúde em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do Norte do Brasil, analisando seus desdobramentos no processo de formação profissional para a Estratégia Saúde da Família (ESF). Parte-se do pressuposto que para além dos saberes curriculares e disciplinares, os docentes são dotados de saberes experienciais e é o conjunto desses saberes que impacta os processos de ensino-aprendizagem. O enfoque do estudo é qualitativo e o campo empírico constituiu-se dos sete cursos de graduação em saúde de uma Universidade do Sul do Estado do Tocantins: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Odontologia e Psicologia. Os informantes-chave foram os coordenadores e membros dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos pesquisados. Como critério de inclusão, a amostra ancora-se em um desenho não-probabilístico ou intencional, considerando que cada unidade é escolhida pela riqueza da informação que pode fornecer. Como técnicas de obtenção de informações foram utilizadas a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais e Projetos Pedagógicos dos Cursos, além de outras fortes documentais que contribuíram para o estudo e entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente pela pesquisadora. No intuito de aferir maior rigor à pesquisa qualitativa, a transcrição foi realizada também pela pesquisadora, cuja relação com o participante da pesquisa iniciou-se na realização da entrevista. A análise e interpretação do material empírico utilizou-se do *software* MAXQDA® para categorização das unidades de significação e do referencial teórico-metodológico hermenêutico. A pesquisa respeitou os preceitos éticos dos estudos que envolvem seres humanos, conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Gurupi. A análise denotou uma interdisciplinaridade embrionária, com obstáculos à sua efetivação, mas também identificou caminhos para o seu desenvolvimento, embasados em esforços institucionais e no envolvimento docente. Compreendemos que os profissionais/docentes formados sob uma égide biomédica ao

entrarem em contato com diretrizes que evocam o princípio da interdisciplinaridade resistem, as reinterpretam e as “retraduzem”, retendo algumas questões da interdisciplinaridade e perdendo outras, resultando em práticas pedagógicas que promovem na formação de novos profissionais uma interdisciplinaridade que se apresenta lacunar, sendo ainda reproduzida nos campos de prática dos profissionais da Estratégia da Saúde da Família.

Palavras-chave: comunicação interdisciplinar; educação superior; currículo; formação de recursos humanos; estratégia saúde da família.

ABSTRACT

Interdisciplinarity is an object of study and interdisciplinarity in the processes of action of health professionals, documents and public policies, consolidating as mandatory the application curricula, the component of application curricula, the component that designs and the development of official competencies is being developed for the interdisciplinary work of the future professional. The objective of this study is from the perspective of the teacher training process of the Northern Structuring Teaching Nuclei (STNs) in the health area, a Higher Education Institution (HEI) in the North, analyzing its professional training processes for a process of development Health Strategy of the Family (HEF). It starts with teaching, in addition to curricular and disciplinary knowledge, teachers are endowed with experiential knowledge and the knowledge of this knowledge impacts those of learning-knowledge. The focus of the study is qualitative and the empirical field of the seven courses of health constitution of a University of the South State of Tocantins: Physical Education, Pharmacy, Physiotherapy, Medicine, Dentistry and Psychology. The key informants will be the coordinators and other members of the Structuring Teaching Nuclei (STNs) of the research courses. As an inclusion unit, a sample is anchored in a probabilistic or intentional design, considering that each unit is chosen for the wealth of information it cannot provide. As information collection techniques, in addition to document analysis of the Curricular Guidelines and Pedagogical Projects of Pedagogical Courses, other documental strengths that can contribute to the study and semi-structured interviews will be used, in person by the researcher or through a virtual and national way, not from the informant acquired from the pandemic in case of contact in times of a COVID-19 pandemic. To make qualitative research more rigorous, the research will be carried out by the researcher himself, whose realization with the research participant began with the interview. An analysis and interpretation of the empirical material will be based on hermeneutics as a theoretical-methodological framework. The research respects the ethical precepts of studies involving human beings, according to Resolution 510/2016 of the National Health Council. The analysis denoted an embryonic interdisciplinarity, with obstacles to its effectiveness, but also identified paths for its development, based on institutional efforts and on professor involvement. We understand that professionals/teachers trained under a biomedical aegis, when they meet guidelines that evoke the principle of interdisciplinarity, resist, reinterpret and “retranslate” them, retaining some issues of interdisciplinarity and losing others, resulting in pedagogical practices that

promote training. of new professionals an interdisciplinarity that appears to be lacking, being still reproduced in the fields of practice of professionals of the Family Health Strategy.

Keywords: interdisciplinary communication; universities; curriculum; staff development; National Health Strategy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AB	Atenção Básica
AP	Atenção Primária
CE	Estado do Ceará
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COVID-19	Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação
DE	Dedicação Exclusiva
ESF	Estratégia Saúde da Família
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
HP	Hermenêutica de Profundidade
IES	Instituição de Ensino Superior
ISC/UFBA	Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia
IUSC	Integração Universidade, Serviço e Comunidade
LAPQS	Laboratório de Avaliação e Pesquisa Qualitativa em Saúde
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NASF	Núcleo Ampliado de Saúde da Família
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NDEs	Núcleos Docentes Estruturantes
NDEI	Núcleo Docente Estruturante Institucional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET Saúde	Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEP	Política Nacional de Educação Permanente
PNEU	Política Nacional de Extensão Universitária

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Proecae	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assistência Estudantil
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
PRÓ-SAÚDE	Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TO	Estado do Tocantins
UFC	Universidade Federal do Ceará
Unirg	Universidade de Gurupi
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Algumas ideias sobre a racionalidade científica moderna.....	38
Quadro 2 – Modelos de cooperação disciplinar	43
Quadro 3 – Os sentidos da integralidade.....	57
Quadro 4 – Menções à “interdisciplinaridade” nas DCNs.....	64
Quadro 5 – Saberes dos professores	72
Quadro 6 – Unidades de significação	89
Quadro 7 – Documentação institucional analisada.....	91
Quadro 8 – Missão, visão e valores institucionais.....	97
Quadro 9 – A “interdisciplinaridade” no perfil do egresso dos PPCs	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Figura de Holograma.....	45
Figura 2 – Formação do professor	71
Figura 3 – Relação dos valores da UNIRG e os 4 pilares da educação para o século XXI, resultando em eixos temáticos que nortearão as políticas da IES	98
Figura 4 – Núcleos de Formação	143
Figura 5 – Núcleo de formação básica.....	145
Figura 6 – Extensão Universitária e Produção de Conhecimento	151
Figura 7 – Características dos componentes da extensão.	154
Figura 9 – Componentes curriculares	157

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Entre reflexões e posições: caminhos da pesquisadora	19
1.2	Interlúdio: em que sociedade pensamos interdisciplinaridade?	26
1.3	Objetivo da pesquisa e estrutura do texto	28
2	DIÁLOGOS TEÓRICOS	30
2.1	Racionalidade Científica Moderna e as Raízes da Disciplinaridade	31
2.1.1	<i>Caminhos antecedentes à racionalidade científica moderna</i>	31
2.1.2	<i>Razão científica moderna e a organização das disciplinas</i>	36
2.2	Interdisciplinaridade: tessituras sobre um conceito polissêmico	41
2.3	Disciplina enquanto estrutura de saber-poder	50
2.4	Profissões, profissionalização e interdisciplinaridade	53
2.5	Integralidade, interdisciplinaridade: conexões no campo da saúde	56
2.5.1	<i>Estratégia saúde da família e o desafio da interdisciplinaridade</i>	60
2.6	Interfaces da interdisciplinaridade nos currículos de graduação em saúde e as práticas docentes	63
2.6.1	<i>Diretrizes curriculares nacionais em saúde e a perspectiva interdisciplinar</i>	63
2.6.2	<i>Implicações dos Saberes Docentes nos Processos de Formação Profissional para Práticas Interdisciplinares</i>	68
3	PERCURSO METODOLÓGICO	73
3.1	O objeto de estudo e a pesquisa qualitativa: por quê?	74
3.2	Lócus da pesquisa, participantes e construção das informações	77
3.3	Interpretação do Material Empírico	83
4	ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE	90
4.1	O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e suas aproximações com a interdisciplinaridade	93
4.1.1	<i>Missão, visão e valores institucionais</i>	96
4.1.2	<i>A interdisciplinaridade expressa no PDI</i>	99
4.2	Uma polissêmica configuração da cooperação disciplinar nos projetos de curso: textos e vozes de um devir	104

4.2.1 A relação entre as DCNs, os PPCs e a interdisciplinaridade	108
4.2.2 O profissional egresso da área da saúde: competências e habilidades interdisciplinares.....	115
4.2.3 A “interdisciplinaridade” interna	121
4.2.4 Uma “interdisciplinaridade” entre cursos.....	123
5 TEMPO DE GERMINAR: PERCEPÇÕES DE UMA INTERDISCIPLINARIDADE EMBRIONÁRIA.....	125
5.1 Estágio de “dormência”: obstáculos à interdisciplinaridade	128
5.1.1 Obstáculos epistemológicos e institucionais.....	128
5.1.2 Obstáculos psicossociológicos e culturais:.....	132
5.1.3 Obstáculos metodológicos	135
5.1.4 Obstáculos quanto à formação.....	137
5.1.5 Obstáculos materiais	140
5.2 Uma interdisciplinaridade quiescente: propostas em perspectiva	141
5.2.1 A idealização dos Núcleos de Formação.....	142
5.2.2 O núcleo integrador e de atividades complementares	149
5.2.3 O lugar da extensão na promoção da interdisciplinaridade.....	150
5.2.4 Todas as sementes brotarão? Sobre o tempo de cada um.....	159
6 UMA INTERDISCIPLINARIDADE “EMBRIONÁRIA” E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA	161
6.1 Uma hierarquização persistente.....	163
6.2 Há possibilidades nesse cenário?	166
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	179
ANEXOS	192
ANEXO A – POEMA TRADUZIR-SE	192
ANEXO B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	193
ANEXO C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL	194
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	195
APÊNDICES	201
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	201

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 203

1 INTRODUÇÃO

*“Uma parte de mim é permanente
Outra parte se sabe de repente...”*

Ferreira Gullar

Esta tese objetivou compreender percepções acerca da interdisciplinaridade na perspectiva de professores dos Núcleos Docentes Estruturantes¹ da área da saúde em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública no norte do Brasil, analisando seus desdobramentos no processo de formação profissional para a Estratégia Saúde da Família (ESF). A pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal do Ceará (UFC), no âmbito do doutorado e é uma das pesquisas do Laboratório de Avaliação e Pesquisa Qualitativa em Saúde (LAPQS) dessa mesma IES. Essa seção visa apresentar elementos pessoais, epistemológicos e teóricos que favoreceram a concepção, gestação e a realização desta pesquisa, apresentando ao final sua organização textual.

1.1 Entre reflexões e posições: caminhos da pesquisadora

Enquanto pesquisadora, as primeiras aproximações que realizei intencionalmente com o tema interdisciplinaridade remontam o início do ano de 2010, fomentadas pela realização de uma das especializações que cursei ao longo da minha trajetória acadêmica. Todavia, ao elaborar esse projeto e debruçar-me em um exercício de reflexividade acerca das minhas implicações como sujeito que se tornou pesquisadora, percebo que as raízes dessa aproximação estão vinculadas às minhas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional. Compreender a repercussão dos elementos que nos constituem enquanto sujeitos e conseqüentemente balizam nossas decisões pessoais e escolhas científicas é primeiro, nas palavras de Bourdieu (2005, p. 40), “compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez”. Neste sentido, retomar alguns aspectos que formam um constructo histórico e teórico como pesquisadora e delineiam meu objeto, levou-me a uma

¹ O Núcleo Docente Estruturante de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso. (INEP, 2018)

imersão no próprio processo de formação enquanto indivíduo e evidentemente, em minhas escolhas e trajetórias de pesquisa.

Para tanto, ancoramo-nos em um recurso poético para a digressão, objetivando remeter-me ao arcabouço de pesquisadora que não se dissocia do ser que é, sempre em construção. O poema “Traduzir-se”², do poeta e escritor maranhense Ferreira Gullar, nos pareceu tal qual luz para iluminar os caminhos que percorremos até aqui. Em sua licença poética, Gullar traz uma metáfora que interpretamos como alusão dialética ao paradigma psicanalítico, denotando que somos resultados de múltiplas experiências vivenciadas e muitas vezes até recalçadas³ ao que Freud nomeou de inconsciente.

Uma primeira percepção acerca dos pilares da minha formação aporta-se no verso “[...] *uma parte de mim é todo mundo, outra parte é ninguém, fundo sem fundo [...]*” e constitui um esboço das primeiras influências sob as quais foram erigidos comportamentos e formas de refletir sobre o mundo.

Pensando à luz de Micelli (2010) que estrutura “Trunfos, handicaps e carreiras de intelectuais brasileiros”, percebo como posso “enquadrar-me” naquelas classificações e identificar com clareza visual a formação de uma intelectual “à brasileira”, com seus estigmas pertinentes à origem, condição social e relações estabelecidas ao longo da vida – o *habitus*. “O *habitus* é o elo não apenas entre o passado, o presente e o futuro, mas também entre o social e o individual, o objetivo e o subjetivo, a estrutura e a ação.” (GRENFELL, 2018, p. 78). Assim, revisei minha gênese em uma tentativa de estabelecer as influências da origem em relação ao local de nascimento, profissão dos pais e estigmas originados destas demarcações. Nascida em 1974, em Itatira (CE) – embora registrada em Fortaleza, sou filha adotiva de nordestinos de origem inscrita no sertão, em meio às dificuldades da vida em unidades familiares de agricultores. Suas vidas profissionais tiveram caminhos que deixaram a terra, mas trouxeram consigo as marcas que a lida nessa seara proporciona. Estudar era uma saída, senão a única, para pensar em ascender socialmente. Refletindo agora, talvez a intenção nem fosse ascender, mas sobreviver.

Minha generosa e forte mãe foi a filha mais velha de quinze irmãos e conseguiu colaborar para que parte dessa prole tivesse curso superior. Trabalhou como professora (mesmo

² Disponível em sua completude nos anexos.

³ “[...] Freud define o recalçamento como o processo cuja essência consiste no fato de afastar determinada representação do consciente, mantendo-a à distância.” (GARCIA-ROZA, 1985, p. 153)

sem curso qualificador), assessora política e aposentou-se como agente postal dos correios, ainda em tempos que se acessava o serviço público por meio de indicações políticas. Em meio às suas habilidades, as que se referiam à costura, bordado, crochê e outras “prendas domésticas”, a leitura sempre esteve presente em sua vida e nossa vinda para Fortaleza foi consequência de sua “transgressão” à ordem natural dos fatos, pois eu e meu irmão iríamos estudar. Aprendeu o ofício de cabeleireira e sempre fez o que podia para ampliar a renda familiar (vendas, pequenos empreendimentos, costura, entre outros). Havia uma multiplicidade de saberes em suas vivências. Meu pai, bem mais jovem que minha mãe, ocupou-se de pequenos comércios e durante a maior parte da vida esteve atrás de um volante, alternando entre caminhão e táxi. Não tinha a mesma obstinação pelo estudo que minha mãe, mas nos dava condições de continuidade, como pequenos incentivos, alegrias pelos resultados, transporte para as aulas, o “troco” para a “merenda” na escola.

Assim, sobre essa estrutura, fui organizando minha condição de sujeito, cuja identidade confundia-se com uma também obstinação de ser uma excelente aluna e com a perspectiva da valorização do estudo como fundamento da vida. Apesar da obstinação, o sentimento que sempre me acompanhou era o de que o que acontecia comigo era “transgressão”. Poderia eu, com essa história e seus derivados estigmas, tornar-me uma intelectual? Não estaria eu transgredindo o meu passado-determinante? Um caminho natural dessa obstinação em legitimar uma nova condição social por meio da educação, foi a introdução à escola. É também nesse espaço que se iniciou um processo formativo que vai posteriormente alçar-me à condição de intelectual, de pesquisadora. Era um privilegiado espaço de formação do *habitus*, que enfoca o modo de agir, sentir, pensar e ser (GRENFELL, 2018).

É no contexto de uma escola tradicional que contraditoriamente desenvolvi paixão por ler e estudar. Contraditoriamente porque naquele momento histórico a educação não ensinava para a compreensão (MORIN, 2012b). Não obstante a escola ainda ser espaço de reprodução de violência simbólica (BOURDIEU, 2011), consegui compreender-me como ser que pensa e tornei-me professora do Ensino Fundamental em 1990, exercendo a profissão até o ano de 1996.

Na eterna disputa psíquica entre manter-me na estrada pavimentada pelo passado familiar e na perspectiva de ter um futuro diferenciado do possivelmente determinado, a questão era buscar um processo de deslocamento e redefinir condicionalidades. Não sem temor, tal qual o personagem Pestana do conto *Um Homem Célebre*, de Machado de Assis, minha produção sempre foi, por mim mesma, alvo de autocríticas severas, embora resultados satisfatórios fossem sempre

obtidos.

Todavia, a escola foi para mim *lócus* da formação de um *habitus* caracterizado por um processo contínuo e ativo, estruturado pela captura dessas histórias para dentro do meu próprio ser e estruturante para as repercussões das circunstâncias atuais, influenciando meu modo de agir e escolhas. Chegar à Universidade foi resultado de uma trajetória necessária e o gosto pela pesquisa uma consequência. Para Luckesi (2010) é a pesquisa a atividade fundamental da Universidade. As outras atividades tomam significado à medida que propiciam para a pesquisa, a investigação crítica e o trabalho criativo. A função é aumentar o “cabedal cognitivo da sociedade” (LUCKESI, 2010, p. 41).

Já professora de 1ª a 4ª Séries, de fato e de direito, realizei o vestibular para o Curso de Serviço Social, ainda aos 16 anos. Um certo pensamento lógico deveria ter me levado ao curso de Pedagogia pela formação anterior, mas por exemplo e influência familiar encontrei esse “lugar” de problematização da realidade, de leituras críticas, de desenvolvimento de uma percepção do humano diferenciada que certamente imprimiu fortes marcas na professora que eu era, naquela que eu estava me tornando e na que hoje eu sou. As ciências humanas e sociais passaram a ser aliadas nas aprendizagens e, paralela a essa formação, debruçava-me também nos textos da área da educação, situando-me em capacitações e estudos individuais. *Pari passu* às aulas na graduação, trabalhava como professora de Alfabetização e 1ª Série do Primário (hoje 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, respectivamente).

Assim, tal qual o verso “[...] *uma parte de mim é (foi) só vertigem, outra parte linguagem [...]*”, minha trajetória acadêmica em determinados momentos foi vertiginosa e extenuante, em outros um passaporte para novas linguagens. Além da “linguagem” do Serviço Social, precisava de “um lugar de fala” legítimo (no sentido *bourdiesiano* sobre a linguagem) na seara da educação, para fortalecimento da minha prática profissional nos colégios tradicionais em que ministrei aulas, com gestão e famílias muito exigentes. Destarte, precisava ler mais para apropriar-me dos discursos da Educação, e assim conheci também Paulo Freire, Lev Vigotski, Jean Piaget, Henri Wallon, David Ausubel, Emília Ferreiro, Edgar Morin, Magda Soares e outros tantos autores que possibilitaram que usasse adequadamente o discurso reconhecido para o ofício que exercia. Nesse sentido, Bourdieu (2008) esclarece que “competência prática é adquirida em situação, na prática: o que é adquirido é, inseparavelmente, o domínio prático da linguagem e o domínio prático das situações, que permitem produzir o discurso adequado numa situação

determinada”. (BOURDIEU, 2008, p. 29).

Ao refletir sobre essa questão, percebi o quanto meu esforço de “poder falar” no campo da educação foi importante, pois apesar da formação em nível de magistério, minha graduação não se dava nas licenciaturas ou na pedagogia. Pronunciar um “discurso legítimo” requeria um locutor legítimo. Neste sentido, além da apropriação da linguagem pertinente à área na qual me formava, também penetrava no “dialeto” da educação, para continuar desenvolvendo minhas atividades profissionais. A vivência entre duas áreas do saber já sinalizavam elementos de uma “comunicação dialógica” interdisciplinar na minha própria prática profissional. Compreender ainda no contexto da graduação o espaço da pesquisa, talvez tenha sido o grande desafio que originou uma primeira produção científica no campo da saúde. Em meio às reflexões contínuas sobre a realidade que nos cerca, cabe outra estrofe do poema de Ferreira Gullar para ilustrar meus caminhos: “[...] *uma parte de mim pesa e pondera, outra parte delira [...]*”. Pesquisar é sim pesar e ponderar, mas envolve todo um processo de criação e de inquietação, de estranhamento e solidão, ou – nas palavras do poeta – delírio. Solidão essa, que envolve o processo de produção científica, quebrada pela companhia de “lâmparas” teóricas que nos iluminam o pensar e oferecem luz para análises e, principalmente, pela condução e parceria de orientadores dedicados e com *expertise*, a exemplo dos que eu tive a honra de conhecer e partilhar minhas elaborações.

O conceito de artesanato intelectual (GONDIM; LIMA, 2008) pode ser aqui capturado para delinear os passos que foram dados para a condição de intelectual-pesquisadora que hoje assumo com mais convicção. A pesquisa como atividade artesanal envolve o reconhecimento dos aspectos práticos do trabalho científico, que compreende em sua configuração uma marca autoral, a do pesquisador. Não vivenciei programas de iniciação científica por uma condição social que exigia o trabalho formal e remunerado, mas o interesse pela pesquisa nascia na graduação e ganhou forma a partir da minha inserção no mundo do trabalho, que gestava reflexões cotidianas sobre a prática profissional e seus desdobramentos.

Minha atuação como docente do ensino superior iniciou-se no ano de 2005, concomitante à prática como assistente social da área da saúde, a qual exercia desde 1996. Com atividades diversas desenvolvidas nas duas áreas do saber (educação e saúde) e nas funções de gestão de serviços de saúde, escola de ensino fundamental e de cursos de graduação, tive a possibilidade do acompanhamento sistemático da política de saúde. Os desdobramentos oriundos do processo de universalização da saúde e os caminhos da atenção básica têm suscitado

inquietações perenes a partir de leituras, pesquisas e prática cotidiana nesta seara profissional.

Em 2011 publicamos artigo intitulado “O desafio da interdisciplinaridade na política de saúde mental e o Serviço Social: um enfoque no Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil de Imperatriz – Maranhão.” A pesquisa que originou o artigo propiciou o entendimento que “[...] os diversos saberes devem entrelaçar-se em práticas coletivas e que no âmbito da interdisciplinaridade isto não constitui uma desconfiguração das diversas ciências, mas a possibilidade de partilha íntima e avanço nas práticas terapêuticas. (RIBEIRO; FARIAS, 2011, p.155). O Centro de Atenção Psicossocial *lócus* dessa pesquisa foi coordenado por mim durante o período compreendido entre os anos 2005 e 2009. Essa experiência desafiadora constitui um divisor de águas na aproximação com o tema interdisciplinaridade, considerando a gestão de uma equipe multiprofissional e os obstáculos para a construção de propostas interdisciplinares que estavam postas nas configurações institucionais da Política de Saúde Mental.

As constatações oriundas da referida pesquisa, potencializadas pelas vivências em espaços profissionais da educação, da saúde mental e da atenção básica, instigaram novas pesquisas e a interdisciplinaridade passou a ser então o nosso objeto de pesquisa incontestado. Já os pressupostos norteadores do projeto que resultaram em minha dissertação de mestrado partiam da premissa que “apesar de a interdisciplinaridade estar ‘prescrita’ no contexto das práticas de Saúde da Família, ainda não era efetiva e no âmbito das relações de trabalho prevalece por parte dos profissionais atitudes fragmentadas e parciais em relação aos diversos saberes com os quais interagem no cotidiano profissional”. O objeto de pesquisa tornava-se ainda mais instigante.

Vale ressaltar nossa compreensão de que o conjunto das escolhas que determina um objeto de pesquisa depende do nosso contexto atual (a posição que ocupamos num campo social em particular), mas ao mesmo tempo, as escolhas que são visíveis para nós e as que enxergamos são o resultado de nossa jornada do passado, pois nossas experiências ajudaram a moldar nossa visão. (GRENFELL, 2018, p.77)

Frigotto (2011) ao discutir sobre a interdisciplinaridade como necessidade e como problema, nos leva à compreensão de que sempre haverá uma totalidade pré-existente e que somos, por excelência, seres interdisciplinares. Considera a multiplicidade e a complexidade dos fenômenos que nos cercam e nos moldam, o que nos leva a perceber que buscar a interdisciplinaridade na “parte” é um “banho nas águas do equívoco”.

Assim, ao enveredarmos nas questões concernentes à Atenção Básica em Saúde com

fins de qualificação no mestrado, foi latente a percepção de que a interdisciplinaridade no contexto das práticas de promoção da saúde ainda é um devir, não obstante todas as discussões teóricas que abordam o tema no Brasil desde a década de 1970 e a organização expressa através dos documentos que compõem as políticas de saúde, os quais ratificam sua necessidade e importância. O tema é ainda latente, principalmente levando em consideração a própria polissemia do termo. Ao discutir a pesquisa como artesanato intelectual, Lima e Gondim (2006) enfatizam que a originalidade de uma tese não se relaciona somente com o estudo de algo novo ou desconhecido, mas significa também “utilizar novas abordagens na análise dos problemas, sugerir questões inéditas e apontar elementos desconsiderados em outras abordagens” (LIMA; GONDIM, 2006, p. 16).

À luz da observação participante e das representações expressas na riqueza das falas dos participantes da pesquisa realizada e dissertação produzida para a obtenção do título de Mestra em Saúde da Família, foi possível desvelar elementos extrínsecos e intrínsecos ao grupo de profissionais informantes, que relataram o quanto é difícil o exercício do trabalho interdisciplinar e a própria compreensão do que se constitui essa unidade de saber (RIBEIRO *et al.*, 2015a, p. 104). Ao investigarmos as representações sociais da interdisciplinaridade no contexto dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (Nasf), depreendemos três categorias analíticas a saber: 1. Interdisciplinaridade como processo em construção; 2. Interdisciplinaridade como a realização de atividades em conjunto e 3. Interdisciplinaridade como resultado do compromisso profissional. (RIBEIRO *et al.*, 2015a)

Em meio às constatações, evidenciou-se uma outra questão, que não poderia ser contemplada naquela discussão, mas que se tornou elemento inquietante no cotidiano da prática profissional e nos debates acadêmicos, pois relaciona-se diretamente ao processo de ensino/aprendizagem ainda no contexto da graduação dos profissionais que atuam na ESF: a formação para o trabalho interdisciplinar. Neste sentido, destacamos:

[...] é importante assegurar que, apesar da formação para o trabalho interdisciplinar ser elemento constitutivo dos currículos de graduação da área da saúde (Rossoni e Lampert, 2004), a expressão da interdisciplinaridade no cotidiano das práticas paradoxalmente não é o resultado de um processo formador que a contemple como exigência para esse campo específico de atuação. Mesmo sendo frequente o discurso da interdisciplinaridade, ela ainda é permeada de vieses e interpretações que se encontram em nível do pensamento ou ações e denotam que é um processo em construção, cuja resistência acontece devido à formação profissional que privilegia a especialização e o próprio modo de pensar individualista contemporâneo, percepção aparente apenas quando as ideias e práticas são observadas e esmiuçadas. (RIBEIRO *et al.*, 2015a, p. 104-105).

A partir destes questionamentos, surgiu a proposta desta pesquisa, que possui como questão central a seguinte indagação: quais as percepções acerca da interdisciplinaridade na perspectiva de professores dos Núcleos Docentes Estruturantes da área da saúde em uma instituição de ensino superior no norte do Brasil e seus desdobramentos no processo de formação profissional para a Estratégia Saúde da Família? Desenhou-se, portanto, um desdobramento da pesquisa realizada ainda no mestrado, aprofundando a discussão sobre a interdisciplinaridade, mas indo ao ponto inicial das apreensões acerca do trabalho interdisciplinar: o processo de formação profissional ainda na graduação. A partir deste entendimento, foi delineada a pesquisa de doutorado, aprofundando a discussão sobre a interdisciplinaridade.

O ingresso no programa de doutorado e a conseqüente imersão nas atividades do LAPQS possibilitou-me não só reflexões sobre meu objeto de pesquisa, mas constructos teóricos mais ampliados e complexos que tem balizado o viés interpretativo que subsidia essa análise. Em concomitância, a participação em coordenação de extensão na área de saúde e em desenvolvimento de projetos com olhar mais ampliado e propositivo no que tange a interdisciplinaridade entre cursos tem sido a tônica das ações profissionais hodiernas.

Oportunamente, em 2018 passei a integrar o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), instituição vinculada ao Ministério da Educação (MEC), sendo capacitada para realizar Avaliações de Reconhecimento de Curso de Graduação ad hoc. Essa imersão aproximou-me ainda mais dos processos avaliativos de Reconhecimento de Cursos de Graduação e das exigências para esse ato legal, que tem a interdisciplinaridade como um dos critérios a serem atingidos e mensurados nos relatórios produzidos pelos avaliadores, a partir dos dados percebidos na documentação e na visita in loco nas Instituições de Ensino Superior (IES) designadas. No ano de 2019 fui designada para avaliar Cursos de Graduação em quatro regiões brasileiras, à luz do mesmo instrumento de avaliação que classifica interdisciplinaridade enquanto “estratégia”. As experiências trouxeram novas interpretações sobre o objeto em estudo, impulsionando-nos a buscar mais aportes na literatura.

1.2 Interlúdio: em que sociedade pensamos interdisciplinaridade?

Ainda em uma esteira reflexiva, cabe destacar os processos mentais e teóricos disparados por ocasião da qualificação do projeto dessa pesquisa. Questionamentos e sinalizações importantes impeliram uma digressão necessária acerca do fim último desse estudo, transpondo

evidentemente o objetivo já proposto no início da seção. Que mundo é esse mesmo em que estamos inseridos e por que considero ser indispensável discutir a religação de saberes?

Não obstante a demarcação que nos conecta a essa pesquisa – que está diretamente imbricada em meus próprios saberes enquanto docente – disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014), pensar para além do que delineamos enquanto objetivo se fez necessário.

Fazenda e Godoy (2014) afirmam que “a questão da interdisciplinaridade e formação docente, em particular, está intimamente ligada à problemática da intervenção educativa.” (FAZENDA; GODOY, 2014, p. 17) Nesse sentido, pensar em qual sociedade o professor está inserido e quais os aspectos que a estruturam pode nos revelar por que razão o tema é tão pertinente quanto o era quando começou a ser discutido no Brasil na década de 1970. Gizburg (1995) sinaliza que devemos estar atentos ao aparentemente não revelado. O oculto nos parece ser tão parte da história quanto a própria história descrita. Naturalizamos a interdisciplinaridade enquanto vocabulário das áreas do saber, ainda que ela não esteja presente nas práticas?

Os campos da educação e da saúde são permeados por uma interdisciplinaridade lacunar, que embora “prescrita” para a atuação dos diversos profissionais, ainda resiste às armadilhas disciplinares. Quando se busca a adoção de atitudes interdisciplinares para produção de conhecimentos, os obstáculos ampliam-se. Sobre isso, Tordino (2014) parece nos lançar luzes:

Aumentam as dificuldades porque a atitude diante do conhecimento, influenciadora de sua própria construção, é a de buscar abordagens cada vez mais abrangentes e complexas para aqueles saberes que, durante toda a modernidade, se abrigaram no âmbito das disciplinas. Essas foram criadas quase que por cissiparidade: à medida que os saberes acumulados em uma disciplina justificavam maior aprofundamento ou especialização, o que fora uma linha de pesquisa instituíam-se em nova disciplina. (TORDINO, 2014, p. 23)

Esse cenário, de um mundo no qual os seres humanos tendem à especialização cada vez mais crescente, é um mundo que discute muito “o destino planetário” (MORIN, 2011) e é um mundo de aparentes “certezas”. Fomos impactados pela epidemia da COVID-19⁴ e muitas dessas supostas “certezas” estão cada vez mais em xeque. O Século XXI nos parece revelar inúmeras zonas de incerteza. O disciplinar, o hiperespecializado, não “dá conta” de re-ligar um ser humano que é a um só tempo “físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico”. “Essa unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo tornado impossível aprender o que significa ser humano”. (MORIN, 2011, 16). É um mundo

⁴ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

de indiscutível velocidade, no qual somos inexoravelmente impelidos a não nos isolarmos em qualquer esfera da vida.

Lipovetsky (2017) traça a tese de que o mundo, ao globalizar-se, mudou o estatuto e a forma da cultura, “sob o efeito simultâneo e convergente de cinco fatores: o capitalismo planetário, as indústrias culturais, o consumismo, o impacto da mediatização e a generalização das redes digitais” e elenca ainda três fases na história desse estatuto cultural. (LIPOVETSKY, 2017, p. 22) Uma primeira, mais tradicional, não autônoma, disseminada pelos interstícios da sociedade (religiosos, políticos, clânicos ou mágicos). Emergente das democracias modernas surge a chamada segunda fase, que traz a afirmação de valores tais como: igualdade, liberdade e laicidade, caminhando para uma certa autonomia. Por fim, a fase da cultura-mundo, ou *hipermodernidade*, na qual

[...] o mercado impõe um imaginário de competição de consumo a todas as atividades, a cultura industrializa-se sob múltiplas formas, os *media* e as redes digitais tornam-se operadores incontornáveis da percepção – e da criação – do mundo, a dinâmica individualista dá a este conjunto de fatores uma configuração inédita. (LIPOVETSKY, 2017, p. 23)

Em que estado de consciência coletiva nos encontramos nesta perspectiva? “A consciência coletiva cria a necessidade de o homem se identificar como indivíduo que compõe o todo” (GALVÃO, 2014, p. 61). A autora recorre a Hobbes para situar o desentendimento humano como condição inerente à sua própria natureza, cujas posses são defendidas pela competição e mantidas com “desconfiança”. Na contemporaneidade temos visto o despedaçamento não só do conhecimento, mas também destroem nosso senso comunitário, social.

Assim, essa condição hodierna de saberes e poderes desvinculados e dispersos, antes ocupado pelo ser humano, agora encontra-se vazio. Para a superação da disputa e da competição que atropela as relações, princípios básicos da interdisciplinaridade precisam fazer parte da consciência de cada um, para que a coletividade também ressoe a humildade, a coerência, a espera, o respeito e o desapego.

1.3 Objetivo da pesquisa e estrutura do texto

Com o objetivo de compreender percepções acerca da interdisciplinaridade na perspectiva de professores dos Núcleos Docentes Estruturantes da área da saúde em uma

Instituição de Ensino Superior (IES) pública no norte do Brasil, analisando seus desdobramentos no processo de formação profissional para a Estratégia Saúde da Família, a presente tese estruturou-se em momentos textuais organizados por seções, mas que preservam entre si conexões importantes e que juntos tecem o todo que possibilitou respostas – ainda que provisórias, para o objetivo delineado. Minayo (2017, p. 171) afirma que a elaboração científica é o caráter aproximado do conhecimento “que se constrói a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a compreensão, a crítica e a dúvida, embora isso não se dê de forma linear e nem somativa”.

Após o exercício de reflexividade e posicionalidade frente ao objeto em questão realizado na introdução, elencamos caminhos teóricos que subsidiaram a estruturação dessa proposta e pavimentaram a estrada que ancorou análises compreensivas da tese, abordando aspectos relativos ao processo de disciplinarização da ciência; a origem do projeto interdisciplinar e sua compreensão multifacetada; a disciplina enquanto estrutura de saber-poder; a perspectiva de uma formação em saúde que privilegia a integralidade; a relação da interdisciplinaridade no campo da saúde e suas interfaces nos currículos de graduação da saúde. Intencionalmente, buscamos clássicos que discutem os temas relacionados, objetivando a construção de um solo próprio e fértil para germinar nossa análise. Nessa perspectiva compreendemos que uma abordagem que “agregue valor” se inicia nas apreensões iniciais da pesquisadora com a temática na qual o objeto está circunscrito.

O percurso metodológico dessa pesquisa apresenta-se em capítulo posterior aos diálogos teóricos, informando as trilhas que se iniciaram na definição da abordagem qualitativa, caracterizando o lócus, a inclusão dos informantes e a escolha das técnicas que iriam nos fornecer o “chão da empiria”. Assumimos ainda nossa escolha metodológica para análise das informações e produção de síntese, justificando o uso da hermenêutica.

A luz dos elementos teóricos destacados e conectando-se aos procedimentos metodológicos anteriormente descritos, três capítulos discutem os resultados, a saber:

O Capítulo 4, intitulado “ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE” parte da análise dos documentos norteadores da formação, estabelecendo conexões entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e suas aproximações com a interdisciplinaridade. A polissêmica configuração da cooperação disciplinar

nos projetos de curso é discutida. Não obstante tratar-se de análise documental, as vozes dos interlocutores e nossa observação nos permite triangular as informações obtidas para uma análise mais fidedigna.

“TEMPO DE GERMINAR: PERCEPÇÕES DE UMA INTERDISCIPLINARIDADE EMBRIONÁRIA” é o título do Capítulo 5. Em sua elaboração recorremos à metáfora do desenvolvimento da semente para discorrer sobre as percepções dos docentes sobre obstáculos e possibilidades à interdisciplinaridade na IES.

A discussão acerca dos desdobramentos que as percepções da interdisciplinaridade inferem à Estratégia Saúde da Família (ESF) é o mote do Capítulo 6 – “UMA INTERDISCIPLINARIDADE “EMBRIONÁRIA” E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA”. As reflexões dispostas nesse constructo versam sobre as percepções docentes sobre o trabalho coletivo na ESF, que prescreve a interdisciplinaridade em suas práticas, em diálogo com categorias como hiperespecialização e hierarquia entre saberes.

Ao final, mas sem a pretensão de concluir, tecemos considerações sobre o estudo como um todo, ratificando nossas descobertas e ofertando pistas para novas pesquisas.

2 DIÁLOGOS TEÓRICOS

No intuito de lançar luzes na estrada que pavimentará as nossas análises empíricas, revisitamos a literatura a partir de categorias amplamente discutidas e que se relacionam direta ou indiretamente com o nosso objeto de estudo.

Por tratamos do tema “interdisciplinaridade”, buscamos delinear o surgimento desse paradigma a partir de aspectos que o antecedem no campo das ciências, como também

escrutinamos sua conceituação, que possui um caráter polissêmico, refletindo sobre sua aplicabilidade em campos científicos do conhecimento, a exemplo da educação e da saúde.

Ao deparamo-nos com sua conceituação, é inarredável a necessidade de percebê-la no campo da saúde, em especial na ESF, *lócus* relacionado para associação de algumas análises da pesquisa. A integralidade entra como categoria a ser revista e suas conexões com a interdisciplinaridade.

Como o trabalho empírico ancorar-se-á em espaços de formação profissional da área da saúde (cursos de graduação), compreender a inserção da categoria interdisciplinaridade e suas “interfaces” nos currículos de graduação em saúde e em práticas docentes torna-se determinante.

2.1 Racionalidade Científica Moderna e as Raízes da Disciplinaridade

2.1.1 Caminhos antecedentes à racionalidade científica moderna

Pensar a interdisciplinaridade em sua complexidade, necessidade e desafios exige a princípio um movimento anterógrado, um esforço que busque uma “arqueologia” da própria constituição da ciência moderna e das determinações de uma racionalidade científica que promoveu a “disciplinarização”. Para Luz (1988), a razão científica moderna possui uma trajetória histórica, com bases fincadas na própria sociabilidade. O processo de produção da existência humana é, por si só, um processo social.

A primeira mudança paradigmática que ultrapassa a compreensão do conhecimento em termos eminentemente místicos por uma perspectiva racional remonta à Grécia Antiga, tempo histórico que se estendeu do Século VII ao Século I a.C. Nas sociedades primitivas que precederam este período, a produção organizava-se no sentido de manter a sobrevivência das comunidades, cujo trabalho de caráter coletivo e organizado naturalmente por sexo e idade.

Nesse contexto, “trabalho e magia ainda se interpenetram, as tradições relativas ao trabalho estão cheias de crenças míticas e os mitos deixam entrever a sua ligação com os processos de produção” (ANDERY *et al.*, 1988, p. 22). Segundo a mesma autora, é na Grécia Antiga que “pela primeira vez o pensamento científico-filosófico tornou-se abstrato e surgiram tentativas de explicar racionalmente o mundo” (Idem, p.22). Passa-se a um momento em que emergem o pioneirismo da racionalidade, configurando-se em tentativas de propor explicações à luz de uma

racionalidade.

Não obstante a importância dos demais filósofos gregos e suas imensas contribuições ao pensamento filosófico e de base para a ciência, destacamos o pensamento de Aristóteles (384-322 a.C) que ao abandonar a noção platônica do mundo das ideias separado do mundo sensível, entende que

[...] todas as coisas, os objetos e os fenômenos eram seres em ato, mas continham em si, ao mesmo tempo, determinadas possibilidades – potências. Com essa concepção, Aristóteles trazia o próprio objeto do conhecimento para o próprio Ser, sua essência, e o objeto do conhecimento transforma-se naquilo que é e não em algo que não está presente nas coisas que os homens experienciam. (ANDERY *et al.*, 1988, p. 86.)

A concepção Aristotélica do conhecimento envolve a noção de que o movimento seria parte do Ser e que era indispensável compreender como este acontecia, como a potência transformar-se-ia em ato. Tal movimento (quantitativo, qualitativo ou de deslocamento no espaço) levava em consideração os graus de complexidade dos seres, sendo o homem o ser com maior grau frente às demais espécies, com a sua capacidade de deliberação, escolha e raciocínio. Destaca-se no homem a noção de unidade, composta por corpo, e alma, a garantia de vida e o funcionamento vital, respectivamente.

Descobrir as qualidades essenciais das coisas (atributos) era indispensável no âmbito do pensamento aristotélico. Tal condição possibilitava uma ascendência por meio indutivo, para asserções universais sobre os fenômenos (razão intuitiva). “Este era o ponto de partida de todo o conhecimento certo porque apenas a razão intuitiva permitia ao homem apreender os primeiros princípios que eram a base de todo conhecimento verdadeiro.” (ANDERY *et al.*, 1988, p. 94). Seria esse o estágio inicial e preparatório para o conhecimento científico, que examinava os casos particulares e traçava-se uma “regra geral” para outras situações, mesmo que não observadas. Apropriado desse primeiro passo, proceder-se-ia à dedução, por meio de um raciocínio que chegasse a verdades para então explicá-las. Responsável por um avanço imenso da discussão do processo de conhecimento,

[...] Aristóteles construiu um paradigma, um sistema, capaz de dar conta de todas as áreas do conhecimento. Mesmo que tal referencial implicasse uma concepção de ciência contemplativa, de método como atividade quase exclusivamente teórica de conhecimento, como algo que se refere a um mundo acabado, fechado e finito, de verdades imutáveis; tal paradigma caracterizou-se por se constituir na forma mais acabada de pensamento racional que o mundo grego foi capaz de elaborar. (ANDERY *et al.*, 1988, p. 101).

Chauí (2012) destaca a condição metafísica do pensamento aristotélico e “afirma que a realidade no seu todo é inteligível ou conhecível e apresenta-se como conhecimento teotérico da realidade em todos os seus aspectos gerais ou universais, devendo preceder as investigações que a ciência realiza sobre um determinado tipo de Ser” (CHAUÍ, 2012, p. 240). A noção de método já se encontra clara em Aristóteles e ciência e filosofia encontravam-se imbricadas.

O chamado período clássico da Grécia Antiga ao seu final foi marcado por diversos conflitos entre grupos que lutavam por uma Grécia unificada e outros que defendiam que a *pólis* tivesse autonomia, uma tensão entre a aristocracia e a democracia. A instauração do período Helenístico (período compreendido entre os Séculos III e II a.C), caracterizado pelo domínio e expansão macedônicos sobre a Grécia, ocasionou principalmente a criação de novas cidades, novos centros econômicos e administrativos, a exemplo de Alexandria, cujo papel destacou-se também por seu apelo cultural e político.

Foi neste período, que, talvez pela primeira vez, assistiu-se à separação entre ciência e filosofia. Paralelamente ao desenvolvimento da filosofia e de certa maneira independentemente desta, ocorre neste período uma larga produção de conhecimento científico. Mesmo os centros de difusão foram diferenciados, como mostra o desenvolvimento de diferentes escolas filosóficas, concentradas em Atenas; e o desenvolvimento das ciências em Alexandria. (ANDERY *et al.*, 1988, p. 103).

Neste caldo cultural, filosófico e de expansão do conhecimento, as escolas filosóficas voltam-se para o estudo do indivíduo e a “organização de regras morais” com muita ênfase nos movimentos que produziam conhecimento. Destarte não ser nossa pretensão ancorarmos a discussão no período que antecede a racionalidade científica moderna, necessário faz-se compreender mesmo que brevemente, os caminhos que o conhecimento científico percorreu até o processo de disciplinarização da ciência e do paradigma cartesiano.

Importantes descobertas científicas foram essenciais enquanto base para a ciência moderna. Destaca-se na medicina, ainda 300 a. C., Herófilo, que identificou não ser o coração o centro da consciência e sim, o cérebro. Observou os rins enquanto responsáveis pela excreção e desvendou o mecanismo da pequena circulação. O conhecimento partia de uma união de antigas ideias filosóficas e observações anatômicas, o que seria questionado no período medieval. (ANDERY *et al.*, 1988, p. 115).

A Idade Média (Século V a XV), caracterizada pelo modo de produção feudal⁵, foi um período de desenvolvimento das cidades e do comércio, sendo ainda destacável o aumento da produção agrícola, por meio de inovações técnicas que foram surgindo. Do ponto de vista da fé, a Igreja teve papel preponderante, influenciando ideias, princípios jurídicos, políticos, éticos e morais. A Igreja assumia como atividade o “pensar” por todos, colocando tais pensamentos na ordem absoluta e inquestionável. Assim, controlava a produção do conhecimento. Fenômenos explicados por valores religiosos, até mesmo a explicação das doenças.

Considerando-se que a observação e a experimentação se constituíam potencialmente em procedimentos que podem vir a gerar, com base em dados, novos conhecimentos contrários àqueles defendidos dogmáticamente com base na autoridade, pode-se entender que tais práticas sofriam sanções da Igreja. Neste caso, encontra-se o frade Roger Bacon (Século XIII) que, utilizando nos seus estudos de ótica a observação da ocorrência do fenômeno em diferentes situações, sofre pressões e fiscalização da ordem que pertencia. (RUBANO; MOROZ, 1988, p. 134).

Tendo como fonte doutrinária a Bíblia, buscava-se a justificativa destas em conhecimentos advindos da cultura grega, conciliando-os estes com o cristianismo. A compreensão hierárquica e estática do universo traduz-se em uma sociedade com estrutura rígida com a Igreja enquanto entidade suprema.

O processo de transição da Idade Média para a Idade Moderna coaduna com a transição do feudalismo para o capitalismo⁶, fragmentando a sociedade feudal e estabelecendo um franco movimento de renascimento do comércio e crescimento das cidades. O surgimento da indústria moderna e a expansão econômica impulsionaram mudanças também na produção do conhecimento.

As exigências do processo de produção impulsionavam também a necessidade de um progresso da ciência natural. A época moderna apresenta-se com suas novas exigências e à ciência é solicitado mais rigor. O advento da Reforma Protestante⁷ e a necessidade da Igreja implementar

⁵ No feudalismo, a unidade econômica, político-jurídica e territorial era o feudo; em outras palavras, numa dada extensão de terra, eram produzidos os bens necessários à manutenção de seus habitantes, realizadas as trocas de bens elaboradas as leis e obrigações que nela vigoram. (ANDERY, 1988, p. 126).

⁶ Somente se emprega o termo capitalismo quando se trata de uma sociedade moderna, onde a produção maciça de mercadorias repousa sobre a exploração.

⁷ A Reforma Protestante foi um movimento de reforma religiosa ocorrido na Europa, no Século XVI. Esse reformismo religioso foi iniciado por Martinho Lutero, um monge alemão insatisfeito com a cobrança de indulgências pela Igreja Católica. Lutero elaborou as 95 teses e fundamentou uma teologia que deu origem a novas denominações dentro do cristianismo. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/reforma-protestante.htm>. Acesso em:

uma Contrarreforma⁸ e cometer atrocidades em nome dos dogmas da fé, a exemplo da condenação à fogueira de Giordano Bruno que foi queimado como herege por ideias consideradas heresia, tais como a teoria heliocêntrica e o interrogatório e censura de Galileu Galilei, cuja obra é considerada o nascimento da ciência moderna, derrubando a visão de mundo proposta por Aristóteles, substituindo a ideia da ordenação hierárquica do mundo por uma ideia de universo aberto, indefinido e infinito.

O universo visto por Aristóteles era estático, com seres caminhando para um fim determinado e dispostos de acordo com uma hierarquia bem definida. Era um mundo fechado e dotado de qualidades não passíveis de mensuração matemática. A nova visão de mundo, instaurada neste período de transição, era mecanicista. Galileu e Newton (1642-1727), importantes construtores desta nova visão, perceberam as dimensões matemáticas e geométricas dos fenômenos da natureza e propuseram leis de movimento, leis estas mecânicas. Descartes (1596-1650) também se preocupou com as leis do movimento e tratou toda a natureza, inclusive o corpo do próprio homem, seguindo o modelo mecanicista. Hobbes (1588-1679) foi além, no que se refere à ampliação do campo de abrangência mecanicista: estendeu-o para o próprio conhecimento. (PEREIRA; GIOIA, 1988, p. 172-173).

Tais mudanças impactaram diretamente a forma de produzir conhecimento, inspirando reformulações metodológicas e a criação de novos caminhos para se “chegar à verdade”. Exigia-se a construção de uma nova racionalidade e os modos de produção da vida social também ganhavam novos contornos com a fragmentação da vida feudal e abertura do comércio. Em meio a essa demanda, duas propostas de metodologia distintas vão se destacar: o empirismo de Francis Bacon e o racionalismo de Descartes.

Bacon viveu na Inglaterra em um período de consolidação do protestantismo e de uma rápida expansão industrial (1561-1626). Suas ideias eram em defesa da indústria a serviço do progresso e afirmou inúmeras vezes que “saber é poder”. Em uma perspectiva utilitarista, a percepção de conhecimento relacionava-se aos resultados práticos que estes proporcionariam. O conhecimento não tinha valor em si. Sua tendência empírica opunha-se a qualquer ideia predeterminada da natureza, sendo necessário a empiria e a experimentação, recusando processos

15 jun. 2020.

⁸ A Contrarreforma foi uma reação da Igreja Católica ao avanço da Reforma Protestante em meados do Século XVI. O clero se reuniu no Concílio de Trento, entre 1545 e 1563, no qual reforçou a doutrina católica, tão questionada pelas novas igrejas cristãs; a infalibilidade do Papa e o investimento na formação de padres missionários para levar a mensagem católica para outras regiões do mundo. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/contra-reforma.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

especulativos. O caminho era o método indutivo⁹. (PEREIRA, 1988, p. 195).

Em contraponto ao ceticismo predominante em sua época (1596 – 1650), René Descartes percorre caminhos para “verdades evidentes”, reflete sobre a dúvida como uma imperfeição. E é por meio da razão que se chegaria a esse “conhecimento verdadeiro”.

No sentido cartesiano, conhecer implicava necessariamente uma etapa inicial de fragmentação (para ser mais claro, de destruição) da coisa a ser transformada em objeto de conhecimento. Este seria o preço mínimo que se deveria pagar para ascender ao conhecimento racional. Então o princípio da parcimônia, no sentido da simplificação reducionista, validaria os modelos explicativos do novo modo de produção de conhecimento — pois o conhecer reduzia o agora objeto aos seus componentes elementares. Como corolário da analítica cartesiana, certamente sua mais poderosa estratégia de operação, a ciência ocidental se desenvolveu com base na noção de especialidade (e seus correlatos: especialista e especialização). O ideal renascentista do sábio-artista-cientista, encarnado na genialidade de Da Vinci, e o movimento iluminista do enciclopedismo, exemplificado pelo talento múltiplo dos pioneiros cientistas (que eram simultaneamente físicos, médicos, filósofos, matemáticos, astrônomos, naturalistas e alguns até literatos e políticos), eram em certa medida marginais em relação à história da ciência normal (SANTOS, 1989; 2003). (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 32).

Razão, dados sensíveis e da experimentação contrapunham-se à fé e o foco passa a ser a relação do homem com a natureza, em detrimento de sua relação com Deus. Os novos caminhos que foram trilhados pelos pensadores forjaram uma nova ciência – a ciência moderna, surgida em meio ao desenvolvimento do capitalismo e suas determinações econômicas, políticas e históricas.

2.1.2 Razão científica moderna e a organização das disciplinas

As transformações mencionadas no final do tópico anterior podem ser apontadas como um “retrocesso”, considerando por exemplo o saber antigo grego, que privilegiava a totalidade do saber e criticava o saber isolado. Sobre essa questão, Japiassu (1976) discorre:

O saber só podia exercer-se no âmbito da totalidade. O conhecimento do particular só tinha sentido na medida que remetia ao todo. A este esquema epistemológico universal, isto é, a maneira por meio da qual se apresentava o conhecimento correspondia uma pedagogia unitária com seu programa de ensino que procurava reunir diferentes áreas do conhecimento e denominava-se “*enkúklios paidéia*”, consistia no *trívium* (o ensino da gramática, retórica e dialética) e no *quadrívium* (o ensino da aritmética, geometria, música e astronomia) (JAPIASSU, 1976, p. 46).

⁹ A indução é, pois, um processo de eliminação, que nos permite separar o fenômeno que buscamos conhecer – e que se apresenta misturado com outros fenômenos da natureza – de tudo que não faz parte dele. (PEREIRA, 1988, p. 195)

Em uma sociedade moderna, os discursos “especializados” tornam-se hegemônicos com o Renascimento¹⁰ e emerge a chamada “Racionalidade Moderna” enquanto estrutura de racionalidade que possui efeitos políticos e de inserção e intervenção na vida social (LUZ, 1988). A esse respeito Madel Luz (1988) realiza profunda imersão e analisa o período de gênese dessa racionalidade “abrangendo a segunda metade do Século XVIII ao Século XIX, embora se considere que a racionalidade científica moderna antecede e sucede esse período, em termos globais, quatro Séculos” (LUZ, 1988, p. 02).

Para a compreensão do processo de organização disciplinar, Luz (1988) refere-se à disciplina como a que “assinala um campo particular de afirmações do saber científico, um domínio de enunciados num campo específico de ‘objetividades’, isto é, de construção de objetos de discurso” (LUZ, 1988, p. 03). O esforço da autora é apresentar não só uma análise epistemológica ou arqueológica da ciência, mas estudar duas disciplinas (sociologia e medicina) a partir de categorias básicas para a estruturação de uma abordagem histórico -social. Sobre “disciplina”, Almeida Filho (2005) esclarece:

Na Roma Antiga, os seguidores de um *magister* (mestre) eram chamados *discipuli*; o termo passou em seguida a designar aqueles que aderiam à filosofia de uma escola ou de um grupo ou que se ligavam a um mesmo modo de pensar. Nesta família semântica, disciplina inicialmente significava a ação de aprender, de instruir-se; em seguida, a palavra foi empregada para referir-se a um tipo particular de iniciação, a uma doutrina, a um método de ensino. Posteriormente, veio a conotar o ensino-aprendizado em geral, incluindo todas as formas de educação e formação. Por metonímia, a partir do século XIV, com a organização das primeiras universidades, ainda no contexto escolástico, disciplina passou a designar uma matéria ensinada, um ramo particular do conhecimento, o que depois viria a se chamar de uma ‘ciência’. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 33).

O processo de multiplicação das disciplinas é, pois, uma das marcas incontornáveis da racionalidade moderna, podendo ser cada vez mais desdobradas e gerarem o que Morin (2012) classifica como *hiperespecialização*¹¹.

¹⁰ O termo Renascimento, que advém da ideia de se “nascer outra vez”, tem sua origem fixada no expresso interesse que os homens dessa época tinham nas manifestações da cultura greco-romana. Para alguns que vivenciaram tal época, a renascença buscava recuperar uma visão de mundo que havia sido deixada de lado com o forte sentimento religioso desenvolvido na Idade Média. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/artes/renascimento.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

¹¹ Conceito trabalhado por Edgar Morin (2012), ao enfatizar a inadequação gravíssima dessa fragmentação de saberes diante de problemas cada vez mais multidimensionais. A hiperespecialização é a “especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto

Praticamente desdobráveis ao infinito, as disciplinas podem tematizar sejam conjuntos de relações teóricas entre sistemas de proposições, seja a matéria desde sua mais infinita partícula até o gigantesco astronômico, seja a totalidade dos seres vivos, vegetais, animais, humanos. E, entre os humanos, seja suas relações sociais, seja a privacidade cotidiana de seus afetos e hábitos individuais, seja a materialidade orgânica de seu corpo.” (LUZ, 1988, p. 03)

Ainda baseados no estudo de Luz (1988), apresentamos no quadro abaixo algumas ideias destacáveis que a autora desenvolve sobre a racionalidade científica e o processo de aprofundamento da disciplinarização da ciência:

Quadro 1 – Algumas ideias sobre a racionalidade científica moderna

Objetivo das Teorias	Propõem-se a expor, por meio de enunciados e verdades o que existe na realidade, prevendo os movimentos dos objetos (materiais ou sociais). A teoria deve antecipar os movimentos para prevenir, impedir, suprimir, conduzir ou orientar).
Explicação da Realidade	A razão moderna não explica a realidade; modela-a. Intervém, ordena-a. Os efeitos dessa ordenação são de natureza política e social. (p. 04)

que considera apenas um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2012, p. 13).

Medicina como Disciplina do Social	Apesar do setor dito biomédico considerá-la como disciplina da natureza e a clínica a perceber como arte de salvar vidas, a Medicina Social é a única “especialidade” a tematizar relações entre doença e sociedade. Situa-se no campo social mais pelo campo das objetivações discursivas, a exemplo das relações do ser humano com seus corpos, mentes humanas, sofrimento humano, entre outros. (p. 05)
Institucionalização dos Discursos Disciplinares	Os discursos institucionalizam-se desde a primeira metade do Século XIX, com o apogeu na primeira metade do Século XX, “atualizando-se nas escolas, nas creches, nos consultórios, nos hospitais, nos lares, nos quartéis, nas fábricas, enfim numa rede de instituições que funcionam como instâncias reprodutoras dessas categorias e desses conceitos originários do discurso científico disciplinar”. (p. 07)
Papel do Homem	Força criativa independente, como sujeito de mudança pessoal e social (antropocentrismo humano). Entre outras coisas o antropocentrismo humano é prático, conquistador e colonizados. (pp. 17-18)
Natural	Reino do qual o humano se diferencia e exterioriza. Existe objetiva e independente face ao mundo humano. (pp. 20-21)
Método	Experimentalismo renascentista – novo modo de produção de enunciados e verdades. É exploratório, desbravador e interventor. Baseia-se na validação das verdades no método de sua produção. (pp. 22-23)
Razão	Condição fundamental de apropriação do objeto pelo sujeito, de sua sujeição. (p. 23)
Rupturas Dualistas	Qualidade – quantidade Natureza – homem Objeto – sujeito Corpo – alma Sentidos – razão Organismo – mente Paixões – vontade *Dicotômicas e não permitem sínteses.
Racionalidade Científica	Forma de conhecimento privilegiado na ordenação da história e da vida, em todas as suas manifestações. (p.29)
Hegemonia do Quantitativo	A visão racionalista e mecanicista privilegia a linguagem matemática. (p.32)

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Luz (1988).

Assumindo a impossibilidade de destacar todas as ideias que a autora discorre em uma incursão profunda sobre a racionalidade científica moderna, os elementos de seu estudo que trouxemos para o debate apontam luzes para sua compreensão e nos dão excepcionais pistas sobre essa epistemologia e os rebatimentos práticos dessa interpretação e aplicação nas ciências. As dicotomias, o predomínio da matemática, a fragmentação dos saberes em busca de “verdades” cada vez mais específicas, gestando um “sem número” de especialistas.

Madel Luz (1988) envereda pela construção de uma brilhante construção epistemológica sobre os fundamentos da racionalidade médica no Século XIX, as influências da racionalidade científica moderna e a influência das disciplinas nobres, que impactará o sistema classificatório das morbidades, transformando a medicina no discurso disciplinar sobre a doença.

Para a autora,

A medicina é desta forma duplamente pioneira da racionalidade científica: através de suas teorias e conceitos – ligados ou não ao mecanicismo – e através de seus profissionais, os médicos, que mais que práticos na arte de curar, são teóricos da ciência moderna das doenças. (LUZ, 1988, p. 91)

Podemos utilizar a demarcação da medicina como exemplo no processo de hiperespecialização, cuja característica ainda se mantém pujante hodiernamente. Há cada vez mais especialistas, o que por um lado trouxe aspectos positivos na divisão do trabalho, mas impacta diretamente no despedaçamento do saber. Morin (2012) vai qualificar esse movimento do conhecimento como a “inteligência cega”:

A inteligência cega destrói o conjunto das totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades são desintegradas. Elas passam por entre as fendas que separam as disciplinas. As disciplinas das ciências humanas não têm mais necessidades da noção de homem. E os pedantes cegos concluem então que o homem não tem existência, a não ser a ilusória. Enquanto as mídias produzem a baixa cretinização, a Universidade produz um obscurantismo acrescido, já que não há mais associação dos elementos disjuntos do saber, não há possibilidade de registrá-los e de refleti-los. (MORIN, 2012, p. 12)

Assim, com o aprofundamento da disciplinarização e o predomínio dos especialistas, o mundo passa a padecer, nos termos de Japiassu (1976) de uma “patologia do saber”.

A patologia contemporânea do saber traduz, na ordem do pensamento, a deficiência ontológica, doença talvez mortal da nossa civilização. Não se trata apenas de uma patologia da existência individual e coletiva. A doença do saber também é doença do homem e doença do mundo. (JAPIASSU, 1976, p. 24)

O autor enfatiza a necessidade de um “remédio” adequado à “cancerização” do saber, que vá além de uma “reorganização metódica dos estudos e das pesquisas, quanto da tomada de consciência sobre o sentido do homem no mundo” (JAPIASSU, 1976, p.31). Esse remédio é a *interdisciplinaridade*.

O chamado empreendimento interdisciplinar é tema recorrente nos campos da educação e da saúde há décadas e tem se tornado cada vez mais conhecido enquanto palavra, reproduzido em discursos e documentos. Todavia, há dificuldades em conceituar e aplicar efetivamente a interdisciplinaridade, espalhando em práticas profissionais que se intitulam interdisciplinares, mas que denotam fragmentação de saberes e classificação disciplinar.

É imprescindível destacar que discutir a interdisciplinaridade é enveredar por um conceito ainda em construção no âmbito das ciências. Concorda-se que ainda não se definiu o que viria a ser “essa vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentidos ou essa complementaridade entre as várias disciplinas” (SEVERINO, 2006). É um termo cercado de controvérsias e diversas interpretações. (RIBEIRO, 2014, p. 34)

Percorrer sua construção epistemológica e diversas definições possibilitar-nos-á uma consistência teórica mais sólida, na busca de compreender um conceito tão polissêmico.

2.2 Interdisciplinaridade: tessituras sobre um conceito polissêmico

Os caminhos postos para a disciplinarização da ciência foram incontestavelmente demarcatórios e suas raízes profundas espalham-se na contemporaneidade, produzindo efeitos que dificultam qualquer lógica que deseje romper com essa ideia compartimentada e hierarquizada de saber. O pensamento que ultrapassa o “uno” e anseia a perspectiva do “múltiplo”, da unidade, é um repto que se pôs diante do aumento incansável das disciplinas e as consequentes hiperespecializações e a contraditória incapacidade de “dar conta” da polidisciplinaridade dos problemas que se apresentam em um mundo cada vez mais global. É no contexto desse debate crítico que os estudos e produções sobre interdisciplinaridade passaram a ganhar vulto e ocupar os campos da educação e de outras áreas do conhecimento, a exemplo da saúde.

Expoente brasileiro e pioneiro nos estudos sobre interdisciplinaridade, o renomado filósofo maranhense Hilton Japiassu, ancora-se no movimento das universidades da Europa na década de 1960 que já despertavam para a crítica à fragmentação do saber e nos resultados do Seminário Internacional sobre Interdisciplinaridade (Cidade de Nice, França, 1972) para produzir sua obra “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber” (1976), já citada anteriormente. No prefácio da obra de Japiassu, Georges Gurdo¹² afirma que “chegou o momento de uma nova epistemologia que não seria mais somente uma reflexão sobre cada ciência em particular, separada do resto, e comprazendo-se com uma deleitação morosa sobre seu próprio discurso” (JAPIASSU, 1976, p.

¹² Filósofo e epistemólogo francês que realizou estudos e publicou obras, salientando a proliferação desordenada de disciplinas e a fragmentação da ciência, considerando que nas universidades os centros de pesquisa configuravam-se como “anarquia epistemológica grave”. “Para Gusdorf, o número de cientistas e de ciências não deixa de crescer em toda parte, e esta proliferação não é entendida como sinal de avanço: “trata-se antes de um esmigalhamento da percepção ligado ao desejo dos especialistas de se criar um pequeno reduto que lhes pertença propriamente no vasto conjunto da enciclopédia” (CATANI, 2013).

15). Acrescenta ainda que toda ciência que dissocia e desintegra o objeto é “alienada e alienante”.

A crítica contra a especialização é contundente:

O especialista, dizia G. K. Chesterton, é aquele que possui um conhecimento cada vez mais extenso relativo a um domínio cada vez mais restrito. O triunfo da especialização consiste em saber tudo sobre nada. Os verdadeiros problemas de nosso tempo escapam à competência dos experts, porque os experts, via de regra, são testemunhas do nada. A parcela de saber exato e preciso de um especialista perde-se no meio de um oceano de não-saber e incompetência. (JAPIASSU, 1976, p. 08-09).

Cabe ressaltar que Gusdorf apresentou em 1961 à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas. A ideia central de seu projeto “seria orientar as ciências humanas para a convergência, trabalhar pela unidade humana. Dizia ele que apesar de essa unidade ser “um estado de espírito”, poderia ser presenciada nos momentos de pesquisa”. (FAZENDA, 2012, p. 19)

Voltando à contribuição de Japiassu (1976), esta pode ser considerada uma *démarche* para o início da construção desse novo paradigma em solo brasileiro. Todavia, mesmo após quase cinco décadas, compreender interdisciplinaridade enquanto conceito é um desafio que ultrapassa tarefa de encontrar uma definição única. Ao verificarmos no dicionário, significa “qualidade daquilo que é *interdisciplinar*” e que por sua vez é “algo que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento” ou “que é comum a duas ou mais disciplinas”. (HOUAISS, 2022, *online*). Tal definição ao mesmo tempo que se coloca como “[...] simplista, produz questionamentos que reverberam na literatura como uma “*polêmica e polissêmica interdisciplinaridade*” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011).

Tomando de empréstimo o conceito de *efeito Babel* desenvolvido por BOSI (2012, 2021) ao referir-se sobre a pesquisa qualitativa e à “confusão de idiomas” acerca de suas terminologias e taxonomias, consideramos que este se aplica à interdisciplinaridade:

Ao adentrar nessa discussão, sinto-me transportada ao mito bíblico da Torre de Babel, narrativa bastante conhecida no Antigo Testamento. Dentre os significados desse intrigante mito, um deles me chama poderosamente a atenção: a alusão à diversidade de idiomas que separa a humanidade e que soa como metáfora do que pretendo comentar neste tópico. (BOSI, 2012)

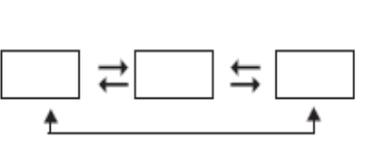
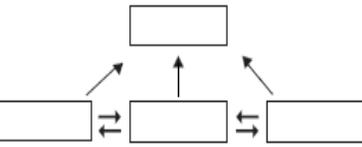
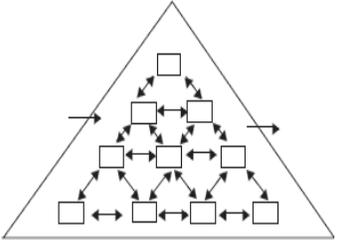
Com essa “metáfora” recuperada da autora, ousamos aplicá-la também no que diz respeito à interdisciplinaridade. Há uma multiplicidade de definições sobre interdisciplinaridade,

ora aproximando-a de uma perspectiva mais epistemológica, ora traduzindo-a em aspectos mais práticos e estratégicos. Assim, recuperamos esse entendimento para buscar os caminhos desse conceito polissêmico e lançar luzes sobre essa questão.

Japiassu (1976) apropria-se do termo “empreendimento interdisciplinar” para categorizar os caminhos que o ensino universitário necessita para reajustar-se às exigências da sociedade e revisar métodos e concepções desse ensino. Explicita a gradação existente e seus diferentes termos: multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. O autor apresenta ainda um quadro conceitual baseado no trabalho de Jantsch, demonstrando os graus sucessivos e de coordenação das disciplinas.

Quadro 2 – Modelos de cooperação disciplinar

DESCRIÇÃO GERAL	TIPO DE SISTEMA	CONFIGURAÇÃO
<p>MULTIDISCIPLINARIDADE</p> <p>Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas.</p>	<p>Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação.</p>	

<p>PLURIDISCIPLINARIDADE</p> <p>Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer às relações que podem existir entre elas.</p>	<p>Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação.</p>	
<p>INTERDISCIPLINARIDADE</p> <p>Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico imediatamente superior, e que introduz a noção de finalidade</p>	<p>Sistema de dois níveis de objetivos múltiplos; Coordenação procedendo do nível superior.</p>	
<p>TRANSDISCIPLINARIDADE</p> <p>Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.</p>	<p>Sistema de níveis e objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas.</p>	

Fonte: Japiassu (1976, p. 73)

Não obstante o esforço de demonstrar os crescentes graus de cooperação entre as disciplinas, o autor tem como principal meta oferecer uma ordem epistemológica para a interdisciplinaridade, demarcando inclusive o entendimento de disciplinaridade, o qual recompomos aqui: “[...] para nós, ‘disciplina’ tem o mesmo sentido que ‘ciência’. E ‘disciplinaridade’ significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo [...]”. Reconhece que naquele momento o termo interdisciplinar ainda não possui sentido epistemológico e estável, condição que defendemos permanecer hodiernamente. (JAPIASSU, 1976)

Essa escalada de cooperação disciplinar traz em si a almejada “transdisciplinaridade” termo cunhado por Piaget (Cf. Japiassu, 1976) e disposto por ele próprio como sonho. Posteriormente, a defesa do transdisciplinar ganha contornos que retomaremos adiante.

Diante do que apresentamos como “polissemia” do termo interdisciplinaridade e das

múltiplas conceituações que vem recebendo, compreendemos que há, sobretudo uma questão de campo científico (BOURDIEU, 1994) e de aplicabilidade desse sistema de cooperação entre disciplinas. Usualmente aplicada à educação, cujo domínio da linguagem flerta cotidianamente com temas como didática, currículo, planejamento, há uma tendência de ser traduzida enquanto projeto e/ou metodologia. No campo da saúde, ao qual nos debruçamos, há o envolvimento tácito com a noção de “trabalho em equipe”, em especial após a consolidação do Programa Saúde da Família (PSF) em Estratégia Saúde da Família (ESF). Destarte toda essa multiplicidade de conceitos cujas fronteiras não são demarcadas e sim “borradas”, analisamos a interdisciplinaridade para além de uma única compreensão epistemológica. Nesse sentido, apropriamo-nos da noção de holograma proposta por Morin *et al.* (2003) e que nos parece ser uma “imagem” condizente com o que pensamos sobre interdisciplinaridade.

O holograma é uma imagem física, concebida por Gabor que, diferentemente das imagens fotográficas e fílmicas comuns, é projetado ao espaço em três dimensões, produzindo uma assombrosa sensação de relevo e cor. O objeto holografado encontra-se restituído, em sua imagem, com uma fidelidade notável. Esse holograma é constituído a partir de uma luz coerente (laser) e de um dispositivo que faz com que cada ponto que constitui essa imagem contenha uma mostra do sistema de linhas de interferência emitido pelos pontos do objeto holografado. Como afirma Pinson, cada ponto do objeto holografado é memorizado por todo o holograma, e cada ponto do holograma contém a presença do objeto em sua totalidade ou quase. Desse modo, a ruptura da imagem holográfica não determina imagens mutiladas, mas imagens completas, que se tornam cada vez menos precisas à medida que se multiplicam. O holograma demonstra, portanto, a realidade física de um tipo assombroso de organização, na qual o todo está na parte que está no todo, e na qual a parte poderia ser mais ou menos apta a recriar o todo. O princípio hologramático generalizado que formulamos aqui supera o âmbito da imagem física construída pelo laser (MORIN *et al.*, 2003, p. 34).

Figura 1 – Figura de Holograma



Fonte: Google (Banco de Imagens Free)

Imaginemos, pois a interdisciplinaridade como a figura hologramática acima, cheia de

diferentes tons, mesclando-se e modificando os tons antes sólidos. Há em cada conceituação a presença essencial do todo, considerando-a para além “desse” ou “daquele conceito”. Reduzir interdisciplinaridade a um único conceito não traduziria essa perspectiva imagética. Ela pode aparecer ora como metodologia, ora como estratégia, ora como projeto, ora como caminho filosófico, entre tantas outras manifestações que encontramos e encontraremos na literatura. Ela não é apenas uma, mas é filha do tempo e se impõe historicamente e necessariamente (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011).

Japiassu (1976) contribui para esvanecer ainda mais essas fronteiras quando aponta a interdisciplinaridade como um tríplice protesto:

Contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidade, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento:

- a) Contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em uma realidade dinâmica e concreta, onde a ‘verdadeira vida’ sempre é percebida como um todo complexo e indissociável. Ao mesmo tempo, porém, contra essa própria sociedade, na medida em que ela faz tudo o que pode para limitar e condicionar os indivíduos às funções estreitas e repetitivas, para aliená-los de si mesmos, impedindo-os de desenvolverem e fazerem desabrochar as suas potencialidades e aspirações mais vitais;
- b) Contra o conformismo das situações adquiridas e das ‘ideias recebidas’ ou impostas. (JAPIASSU, 1976, p. 43)

O autor vai considerar ainda as motivações para que se discuta a interdisciplinaridade e sua promoção no âmbito da pesquisa: o projeto interdisciplinar. Considera que a interdisciplinaridade responde à necessidade de criar fundamento para novas disciplinas; situa-se na demanda contra o saber fragmentado, pois a realidade é multidimensional; envereda pelo campo da formação contra a especialização limitante e restritiva; insere-se no contexto da própria universidade, impelindo a proposição de novos temas de estudo (JAPIASSU, 1976).

A jornada hercúlea do autor de defesa da interdisciplinaridade aporta-se ainda no problema da linguagem, que para dar conta dos aspectos relativos ao seu microsaber, encapsulam-se e impedem a comunicação para colaborações interdisciplinares.

Em que consiste o desafio das colaborações interdisciplinares? Em primeiro lugar, no fato de vários especialistas formados em disciplinas diferentes procurarem e encontrarem uma linguagem comum, entenderem-se sobre as concepções iniciais e sobre uma forma de *démarche* conjugada e articulada, a fim de aceitarem o desenraizamento provocado por diferentes problemáticas da sua. (JAPIASSU, 1976, p. 97)

A linguagem, reduto de poder simbólico, traduz aspectos importantes dos campos científicos e denota agregação ou desagregação em torno do conhecimento naquela corporação profissional.

No que tange a produção no campo da educação brasileira é importante destacar as contribuições de Fazenda (2007, 2012, 2014, 2015) que se debruça sobre a origem e aplicabilidade das discussões produzidas destacando ser “[...] impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade, mas é necessária a busca ou o desvelamento do percurso teórico pessoal de cada pesquisador que se aventurou a tratar as questões desse tema” (FAZENDA, 2012). Aponta que o trabalho de Japiassu (1976) é uma imersão nas produções que visibilizaram o tema, revendo as conceituações e de Michaud, Heckhausen, Piaget e Jantsch (FAZENDA, 2012). Para a autora, essa genealogia conceitual pode estabelecer finalidades, as destinações e os porquês dos projetos interdisciplinares.

Em uma lógica histórica, Fazenda (2012) recupera momentos demarcatórios da compreensão da interdisciplinaridade nas produções brasileiras, destacando os fortes movimentos empreendidos nas universidades e as repercussões destes no cenário educacional.

Demarca a década de 1970 no Brasil como o início da construção epistemológica da interdisciplinaridade, ou a busca pela definição, do conceito; a década de 1980 como uma sistematização sociológica, propondo a explicitação de um método para a interdisciplinaridade e a década de 1990 como a busca de um projeto antropológico, na perspectiva de construção de uma teoria da interdisciplinaridade. (RIBEIRO, 2014)

Fazenda (2007, 2012, 2014, 2015), além de suas produções individuais sobre a temática, tem promovido o debate e organizado publicações que tornam a categoria interdisciplinaridade latente, sendo esta incontornável às discussões no campo da educação e por conseguinte espraia-se nas demais áreas do conhecimento. Todavia, assim como em Japiassu, o pensamento da autora reverbera o que Jantsch e Bianchetti (2011) apontam como uma teorização sobre “uma filosofia do sujeito”.

Justiça seja feita, Fazenda pode ser considerada a profissional da educação, no Brasil, que mais tem atuado em torno do objeto interdisciplinaridade. Contudo, a nosso ver, ao lado deste e de outros méritos, ocorre registrar a presença de importantes equívocos em seu trabalho. Em suas publicações, a interdisciplinaridade não raras vezes confunde-se com uma pan-interdisciplinaridade que, por sua vez, toma contornos de quase fé religiosa. (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 24)

Essa pan-interdisciplinaridade impõe ao sujeito coletivo a capacidade de superar dificuldades relativas à fragmentação do conhecimento e que a produção do conhecimento esteja superada com o trabalho em parceria. Há uma “moralização da atitude interdisciplinar”, que seria superada pelo ato de vontade do sujeito cognoscente. Os autores destacam o termo “patologia do saber” utilizados por Japiassu e Gusdorf, impõem à Fazenda o viés moralizador dessa atitude. Há, pois, uma culpabilização daquele que não “se dispõe a essa parceria”. Em pesquisa anterior (RIBEIRO, 2014; 2015), apresenta representações sociais da interdisciplinaridade de profissionais dos Nasf e uma das categorias destacadas e analisadas foi exatamente “*a interdisciplinaridade como resultado do compromisso profissional*”. Etges (1993) refere-se à pan-interdisciplinaridade como “uma abdicação fácil e ingênua da categoria totalidade, pois confunde o conjunto das múltiplas determinações do real e/ou a “unidade diferenciada da obra humana como uma unidade metafísica qualquer”. (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 26)

Essa compreensão da interdisciplinaridade como “trabalho em parceria” é posta pelos autores como “enjaulamento” com destino autofágico. É como se sair ou permanecer nesse estado patológico fosse escolha exclusiva do próprio sujeito. Não obstante a necessidade de um saber uno, evidenciam que o avanço científico também é, paradoxalmente, resultante da fragmentação do conhecimento filosófico-científico.

O esforço da discussão de Jantsch e Bianchetti (2011) ao empreenderem elementos teóricos “*para além da filosofia do sujeito*” não é destruir a interdisciplinaridade ou meramente ofertar-lhe um outro conceito. Há um claro objetivo de apresentar uma perspectiva distinta da fórmula “parceria + interdisciplinaridade = redenção do pensamento e conhecimento que se sustenta”. O centro da contribuição dos autores não é se há parceria, mas quando e em que condições ela se sustenta.

Neste sentido, refletimos que não é a interdisciplinaridade um conceito e uma proposta pronta e acabada de aplicabilidade indiscutível em qualquer área do conhecimento e que, geralmente, tem dependência exclusiva dos sujeitos que a executariam enquanto projeto. Essa reflexão dialoga não só com a polissemia do termo, mas especificamente com as condições de aplicabilidade deste modelo de cooperação entre as disciplinas, que tem se imposto historicamente como necessidade, tão “filho do tempo” quanto a própria disciplinaridade.

Por outro lado, é mister destacar que a ideia de que só é possível ser interdisciplinar em

grupo apresenta-se frágil, considerando que há grupos que podem se apresentar mais superficiais e homogêneos do que um indivíduo que se ancora em diversas ciências para explicar fenômenos. Jantsch e Bianchetti (2011) situam nesse contexto de projeto interdisciplinar individual autores como Marx, Piaget, Gramsci, Weber e outros. Não seria a Economia de Marx Sociologia e Política também?

Frigotto (2011) enfatiza que sempre haverá uma totalidade pré-existente e que pensar a interdisciplinaridade sem a noção de todo, é incorrer no reducionismo da “parte”. Assim, somos parte do todo, que é estruturante, mas também o estruturamos. É o “tecido junto”.

Aqui cabe retomar um diálogo teórico com o pensamento complexo (MORIN, 2011, 2012a, 2012b). A complexidade, segundo o autor é “um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ele coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.” (MORIN, 2011a, p. 13).

Morin retoma a compreensão da fragmentação do saber enquanto patologia do saber, destacando que essa doença da racionalidade científica moderna não nos deixa ver a complexidade do real. Tal compreensão incitaria uma epistemologia aberta, não no sentido de assumir o comando ou o destaque científico, porque isso negaria o próprio pensamento complexo, subjugando-o a uma “verdade”. É uma ideia de epistemologia como lugar da incerteza e da dialógica. (MORIN, 2011a, p. 46)

Interessante destacar que as considerações de Morin (2011) não se pretendem determinar unificação rígida, mas apresenta como possibilidade conexões flexíveis e aberturas sistêmicas. Uma relação epistêmica aberta entre sujeito e objeto concebendo esse último como um mundo também aberto que não é passível de preenchimento pelo conhecimento. Extrapola-se aqui qualquer percepção reducionista sendo essa relação capaz de “apreender ao mesmo tempo unidade e diversidade, continuidades e rupturas” (MORIN, 2011, p. 50)

Morin (2011) traz o próprio homem como exemplo do que um paradigma simplificador que não contemple o complexo pode disjuntar o conhecimento. Ao apresentar o homem biológico como ser anatômico e fisiológico no campo da biologia pode-se estudar o cérebro e suas funções. Todavia, há o estudo da mente e um não existe sem o outro, embora distingam-se em termos e conceitos diferentes. Pensar o todo é imperativo, “porque toda visão especializada, parcelada é pobre”. (MORIN, 2011, p. 69).

Neste sentido, que conexões existem entre a interdisciplinaridade e a complexidade? Coloca-se posto que interdisciplinaridade que suas múltiplas interpretações conceituais a configuram muito mais no campo da “estratégia” do que da “teoria”. Todavia, Minayo (2010) nos chama a atenção para o seguinte movimento:

É imprescindível o pensamento complexo para definirmos um objeto, e para buscarmos seu rumo e sua compreensão interdisciplinar, mas a interdisciplinaridade não configura uma teoria específica: ela é uma estratégia. O conhecimento se constrói com uma visão complexa de um investigador ou como uma rede de pesquisadores. É preciso diálogo, articulação de fragmentos disciplinares, como menciona Habermas (1987). (MINAYO, 2010, p. 441)

No que tange aos aspectos de um trabalho interdisciplinar efetivamente em grupo, Minayo (2010) ainda esclarece que “a interdisciplinaridade e a complexidade nos desafiam para o exercício de um novo olhar”. Há a exigência de colaboração, cooperação e entendimento que seu saber não será “engolido pelo grupo”. A riqueza dar-se-á na forma de olhar que ao mesmo tempo distingue e entende a complementaridade.

Aqui corroboro com o entendimento que, não obstante a demanda de colaboração e cooperação que o trabalho interdisciplinar exige, tal empreendimento não pode ser reduzido às atitudes dos sujeitos envolvidos “em parceria”. Tal equívoco seria negar a própria condição complexa da existência humana e suas relações com os fenômenos que a cercam. Assim, delineando caminhos para a interpretação da interdisciplinaridade no contexto da formação profissional na área da saúde, as condições objetivas nas quais essa interação acontece precisam ser percebidas e analisadas como estruturas fundantes do processo, o que pode se configurar como obstáculos ou possibilidades.

2.3 Disciplina enquanto estrutura de saber-poder

Os constructos teóricos que reiteram os obstáculos à interdisciplinaridade muitas vezes também encontram limitações no que tange a possibilidades de superação destes, inspirando muitas vezes um imobilismo. Explicitar outros caminhos teóricos que possibilitem uma “genealogia” da disciplina, ou, em termos foucaultianos uma “*estrutura de saber-poder*”.

Foucault (1976) nos apresenta uma perspectiva de disciplina distinta da conceituada por Japiassu. Na compreensão de Japiassu (1976) disciplina pode ser compreendida como ciência, ou um campo de estudos que homogeneamente assemelham-se. Foucault vai nos apresentar uma

perspectiva de disciplina como força para que os indivíduos produzam com obediência – o poder disciplinar¹³.

Machado (1979) na introdução de *A Microfísica do Poder* de Foucault, ao referir-se à disciplina, expressa que esta é um tipo de organização do espaço.

É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em espaço individualizado, classificatório, combinatório. Isola em espaço fechado, esquadrinhado, hierarquizado, capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que dele se exige. (MACHADO, 1979, p. XVIII).

Além de distribuir os indivíduos nos espaços, a disciplina também controla processos por meio de coerção. A disciplina é ainda um controle do “tempo”. Aqui, em nosso exercício associativo, podemos inclusive pensar os currículos nas universidades, a ponderação de componentes curriculares e das cargas horárias distribuídas para a formação dos profissionais da área da saúde, bem como o espaço e o tempo para o desenvolvimento de suas práticas no contexto dos equipamentos de saúde.

A ciência pode ser percebida como uma fonte de saber que se forma e se constitui a partir das relações de poder disciplinar. Em Foucault a disciplina é vista como um constructo de mecanismos de poder que subjagam o indivíduo, subjagando-o a classificação das relações. Destarte, os saberes produzidos no contexto das relações de poder, também incorporam o poder, ao comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar e excluir. A hiperespecialização da qual trata Morin (2012) é produzida a partir da própria estrutura do saber-poder.

Para Foucault (2013) o saber é um conjunto de elementos que se formam regularmente por meio de uma prática discursiva indispensável à constituição da ciência, mas que não se destinam necessariamente a dar um lugar a esta. É “o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não status científico”. (FOUCAULT, 2013, p. 220)

Na *Arqueologia do Saber*, Foucault (2013) procura estabelecer como os saberes se constituem, dando ênfase às relações entre os discursos e as instituições, que respondem ao

¹³ O poder disciplinar [...] organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. (FOUCAULT, 1977, p. 158).

surgimento dos saberes e suas transformações. O ponto de partida da análise é o porquê. O autor propõe então uma genealogia que, em última análise busca

[...] explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que iminentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. (MACHADO, 1979, p. 12)

Muchail (2014) também discute o poder das instituições disciplinares como um poder polimorfo, podendo designar aspectos econômicos, judiciários e epistemológicos, isto é, produz saberes. “E os produz duplamente: quer extraíndo saber dos indivíduos, quer elaborando saber sobre os indivíduos” (MUCHAI, 2014, p. 69). O saber que se elabora sobre os indivíduos são classificatórios e por sua vez determinantes.

Tal reflexão nos faz questionar por que muitas vezes fazemos o que fazemos? Por que reproduzimos processos sob os quais fomos forjados e nos valemos muitas vezes de modelos que já não explicam mais a complexidade, a exemplo do modelo biomédico que ainda resiste no campo do processo formativo e das práticas em saúde, mesmo com movimentos sociais e produções científicas que sustentam uma força contra hegemônica?

Ao posicionar-se sobre a interdisciplinaridade enquanto debate sempre presente no âmbito da universidade desde a década de 1970, Fleury (1993) faz uma série de questionamentos que por sua pertinência atual trazemos para nossas reflexões:

[...] em muitos processos de reforma acadêmica, a interdisciplinaridade apresenta-se como um dos princípios pedagógico-científicos propostos como fundamentais. Mas será mesmo uma meta viável na estrutura vigente? Sob que condições pode-se evitar que se torne mais um mito? Um mito que serviria para camuflar contradições estruturais da prática pedagógica e científica e manter intactas as regras instituídas por um jogo desigual de saber-poder [...] (FLEURY, 1993)

Outrossim, desconsiderar as relações de poder disciplinar nos processos de integração de pessoas e saberes em instituições educacionais pode “camuflar e perpetuar tais relações de poder”. (FLEURY, 1993). Tais relações, às vezes travestidas de inovadoras, estão fundadas nessa lógica e atinge não só os itinerários formativos, mas também reverberam no âmbito profissional, reproduzindo práticas fragmentadas e individuais que sobrevivem na caixa-forte dos saberes disciplinares.

2.4 Profissões, profissionalização e interdisciplinaridade

Ao enveredarmos pelas discussões acerca do processo de formação profissional – aqui demarcado no campo da saúde -, torna-se necessário refletir acerca da construção das identidades profissionais das diversas especialidades, cuja profissionalização dá-se em campos específicos, mas que oportunamente partilharão espaços e práticas profissionais, principalmente considerando políticas de saúde que tem a clínica ampliada como fundamento e a interdisciplinaridade como uma diretriz. Neste sentido, questões importantes nos parecem tal como fios condutores para adentrarmos essa discussão. O que vem a ser então uma profissão? Em que consiste a profissionalização? Como compreender a noção de profissão em uma configuração interdisciplinar? Não haveria um conflito com as especificidades das profissões em uma estrutura interdisciplinar?

Sem a pretensão de enveredar pelo arcabouço teórico da *Sociologia das Profissões*, mas considerando aspectos relacionados a esta, o debate sobre profissões e profissionalização estabelece-se a partir de suas nuances. Bosi (1996) realiza tessituras importantes sobre o que vem a ser uma profissão, elencando aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da temática, realizando uma revisão sistemática dos principais autores da *Sociologia das Profissões*. Desde o uso do termo para referir-se à intenção ou propósito (do latim *profession*) até as discussões acerca da autonomia técnica, que seria o elemento mantenedor do caráter profissional. Destaca Freidson que considera uma profissão não só como um conjunto de ideias e conhecimentos, mas uma organização de trabalhadores, portanto, configuram-se enquanto corporações e conseqüentemente atores em disputas. (BOSI, 1996) Evidente que essa premissa não esgota o que vem a ser uma profissão e a autora recorre aos processos históricos para sinalizar que não há um conceito “fechado” de profissão, mas aspectos recorrentes na literatura que estabelecem parâmetros similares na definição de uma ideia.

Nos estudos de Freidson, para se enquadrar no conceito de profissão, uma disciplina deve ter suas próprias escolas, apresenta credencialismo em educação, e disciplinamento e diretrizes profissionais para o trabalho, com uma autonomia. Na perspectiva do autor, o ideal de profissionalização é constituído por elementos interdependentes, trabalho especializado por corpo teórico específico, ética no uso do conhecimento e das competências profissionais. É ainda consolidado por reconhecimento social do trabalho, programa formal de ensino, credenciais, jurisdição própria e divisão do trabalho. (BELLAGUARDA; PADILHA; NELSON, 2020)

Ao referir-se a disciplina, recuperamos o próprio autor que assim a define:

Discipline has a double meaning: it is both a segment of formal knowledge and the consequence of its application to the affairs of others. Such disciplines establish the power of the norm, statistical or otherwise, which is used as a “principle of coercion” in a variety of standardized institutions – in education, in health care, an industrial work, for example. (FREIDSON, 1988, p. 06)¹⁴

É no campo disciplinar que o conceito de autonomia técnica emerge como elemento explicativo para a manutenção do caráter profissional. “Trata-se de um conceito com elevado poder discriminatório para o estudo das diferentes ocupações/profissões, o que nos levou a elegê-lo como elemento estratégico para análise aqui empreendida” (BOSI, 1996, p. 54). Essa categoria associa-se a uma lógica que articula conhecimento e poder, solidificando a dimensão do saber na constituição das profissões.

Não é à toa que um número expressivo de ações judiciais está em curso nas diversas instâncias jurídicas para definir competências técnicas e estabelecer que profissão tem ou não a autonomia técnica para realização desta ou daquela conduta. Exemplos recentes temos sobre a prescrição de dietas e o imbróglio entre a nutrição e a medicina. Outro caso refere-se aos procedimentos estéticos faciais, como a aplicação de botox e preenchimentos diversos, disputa que já se espraia entre a enfermagem, fisioterapia, medicina, farmácia, odontologia e estética. Tais embates evidenciam que a formação profissional perpassa campos tensionados que, entre outros elementos de conflito, também tem disputado mercado de trabalho. Aqui destacamos *en passant* um fenômeno contemporâneo mais explícito no ocidente, que é o culto ao corpo que produz implicações físicas, psíquicas e sociais por nos impor uma necessidade de juventude permanente. O “envelhecimento intolerável” e a consideração de que a velhice é hoje, um “continente cinza”, delimitando uma população indecisa, um pouco lunar, extraviada da Modernidade. A memória e a experiência deixam de ser elementos do tempo e a pessoa idosa transgride os valores centrais da modernidade: juventude, sedução vitalidade e trabalho. (BRETON, 2016, p. 173-174). Esse corpo que se recusa a envelhecer é hoje um nicho de mercado disputado pelas corporações de saúde. Disputa-se a “exclusividade” técnica para manter a juventude e, portanto, disputa-se “o corpo” que

¹⁴ A disciplina tem duplo significado, é tanto um segmento de conhecimento formal e a consequência de sua aplicação para as relações de outros. Tais disciplinas estabelecem o poder da norma, da estatística ou de outro modo como é usada como “um princípio de coerção” em uma variedade de instituições padronizadas – em educação, em cuidados com a saúde, e em trabalho industrial, por exemplo. (Tradução nossa)

se torna cada vez mais objeto central na organização da vida.

Bosi (1996) já explicitava a “reivindicação da exclusividade técnica” que se configura enquanto critério de distinção fundamental entre as profissões: “[...] bases cognitivas estandardizadas e esotéricas favorecem a conquista de monopólios de competência, especialmente quando o conhecimento tem aplicação prática, ou seja, pode converter-se num serviço”. (BOSI, 1996, p. 39). A autora vai além acerca das questões que implicam autoridade profissional e a reinvidicação técnica e jurisdicional desta ou daquela prática para monopolizá-la no mercado:

De fato, há uma estreita vinculação entre a abrangência do conhecimento e as áreas monopolizadas no mercado, o que, em muitos casos, parece explicar diferentes posições alcançadas na hierarquia profissional. Ainda que vários profissionais disputem um certo campo de atuação, acabam em desvantagem os que possuem um conhecimento mais superficial ou menos abrangente. (BOSI, 1996, p. 39)

No que diz respeito à profissionalização, Bellaguarda, Padilha e Nelson (2020), ao analisarem a formação profissional da Enfermagem à luz da Sociologia das Profissões de Freidson, esclarecem que na perspectiva deste autor, os elementos interdependentes que apresentam o ideal de profissionalização são: trabalho especializado por corpo teórico específico, ética no uso do conhecimento e das competências profissionais. É ainda consolidado por reconhecimento social do trabalho, programa formal de ensino, credenciais, jurisdição própria e divisão do trabalho.

É a busca pelo *status* profissional que impõe rigor ao processo de profissionalização e exige estratégias e mecanismos de controle das categorias profissionais – ou corporações – sobre produção e apropriação do saber, além de assegurarem-se que a sociedade valide seu saber. “Para isso importará uma série de aspectos, como o tempo para a formação, a estrutura dos currículos e o monopólio dos saberes específicos, o que leva ao problema da organização das corporações e sua influência diante dos diferentes segmentos sociais.” (BOSI, 1996, p. 42) Analogamente, para uma profissão estabelecer-se na sociedade e demarcar território no mercado de trabalho, deverá erigir-se sobre sólidos conhecimentos pertinentes apenas a sua seara de formação e que de forma alguma possam ser manipuláveis ou acessíveis à sociedade ou outras profissões.

Delineados sentidos atribuídos às noções de profissão e profissionalização, recaímos em alguns dos nossos questionamentos iniciais: como compreender a noção de profissão em uma configuração interdisciplinar? Não haveria um conflito com as especificidades das profissões em uma estrutura interdisciplinar?

Ao refletirmos sobre como as profissões são estruturadas e sobre o conceito de

autonomia técnica que indiretamente corrobora para a condição de especialização e, portanto, “desligamento” de outros saberes, retomamos o pensamento de Morin (2011) e os progressos originados no século XX a partir das especializações disciplinares. Realiza a crítica de que estes progressos estão “dispersos e desunidos”. Tal condição implica em uma compartimentalização de saberes e em uma abstração do objeto de seu conjunto. A disciplina é uma fragmentação e há uma incapacidade de religação com outros saberes. Considerando que há uma profunda tensão na manutenção de uma autonomia técnica sobre determinadas práticas para assegurar mercado de trabalho, o monopólio de determinados saberes atende a interesses das profissões/corporações.

Paradoxalmente, o campo da saúde traz implicações às práticas profissionais compartimentalizadas. A ESF é uma política de saúde que implica em sua própria configuração a partilha entre saberes pressupondo-se interdisciplinar, envolvendo as expertises dos membros das equipes e produzindo novos saberes. A respeito desse empreendimento interdisciplinar Ribeiro (2014) pontua:

[...] o princípio de distinção é sempre o mesmo, que se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, em um determinado projeto. É possível perceber que nos encontramos diante de um empreendimento interdisciplinar quando este incorpora o resultado de várias especialidades, realiza empréstimo de instrumentos e técnicas metodológicas, faz uso de conceitos e análises que se encontram em diversas áreas do conhecimento, buscando a integração destes saberes. (RIBEIRO, 2014, p. 44)

O modelo de atenção à saúde proposto pela ESF impõe uma inversão do modelo hegemônico biologicista médico-centrado e implica na estruturação de um trabalho em equipe no qual a horizontalidade nas relações seja permanente no âmbito do trabalho. “Assim, torna-se possível obter resultados diferentes, que reconstruam as práticas profissionais, possibilitando uma intervenção que prime pela integralidade”. (RIBEIRO, 2014, p. 45) É essa confluência entre interdisciplinaridade e integralidade que abordaremos a seguir.

2.5 Integralidade, interdisciplinaridade: conexões no campo da saúde

A discussão sobre integralidade no campo da saúde coletiva tem sido desafiadora, de avanços e retrocessos. Roseni Pinheiro ao descrever integralidade enquanto verbete no Dicionário de Educação Profissional em Saúde da Fiocruz (*online*), ancora-se no próprio movimento da Reforma Sanitária e a luta pelas condições de vida e trabalho na saúde. Sua constituição enquanto

princípio doutrinário do SUS o coloca no centro de qualquer debate que envolva promoção, prevenção e atenção à Saúde.

Assim, gestada no interior das lutas assinaladas entre os anos de 1970 e 1980, que assumiram forma na Constituição de 1988, a integralidade emerge como “um conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema” (BRASIL, 1988).

Todavia, entremeando os desafios de sua implementação concreta, a própria existência da palavra integralidade levou a uma condição “fantasmagórica”, como se a sua menção em processos ou discursos já redundasse em sua perspectiva prática, fenômeno mencionado por Merhy (2013) como um fetiche.

Assim, traz implicitamente a costura com os demais princípios do SUS e sua conexão necessária com um trabalho de rede de atenção, que evoca também o princípio da interdisciplinaridade, por se tratar de uma construção eminentemente coletiva.

Compreender a integralidade nos remete necessariamente a uma incursão teórica que estabelece três conjuntos de sentido, estabelecidos por Mattos (2005).

Quadro 3 – Os sentidos da integralidade

<p><i>Integralidade como traço da boa medicina</i></p>	<p>Resposta ao sofrimento do paciente que procura o serviço de saúde e em um cuidado para que essa resposta não seja a redução ao aparelho ou sistema biológico deste, pois tal redução cria silenciamentos. Existe no contato, na preocupação profissional que tenta não regular corpos e no tato adequado com as técnicas de prevenção.</p>
<p><i>Integralidade como modo de organizar práticas</i></p>	<p>Modo de organizar as práticas com uma certa ‘horizontalização’ dos programas anteriormente verticais, desenhados pelo Ministério da Saúde, superando a fragmentação das atividades no interior das unidades de saúde. A necessidade de articulação entre uma demanda programada e uma demanda espontânea aproveita as oportunidades geradas por esta para a aplicação de protocolos de diagnóstico e identificação de situações de risco para a saúde, assim como o desenvolvimento de conjuntos de atividades coletivas junto à comunidade.</p>

<i>Integralidade como respostas governamentais a problemas específicos de saúde</i>	Depreendido a partir de dispositivos legais que organizem o sistema para atender ao princípio, baseados em experiências locais e demandas profissionais e comunitárias.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Mattos (2005).

Avaliando os sentidos propostos por Mattos (2005) a integralidade enquanto princípio do Sistema Único de Saúde busca garantir ao indivíduo uma assistência à saúde para além da prática curativa, percebendo o usuário do sistema como alguém inserido em estruturas social, política, familiar e cultural e que precisa ser contemplada em todos os níveis de atenção. Do ponto de vista conceitual, sua operacionalização relaciona-se diretamente com a atuação em equipe, considerando-se a necessidade de um saber holístico e não fragmentado. Não sem intenção, relaciona-se com a interdisciplinaridade no campo da saúde.

A ‘integralidade’ como definição legal e institucional é concebida como um conjunto articulado de ações e serviços de saúde, preventivos e curativos, individuais e coletivos, em cada caso, nos níveis de complexidade do sistema. Ao ser constituída como ato em saúde nas vivências cotidianas dos sujeitos nos serviços de saúde, tem germinado experiências que produzem transformações na vida das pessoas, cujas práticas eficazes de cuidado em saúde superam os modelos idealizados para sua realização. (PINHEIRO, *online*)

As perspectivas postas para a integralidade a partir do pensamento de Cecílio (2006) apontam dois encaminhamentos distintos, mas conectados. A integralidade ampliada – referente ao sistema de saúde e sua compleição macropolítica, e a chamada integralidade focalizada – conferindo às práticas de atenção e cuidado à saúde a referência micropolítica dos trabalhadores da saúde.

A crítica que o autor faz é que há uma certa impossibilidade de atingir-se uma integralidade absoluta, considerando que só um processo integrativo da rede e dos demais equipamentos sociais permitiria sua plenitude. Não seria possível, assim, que um dispositivo de saúde, de forma unilateral, atendesse plenamente as necessidades de saúde da população e seus mais variados casos. Pensar em redes de saúde e seu fortalecimento é a saída para essa garantia.

Nesse sentido, a micropolítica do trabalho em saúde, com o compromisso pela melhoria das condições de saúde no SUS é que vem revisitando práticas e impondo ritmo à implantação de políticas públicas que versem sobre a integralidade da atenção à saúde, realizando e divulgando

experiências, com incorporação ou desenvolvimento de novas tecnologias assistenciais.

As experiências de ‘integralidade’ identificam que conceitos, definições e noções vêm sendo repensados, reconstruídos, formando um verdadeiro amálgama dos demais princípios norteadores do SUS. Pensar o cuidado em saúde como uma tecnologia, por exemplo, e não somente como objeto de práticas de saúde realizadas em determinado nível de atenção, e sim nos demais níveis de atenção especializada, nos quais a complexidade não seja dada pelo grau de hierarquização dos espaços e procedimentos por ela definidos, mas pelos recursos cognitivos, materiais e financeiros que reúnem. (PINHEIRO, *online*).

Assim, a compreensão da integralidade como a atuação do profissional de saúde e o chamado “encontro” (MATTOS, 2005), prevê em sua execução a compreensão por parte desses profissionais da saúde em seu conceito mais ampliado e da conexão necessária com diversos saberes para a elaboração de itinerários terapêuticos realmente críveis e pertinentes à pessoa em sua compreensão total. Precisa fazer sentido para quem busca o cuidado em saúde, é indispensável que ultrapasse a rasa compreensão generalista e imediata do atendimento. Há nesse encontro o encaminhamento de um diálogo entre profissional e usuário e, necessariamente, o estabelecimento de vínculo e a clínica ampliada¹⁵.

Em um curto exercício associativo, podemos estabelecer o elo que conecta integralidade, clínica ampliada e as práticas interdisciplinares nas equipes de saúde. Equipes que se caracterizam pelo agir comunicativo e que ultrapassa a condição de agrupamento de profissionais. O reconhecimento do usuário como protagonista do processo terapêutico evidencia sua posição central na integralidade da atenção e do cuidado. Esse entendimento reverbera contra o processo de trabalho centrado na doença e manutenção de ações médico-centradas. Uma “substituição” da racionalidade médica pela racionalidade do cuidado, com a ênfase no trabalho vivo em ato. (MERHY, 2004)

Trata-se de valorizar a dimensão das relações como espaços privilegiados para a construção de novas realidades. Refletindo sobre equipe de saúde e integralidade, Ceccim (2005) considera que, diante da complexidade que envolve as questões de saúde, é preciso

¹⁵ A clínica ampliada é a diretriz de atuação dos profissionais da saúde. Consiste basicamente na articulação e diálogo de diferentes saberes para compreensão dos processos de saúde e adoecimento e na necessidade de inclusão dos usuários como cidadãos participantes das condutas em saúde, inclusive da elaboração de seu projeto terapêutico (BRASIL, 2009). Nesse contexto, a clínica existe em interface com a política, pois o encontro ocorre entre modos de subjetivação fabricados no coletivo, no plano social, em que o instituído e o novo são forças em movimento. (SUNDFELD, 2010).

alcançar uma perspectiva “entre-disciplinar”, um “lugar mestiço”, ou “terceira margem”, que reinterpreta os limites profissionais e permite uma intervenção coletiva. [...] Em oposição a uma organização dita administrativa – cujo modelo é o da equipe desportiva, na qual os indivíduos se articulam com o objetivo do produto –, propõe o dispositivo (Foucault) dos coletivos organizados, compostos não por indivíduos hierarquizados, mas abertos constantemente à alteridade, e cujo objetivo está em buscar modos de funcionamento que produzam emancipação e emergência de novas construções. (HONORATO; PINHEIRO, 2007, p. 89)

É no campo da atuação em equipe que se manifestam as possibilidades de atuação interdisciplinar, buscando “borrar-se” cada vez mais as fronteiras entre as disciplinas em benefício da atenção e cuidado integrais à saúde das populações. A Estratégia Saúde da Família é, sem dúvidas, uma proposta que favorece essas experiências de reinterpretação dos limites disciplinares e, nos termos de Ceccim (2005), permite uma intervenção coletiva, portanto integral e interdisciplinar.

2.5.1 Estratégia saúde da família e o desafio da interdisciplinaridade

A Estratégia Saúde da Família tem sua gênese ancorada à promoção da saúde como ideal, que conjuga realidades municipais e atuação em equipes profissionais com especialidades distintas e necessárias. Ribeiro *et al.* (2015b) tecem uma genealogia desses caminhos de promoção da saúde e os momentos que demarcam andaimes históricos para a consolidação da ESF, que nasce para o fortalecimento de uma Atenção Primária em Saúde (APS) e como uma crítica ao processo de especializações e fragmentação da atenção:

Um sistema de saúde orientado para a subespecialização possui outro problema: ele ameaça os objetivos da equidade. Nenhuma sociedade possui recursos ilimitados para fornecer serviços de saúde. A atenção subespecializada é mais cara do que a atenção primária e, portanto, menos acessível para os indivíduos com menos recursos poderem pagar por ela. Além disso, os recursos necessários para a atenção altamente técnica orientada para a enfermidade competem com aqueles exigidos para oferecer serviços básicos, especialmente para as pessoas que não podem pagar por eles. (STARFIELD, 2002, p. 21)

Importante demarcar que ao mesmo tempo que a ESF começava a surgir, ainda sob a forma de Programa de Saúde da Família (PSF), novos e velhos modelos coabitavam (e ainda coabitam), resistindo sob a égide de uma prática médica, dominante, curativa e sofisticada. Contudo, as equipes com suas funções definidas e normatizadas pelo Ministério da Saúde são o fundamento de um modelo de atenção à saúde que redefine o processo de trabalho com a

articulação/integração de várias práticas profissionais na perspectiva interdisciplinar, o que é considerado um de seus principais desafios. (SCHERER; PIRES, 2009).

Um desafio que nos impele a refletir e considerar as continuidades crescentes e as rupturas existentes em sua trajetória. Um marco importante na construção de uma identidade cada vez mais interdisciplinar na APS foi a criação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (Nasf), que se constituem dispositivos de apoio a ESF criados ainda em 2008, mediante a Portaria GM nº 154, de 24 de janeiro e surgem

[...] com o objetivo de apoiar a inserção da ESF na rede de serviços, ampliando abrangência, resolutividade e ampliação das ações da APS no Brasil. Desde sua gênese já lhe é imposta a necessária articulação no sentido de agir efetivamente em conjunto com os profissionais das Equipes de Saúde da Família (EqSF), a partir do ingresso de novos saberes na ESF. Sua atuação, de caráter eminentemente interdisciplinar, articula-se intersetorialmente através de ações de educação permanente em saúde dos profissionais e da população, territorialização, integralidade, participação social, promoção da saúde e humanização. (RIBEIRO, 2014, p. 25)

O Nasf opera no sentido de intervenção tendo como sujeitos de ação o profissional de saúde e o apoiador matricial em regime de coprodução, que de especialidade distinta da equipe da ESF colabora para elaboração de Plano e/ou Projeto Terapêutico do usuário da ESF. Sua nomenclatura foi modificada posteriormente para Núcleo Ampliado de Saúde da Família, denotando conexões inclusive com a proposta de Clínica ampliada nos processos de matriciamento e intervenções breves.

É necessário, no entanto, demarcar historicamente o que vem sendo discutido na literatura e por entidades que atuam para a melhoria da saúde pública como “o desmonte dos Nasf”. A Nota Técnica nº 3/2020 revogou os serviços do Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB), criando um novo modelo de financiamento de custeio da Atenção Primária à Saúde (APS), instituído pelo programa “Previne Brasil”. O documento explicita que a composição de equipes multiprofissionais deixa de estar vinculada às tipologias de equipes NASF-AB. Com essa desvinculação, o gestor municipal passa a ter autonomia para compor suas equipes multiprofissionais, definindo os profissionais, a carga horária e os arranjos de equipe. Outro impacto é que essa revogação não permite credenciamento de novas equipes. Mota (2020) ao escrever artigo jornalístico para a Fiocruz acerca dessa Nota Técnica retoma:

O NASF foi criado em 2008, segundo informações do site do Ministério da Saúde, para consolidar a atenção primária, promovendo a atuação integrada entre médicos,

enfermeiros e profissionais das mais variadas especialidades, como acupunturistas, assistentes sociais, psicólogos, homeopatas, fonoaudiólogos e nutricionistas. O trabalho interprofissional se dá nas discussões de casos clínicos, atendimento compartilhado – tanto na unidade de saúde, como nas visitas domiciliares – e construção de projetos terapêuticos. As novas medidas do governo não indicam diretamente a extinção dessa ação em conjunto, mas acabam com o financiamento específico e liberam secretários municipais e estaduais de saúde a adotarem qualquer modelo, inclusive nenhum. (MOTA, *online*, 2020)

Ao analisar a Nota Técnica do MS que traz um profundo abalo no modelo ampliado que tinha o Nasf como proposta, Lígia Giovanella, pesquisadora da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP/Fiocruz) e coordenadora da Rede de Pesquisa em Atenção Primária em Saúde alerta que a nota indica a extinção dos dispositivos de saúde, pois não há mais incentivos para compor as equipes multiprofissionais além dos profissionais básicos (médico generalista, ou especialista em Saúde da Família, ou médico de Família e Comunidade; enfermeiro generalista ou especialista em Saúde da Família; auxiliar ou técnico de enfermagem; e agentes comunitários de saúde). Podem ser acrescentados a essa composição os profissionais de Saúde Bucal: cirurgião-dentista generalista ou especialista em Saúde da Família, auxiliar e/ou técnico em Saúde Bucal).

Ora, mas o que isso realmente revela? Nos revela o contrário do que o governo aponta como suposta autonomia aos municípios para criação das equipes – o que na realidade já existia – mas sim restrição de financiamentos e o desmonte de um processo de construção de uma atuação interdisciplinar. Pensar a interdisciplinaridade no Nasf e obviamente na ESF é compreender também como essa nossa categoria de análise vem sendo desenvolvida no âmbito dessa estrutura que se dispõe “apta” à construção de propostas e projetos interdisciplinares, mesmo considerando-se a equipe mínima. E é no campo das ações e interpretações desses profissionais que a apresentação holográfica acerca dessa palavra de caráter polissêmico já debatida aqui se configura (ou não).

Compreender como se dá a interdisciplinaridade no âmbito do NASF nos remete à construção histórica da própria política e da formação profissional dos diferentes profissionais que formam as equipes. Neste sentido, é importante assegurar que, apesar da formação para o trabalho interdisciplinar ser elemento constitutivo dos currículos de graduação da área de saúde, a expressão da interdisciplinaridade no cotidiano das práticas paradoxalmente não é o resultado de um processo formador que a contemple enquanto exigência para este campo específico de atuação. A compreensão ainda ambígua do papel dos profissionais do NASF no contexto do trabalho interdisciplinar se apresenta recorrente no contexto das práticas não só destes, mas estende-se aos demais profissionais da ESF que demandam atendimentos específicos de “fisioterapia”, “terapia ocupacional”, “serviço social”, aguardando um parecer do “especialista” e uma intervenção eficaz no problema (muitas vezes dissociado do contexto ao qual está inserido). (RIBEIRO, 2014, p. 70)

A despeito dessa compreensão ainda “borrada” da interdisciplinaridade no campo da

ESF, parte-se da premissa que todos os profissionais egressos de uma formação em saúde – que tem a interdisciplinaridade como competência a ser desenvolvida -, já ouviram sobre isso, mesmo que sob terminologias diferentes. Todavia, essa compreensão é atravessada por processos que ultrapassam a questão da formação descrita nos currículos. Sua propositura é feita a partir do currículo, mas também – e determinadamente, pela formação oriunda das práticas docentes e da estrutura de ensino sob a qual esse profissional desenvolve sua trajetória acadêmica.

2.6 Interfaces da interdisciplinaridade nos currículos de graduação em saúde e as práticas docentes

Ao enveredarmos nos caminhos que costuram a interdisciplinaridade aos processos de trabalho no campo da saúde, nossa atenção recai incansavelmente no processo de formação dos profissionais que atuam nesta seara. Não obstante a sinalização já realizada sobre o surgimento do problema dessa pesquisa, teceremos algumas considerações que delineiam nossas ponderações e buscas.

2.6.1 Diretrizes Curriculares Nacionais em saúde e a perspectiva interdisciplinar

Considerado o documento central para a organização estrutural de um Projeto Pedagógico de Curso de Graduação, as Diretrizes Curriculares nacionais (DCNs) são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular dos sistemas de ensino. Constituem-se orientações do Governo Federal e norteiam a elaboração do currículo acadêmico nas IES. Objetiva que a educação seja cada vez mais igualitária, embora considere como princípio a autonomia universitária para estruturação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos (PPCs).

São, portanto, parâmetros que possibilitam a compreensão do perfil do egresso do curso, competências e habilidades mínimas para o exercício profissional, bem como conteúdos básicos e princípios para a formação.

Ao enveredarmos pelo processo de formação profissional, as Diretrizes Curriculares de todos os cursos pesquisados trazem a formação para o trabalho interdisciplinar como uma demanda a ser trabalhada e uma habilidade a ser desenvolvida nos processos de ensino-aprendizagem no âmbito das IES, o que envolve classicamente o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mas conhecido apenas como “INEP”, entidade que existe há mais de oitenta anos e responsável pelos processos de Avaliação dos Cursos Superiores no Brasil, interdisciplinaridade é “uma estratégia de abordagem e tratamento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas estabelecem relação de método, análise e interpretação de conteúdos, objetivando a apropriação de um conhecimento mais abrangente e contextualizado”. (INEP, 2018) Nesse ponto avaliativo, o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação “verifica” como as disciplinas “conversam” e produzem novos conhecimentos.

À guisa de ilustração, destacamos abaixo como as DCNs da saúde (especificamente dos cursos pesquisados) tem destacado a interdisciplinaridade em seus textos. Para tanto, lançamos mão da “polissemia do termo” e destacamos também algumas expressões que versam sobre entendimentos similares.

Quadro 4 – Menções à “interdisciplinaridade” nas DCNs

(continua)

Curso	Onde se encontra nas DNSs	Texto
EDUCAÇÃO FÍSICA	Capítulo III: Da Formação Específica em Licenciatura em Educação Física Capítulo IV: Formação Específica em Bacharelado em Educação Física	Art. 9º VI – Mobilização efetiva de princípios que norteiam a formação inicial e continuada nacionais comuns, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar ; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar ; [...] VII – Ampliação do conceito de docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos[...]; [...] Art. 21 A etapa específica para formação do Bacharelado deverá garantir nos currículos interdisciplinares , seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados à formação na área de políticas públicas e gestão para o desenvolvimento das pessoas, das organizações, da economia e da sociedade.
ENFERMAGEM	Preâmbulo	Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação da área da saúde devem propiciar uma formação para o trabalho em equipe multiprofissional e interdisciplinar , à luz dos princípios do SUS, com ênfase na integralidade da atenção e em resposta às necessidades sociais em saúde;

	<p>Seção I Do Cuidado de Enfermagem na Atenção à Saúde Humana</p> <p>Das Diretrizes</p> <p>Da Organização do Curso</p>	<p>[...]</p> <p>VI – Assegurar que a prática da/o enfermeira/o seja realizada de forma interdisciplinar e multiprofissional com ações específicas colaborativas e intercomplementares em equipes de saúde nas instâncias do SUS.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 22 – §1º Os conteúdos Transversais garantem uma formação pautada na integralidade, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, assim como os conhecimentos gerais e específicos, técnico e das relações interpessoais.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 5º – As DCNs/ENF têm como fundamentos um projeto pedagógico construído, coletivamente a partir dos seguintes eixos norteadores: conteúdos essenciais para a formação, assim como a garantia da flexibilização curricular necessária, formação humana integral, interdisciplinar, centrado na relação aluno-professor, sendo o professor facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem [...]</p> <p>[...]</p> <p>III – As atividades teóricas, teórico-práticas e a inserção nos cenários de prática, permeando toda a formação da/o enfermeira/o, de forma integrada e interdisciplinar, organizada em níveis de densidade tecnológica crescente, desde o início do curso;</p>
--	--	--

Fonte: Organizado pela Autora cf. DCNs dos Cursos Pesquisados (2022).

Quadro 4 – Menções à “interdisciplinaridade” nas DCNs

(continuação)

Curso	Onde se encontra nas DNSs	Texto
FARMÁCIA		<p>Art. 4º A formação do farmacêutico deve ser humanista, crítica, reflexiva e generalista, bem como pautar-se por uma concepção de referência nacional e internacional, conforme definida no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Farmácia, na modalidade bacharelado, considerando:</p> <p>[...]</p> <p>III – cenários de práticas diversificados, inseridos na comunidade e nas redes de atenção à saúde, pública e/ou privada, caracterizados pelo trabalho interprofissional e colaborativo;</p>
FISIOTERAPIA	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia	<p>Art. 5º A formação do Fisioterapeuta tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:</p> <p>III – Atuar multiprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente com extrema produtividade na promoção da saúde baseado na convicção científica, de cidadania e de ética.</p>
MEDICINA	Subseção I Da Organização do Trabalho em Saúde	<p>Art. 17</p> <p>e) trabalho colaborativo em equipes de saúde, respeitando normas institucionais dos ambientes de trabalho e agindo com compromisso ético-profissional,</p>

	<p>Capítulo III Dos Conteúdos Curriculares e do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina</p>	<p>superando a fragmentação do processo de trabalho em saúde;</p> <p>[...] Art. 18</p> <p>II – Monitoramento de Planos e Avaliação do Trabalho em Saúde: participação em espaços formais de reflexão coletiva sobre o processo de trabalho em saúde e sobre os planos de intervenção;</p> <p>[...] Art. 28</p> <p>IV – Promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, étnico-raciais, socioeconômicas, culturais, ambientais e educacionais.</p>
--	--	--

Fonte: Organizado pela Autora cf. DCNs dos Cursos Pesquisados (2022).

Quadro 4 – Menções à “interdisciplinaridade” nas DCNs

(conclusão)

Curso	Onde se encontra nas DNSs	Texto
ODONTOLOGIA	<p>Capítulo I Das Diretrizes</p> <p>Seção I Da Atenção à Saúde</p> <p>Capítulo V Da Estrutura Curricular e dos Conteúdos Curriculares</p>	<p>Art. 3º O perfil do egresso do curso de graduação em Odontologia deverá incluir as seguintes características: III – apto à atuação em equipe, de forma interprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 5º III – atuar interprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente na atenção à saúde, pautando seu pensamento crítico em valores éticos e em evidências científicas, e de forma que permitir a escuta qualificada e singular de cada indivíduo e das comunidades.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 18 A estrutura do curso de graduação em Odontologia deverá aproximar o conhecimento básico da sua aplicação clínica, por meio da integração curricular, que deverá ser desenvolvida por intermédio de um currículo integrado, tendo como base a interdisciplinaridade e a articulação entre as dimensões sociais, biológicas, odontológicas, culturais, ambientais, étnicas e educacionais.</p>
PSICOLOGIA	IV – O Projeto Pedagógico Complementar	Cabe, portanto, ao PPC privilegiar a formação científica, a interdisciplinaridade , a multidisciplinaridade e o uso dos avanços tecnológicos atuais, sempre atendendo às exigências legais vigentes.

	<p>Capítulo I Do Objeto</p>	<p>[...] Art. 5º O curso de graduação em Psicologia tem caráter generalista e se articula em torno dos seguintes eixos estruturantes: [...] VI – Práticas profissionais que assegurem um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do egresso em diferentes contextos institucionais e sociais, bem como a participação nas diversas políticas públicas, visando ao fortalecimento de ações multiprofissionais em uma perspectiva interdisciplinar. [...] Art.13 Parágrafo único. As atividades de extensão devem fomentar as práticas interdisciplinares, transdisciplinares e intersetoriais entre professores, estudantes e comunidade, ao longo da formação. [...] Art. 23 IV – Interdisciplinaridade e multidisciplinaridade que possibilitem ao estudante reconhecer as especificidades e interfaces do campo da Educação com diferentes áreas, em especial, com a Psicologia.</p>
--	---------------------------------	--

Fonte: Organizado pela Autora cf. DCNs dos Cursos Pesquisados (2022).

Ao verificarmos a presença de termos relacionados à interdisciplinaridade nas DCNs, podemos em uma rápida e superficial análise destacar a importância atribuída ao processo formativo dos profissionais de saúde a essa competência que precisa ser desenvolvida ao longo da vida acadêmica, a partir de experiências e discussões direcionadas a essa finalidade. Assim, pressupomos que as ações precisam ter essa premissa clara e os objetivos traçados para atingir esse fim. Nesse sentido, cabe o diálogo com a análise posta por Frigotto (2011) ao ampliar o escopo compreensivo sobre a atuação interdisciplinar e sair da bolha posta como “filosofia do sujeito”. Como estão pensados e registrados os caminhos da interdisciplinaridade na graduação em saúde? Que elementos são proporcionados a partir de um Projeto Pedagógico de Curso com intencionalidade e clareza a respeito do que se trata essa “estratégia”, assumindo aqui o termo determinado pelo MEC em seus instrumentos de avaliação? A IES possui qual entendimento em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) acerca dessa dimensão da formação? Os currículos contemplam com clareza a interdisciplinaridade como determinada nos documentos oficiais (DCNs)?

Ao pensarmos sobre o currículo – baliza da formação profissional, destacamos a própria origem do termo. Hamilton (1993) realiza uma breve genealogia do termo, demarcando o Século XVI e a Universidade de Glasgow (Escócia) e a de Leiden (Holanda). O termo *curriculum*

refere-se à “propagação dos novos princípios sobre a eficiência da escolarização, em particular, com a eficiência da sociedade, em geral”. Destarte, o *curriculum* dispõe de elementos constitutivos como a ordem e a disciplina, sendo a ordem mais forte no Século XVI, impulsionando mudança na significação do termo método, relacionando-o mais à intencionalidade da técnica. O *curriculum* apontava para uma ideia de controle da escolaridade, atendendo inclusive a interesses religiosos tão presentes naquela época. Mas o que esse breve resgate histórico nos apresenta? O Currículo ainda preserva a ideia de controle e ordem e não raramente escutamos em meio a corredores ou atividades pedagógicas a reprodução da ideia de “grade curricular”, termo já “banido” das construções documentais, mas ainda presentes nas vivências e percepções docentes e discentes. Ademais, a presença de termos, categorias, conteúdos ou estratégias pedagógicas nos currículos não determina a exequibilidade desses.

Acresce-se aqui a compreensão de que os documentos (DCNs, PPCs, PDI, etc.) tem poder de direcionamento e determinação, mas há uma dimensão humana que interage com estes e é responsável com outros atores pela consolidação daquilo que está posto como percurso de formação: os docentes. Eles, seus saberes e suas práticas.

2.6.2 Implicações dos Saberes Docentes nos Processos de Formação Profissional para Práticas Interdisciplinares

O ensino na universidade é uma compilação de busca e construção científica e crítica de conhecimentos. Fenômeno multifacetado, “apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes)” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.103). Para esses autores, a tarefa de ensinar envolve disposições e competências docentes que ultrapassam a preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos. Exige “opções éticas, compromisso com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 104)

Nóvoa (1992) discute três processos que ocorrem na construção da identidade docente: desenvolvimento pessoal; desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional. Este último refere-se aos investimentos da instituição para atingir objetivos educacionais delineados. Sem esse tripé, o autor considera frágil o processo de formação docente,

o que impacta diretamente na proposta de educação que se pretende a partir dos currículos propostos hodiernamente.

Em 2010, na Conferência Internacional sobre os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro¹⁶ muito foi discutido sobre os caminhos para uma educação que possibilitasse a abertura de mentes a partir de um pensamento que privilegiasse a capacidade de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões de vida. Tal compreensão possibilitaria um maior comprometimento das pessoas com a transformação de si e do mundo. (MORIN, 2011, p. 13).

Morin traz enorme contribuição à perspectiva que a interdisciplinaridade persegue que é, grosso modo, uma reunificação de saberes fragmentados e a propositura de novas possibilidades de conhecimento e ação. A “inteligência cega” é o que o autor chama de “calcanhar de Aquiles do conhecimento” considerando ainda que todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. No Volume 3 de “O Método: o conhecimento do conhecimento” (MORIN, 2015), o autor enfatiza:

Quando o pensamento descobre o gigantesco problema dos erros e das ilusões que não cessaram (e não cessam) de impor-se como verdades ao longo da história humana, quando descobre correlativamente que carrega o risco permanente do erro, então ele deve procurar conhecer-se. (MORIN, 2015, p. 14).

Mas de que se trata os erros e as ilusões sinalizadas por Morin? Relaciona-se à própria busca e validação histórica de uma racionalidade científica que expresse a “verdade”. Explica que a noção de conhecimento é *a priori* uma e evidente, mas ao entrarmos nos processos de questionamento, ela “[...] se fragmenta, diversifica-se, multiplica-se em inúmeras noções, cada uma gerando uma nova interrogação.” (MORIN, 2015, p. 17). Esse “despedaçamento” do conhecimento é passível de compreensão à luz de uma única lente? Na realidade, nosso conhecimento (apesar de familiar e íntimo) ao ser invocado à compreensão torna-se desconhecido e impede a própria compreensão dos fenômenos que se apresentam na cotidianidade.

Demarcamos aqui a intrínseca relação entre o conhecimento que não se dissocia, nem se reduz (nos termos de Morin) e os caminhos identitários daqueles que organizam estruturas cognitivas que promoverão as análises e sínteses de quem está em processo de formação profissional. Compreende-se que essa identidade do professor é também multifacetada, cujos

¹⁶ A Conferência foi realizada em Fortaleza – Ceará entre os dias 21 e 24 de setembro de 2010 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Universidade Estadual do Ceará (Uece) em colaboração com a Universidade Católica de Brasília (UCB) e outras IES nacionais e internacionais. Foram quatro dias de debate emergiram consensos importantes e recomendações inspiradas na obra de Edgar Morin. (MORIN, 2011).

saberes são também múltiplos e oriundos de diversas fontes. Antecipamos aqui nossa filiação teórica ao pensamento de Maurice Tardif (2014), professor titular da disciplina de História das Ideias Educativas da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal e diretor do Centro de Pesquisa Interuniversitária para a Formação e a Profissão Docente.

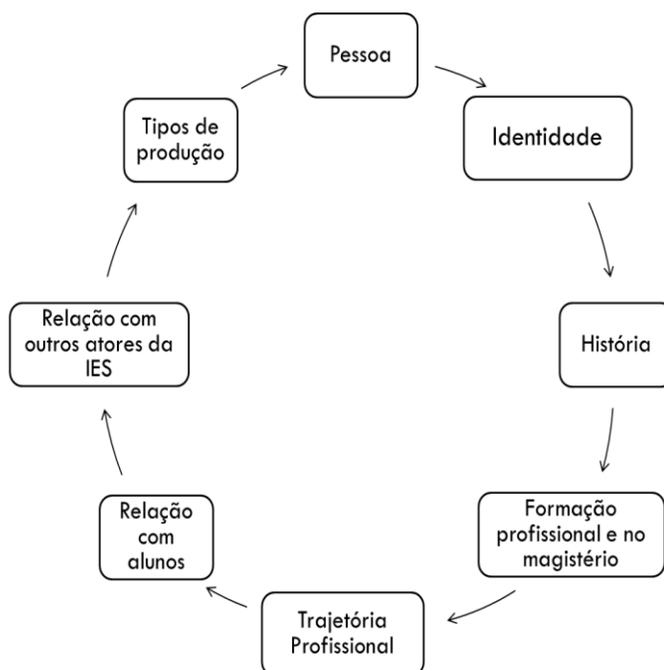
Tardif (2014) elabora elementos teóricos que lançam luzes sobre a perspectiva de “saberes docentes”, no sentido plural e multideterminado. Para o autor, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, 2014, p. 36)

Os saberes da formação profissional, ou os “disciplinares” são saberes correspondentes aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados na universidade, sob a forma de disciplinas [...]” (TARDIF, 2014, p. 38). Saberes esses, emergentes de tradições culturais e de grupos sociais produtores de saberes.

Sob a conceituação de “saberes curriculares”, o autor define os correspondentes aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita”. (TARDIF, 2014, p. 38) Concretamente são representados pelos Projetos Pedagógicos que os professores precisam aprender a aplicar.

No que tange os chamados “saberes experienciais” desenvolvem-se no exercício e na prática da formação docente. Baseiam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São frutos da experiência e são validados por ela. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.” (TARDIF, 2014, p. 39) A figura abaixo evoca essa composição e sua ciclicidade.

Figura 2 – Formação do professor



Fonte: Elaboração da autora.

Esses saberes entrelaçam-se com as práticas docentes, sendo constitutivos destas. Tardif (2014) destaca que devido a necessária capacidade de mobilizar tais saberes, que, ao menos dentro da ótica tradicional da sociologia das profissões, os professores deveriam impor-se como grupo social e categoria profissional que se configura como uma “instância de definição de controle dos saberes efetivamente ligados à sua prática”. Um lugar com importância e prestígio simétricos ao da comunidade científica. Todavia a nossa realidade ainda não condiz com essa lógica, no que tange à valorização do professor.

Ainda sobre os saberes dos professores, Tardif (2014) amplia a discussão delineando didaticamente sua constituição dos saberes profissionais dos professores e seu pluralismo epistemológico. O quadro abaixo propõe uma tipologia desses saberes, relacionando-o com os lugares nos quais esses profissionais atuam, organizações formadoras e nas quais desenvolvem suas atividades laborais e tem suas experiências. Há destaque ainda para a fonte desse saber e como se integram ao trabalho docente.

Quadro 5 – Saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes <i>peçoais</i> dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da <i>formação anterior</i>	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da <i>formação profissional e para o magistério</i>	Os estabelecimentos de formação profissional e de professores, os estágios, os cursos de atualização, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos <i>programas e materiais didáticos usados no trabalho</i>	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, planos, livros, aplicativos, atividades práticas, etc.	Pela utilização dessas “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às atividades
Saberes provenientes de sua própria <i>experiência na profissão, na sala de aula e na universidade</i>	A prática do ofício na instituição e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Tardif (2014).

É importante destacar que os saberes das disciplinas e os saberes curriculares dos docentes não são o saber destes. Este entendimento nos chama a atenção para a não responsabilização individualizada do professor pela definição ou seleção dos saberes que a universidade “transmite”. Não passa pelo controle direto dele, situando-se em uma exterioridade em relação à prática docente. Ao pensarmos especificamente na perspectiva do nosso objeto de estudo – a interdisciplinaridade, que já aparece como “produto” determinado no espectro documental com forma e conteúdo, poderíamos aqui inferir que os professores seriam “executores” destinados à tarefa de “transmitir” a partir de procedimentos pedagógicos. Todavia, essa ação de “transmissão” perpassa a esfera experiencial destes profissionais e repercute na formação dos acadêmicos sob sua orientação.

A tarefa de construir propostas interdisciplinares na formação de profissionais, em especial da área da saúde, esbarra em um campo tão múltiplo quanto o seu próprio conceito. É curricular, mas também disciplinar e experiencial, tais quais os próprios saberes dos docentes que a conduzem. Esses e outros questionamentos são perspectivas de análise. Validamos aqui nossa intencionalidade de pesquisa que considera os indivíduos, mas também a estrutura orgânica que

promove pensamento, construção de caminhos e acompanha a execução dos processos, avaliando-os e reestruturando rotas.

A empiria sob a qual foi erigida o objeto dessa pesquisa denota o distanciamento entre o currículo e a experiência. Apesar de uma formação voltada para o trabalho interdisciplinar, a simples compreensão do que seria o termo ainda confunde profissionais e inviabiliza atuações que ultrapassem a multidisciplinaridade. Tal reincidência na literatura também nos leva a refletir que o sistema que organizaria processos interdisciplinares no campo da saúde ainda se encontra fechado e, tal qual Kuhn (2013) nos alerta, é necessário a ruptura de sistemas fechados que não trazem em seu movimento uma perspectiva de superação. Esse “sistema” não é de formação binária (indivíduo / equipe), mas é composto por elementos que subjazem, entre outros determinantes, o processo de formação profissional no qual os saberes docentes influenciam sobremaneira.

Pensar, pois, a interdisciplinaridade no campo da saúde é nas palavras de Ribeiro (2014):

Recoloca(r) o desafio de modificar relação e que privilegiam, ainda, o biológico, a doença, a especialização. Segundo Leite e Veloso (2008), o trabalho em equipe é essencial no processo de inversão dos modelos de atenção à saúde, em que a horizontalidade nas relações começa a construir o cotidiano do trabalho. Assim, torna-se possível obter resultados diferentes, que reconstruam as práticas profissionais, possibilitando uma intervenção que prime pela integralidade. Importante destacar que a proposição interdisciplinar não se configura uma exclusividade da ESF, mas é condição *sine qua non* para um projeto assistencial que rompa definitivamente com o modelo biologicista, médico-centrado. (RIBEIRO, 2014, p. 45)

Os caminhos para a (re)construção de práticas profissionais que privilegiem o que é “tecido junto” e contornem os inconvenientes da hiperespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber (MORIN, 2012) perpassa também e principalmente pela formação profissional, enviesada pela instituição e pela atuação docente com seus saberes e práticas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando o objetivo do estudo apresentado ainda na introdução deste constructo, para *compreender percepções acerca da interdisciplinaridade na perspectiva de professores dos Núcleos Docentes Estruturantes da área da saúde em uma instituição de ensino no norte do Brasil, analisando seus desdobramentos no processo de formação profissional para a Estratégia Saúde da Família*, foi imperativo a utilização do enfoque qualitativo. A seção que agora delinearemos trata de elucidar a imposição desse tipo de abordagem para desvendar as questões postas a partir

da pergunta central da pesquisa, bem como dos elementos dos caminhos da investigação – *locus* da pesquisa e os critérios de inclusão, participantes do estudo, instrumentos de produção das informações e caminhos que subsidiaram a análise.

3.1 O objeto de estudo e a pesquisa qualitativa: por quê?

O exercício posto para a construção intelectual que envolveu as etapas da pesquisa constituiu-se em um processo de caráter aproximativo, versando sobre o campo da formação em saúde e que reverberava para além de uma mera “coleta de dados”. Minayo (2013) conceitua metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (MINAYO, 2013). Encontra-se em posição de destaque no interior das teorias, incluindo concepções teóricas e as técnicas utilizadas para a construção da realidade de maneira coerente, elaborada e capaz de lidar com os impasses que surgirão para solucionar o problema que se apresentou e gerou o objetivo da pesquisa. Assim, o trajeto metodológico descrito envolveu, além da construção de um referencial teórico que sustentou a análise, o delineamento de etapas que deram conta das minhas opções epistemológicas, que se distanciam de referenciais positivistas e compreendem a provisoriedade das ciências, o que exige a opção por métodos que possam investigar o contexto e a subjetividade dos sujeitos.

A escolha do caminho metodológico proposto é sob o enfoque qualitativo, balizada a partir das exigências do objeto a ser investigado (BOSI, 2012), que o norteou estruturando um desenho para atender à necessidade explícita no objetivo que sustenta a pesquisa. As discussões desenvolvidas dialogam com múltiplas determinações, compreendendo que o conceito sociológico de saúde retém ao mesmo tempo suas dimensões estruturais e políticas e contém os aspectos histórico-culturais de suas realizações (MINAYO, 2013). Nesta perspectiva, o processo de formação profissional e a dinâmica posta para a construção do trabalho interdisciplinar envolve uma interação entre os aspectos estruturais, sociais e ambientais da vida dos docentes partícipes do processo de formação em saúde.

A estruturação metodológica deste trabalho partiu da compreensão que a formação para o trabalho interdisciplinar para o campo da saúde está inserida em um contexto histórico, que sofre influências das estruturas institucionais e das percepções dos sujeitos que o constroem no cotidiano de suas práticas. Esta compreensão foi indispensável para a discussão dos resultados da pesquisa.

Ao optarmos pela pesquisa no campo das ciências sociais em saúde, concebemo-la de maneira histórica, percebida a partir da compreensão das contradições e conflitos que surgem durante a trajetória, pois a realidade se apresenta como uma totalidade que envolve as mais diferentes áreas de conhecimento e ultrapassa os limites da ciência (MINAYO, 2013). Neste sentido, destacamos que não se tratou de um processo absolutamente linear, mas feito de construções e desconstruções que permeiam a produção científica e a própria execução de projetos pedagógicos de formação profissional e políticas públicas, a exemplo da ESF.

Ao definirmos referenciais metodológicos desta investigação, é relevante ressaltar o compromisso com os aspectos ético, social e político desta pesquisa acadêmica, que teve a intenção de coletivamente com os participantes integrados ao processo, apontar caminhos diante da problemática da profissionalização no ensino superior.

A opção no enfoque metodológico aqui demarcado ancorou-se no caráter complexo do objeto de investigação, que versou sobre a formação profissional para o trabalho interdisciplinar. A respeito da colaboração interdisciplinar, Japiassu (1976) a define enquanto um desafio para as ciências:

Em que consiste o desafio das colaborações interdisciplinares? Em primeiro lugar, no fato de vários especialistas formados em disciplinas diferentes procurarem e encontrarem uma linguagem comum, entenderem-se sobre as concepções iniciais e sobre uma forma de démarche conjugada e articulada, a fim de aceitarem o desenraizamento provocado por diferentes problemáticas da sua. (JAPIASSU, 1976, p. 97).

Ontologicamente, o estudo da interdisciplinaridade na formação profissional aporta-se no enfoque qualitativo, por sua natureza e complexidade e tal entendimento esclarece que o próprio objeto se impõe à essa abordagem ou ainda, “[...] a natureza do objeto condena ao método” (BOSI, 2012, p. 578).

É a pesquisa qualitativa que estuda significados, valores, atitudes dos seres humanos, tendo a subjetividade como dimensão essencial. Não privilegia, portanto, notações numéricas (BOSI; MERCADO, 2012). É, ainda, o enfoque que possui abordagens que pudesse dar conta das diferentes percepções dos participantes desta pesquisa e nos trazer a compreensão que o objetivo geral da pesquisa demanda.

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos,

temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. (MINAYO, 2012, p. 623).

Compreender requer observar as singularidades de cada indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total (MINAYO, 2012). Assim, ao realizarmos pesquisa sobre a interdisciplinaridade, demarcou-se que não seria o uso de entrevistas que determinaria que o estudo é qualitativo, mas o entendimento que existem “múltiplas realidades, produtos da forma como indivíduos, grupos ou coletividades percebem, interpretam e atuam no mundo” (MERCADO-MARTINEZ; BOSI, 2007).

Destarte, ao compreendermos as percepções dos docentes sobre a interdisciplinaridade no processo de formação profissional, abriu-se uma janela de possibilidades para esses múltiplos pontos de vista. Para Chauí (2012), percepção é o conhecimento sensorial de configurações ou de totalidade organizadas e dotadas de sentido e não uma soma de sensações elementares, ou seja, considerando que os indivíduos são capazes de perceber formas completas e não apenas sensações parciais, a percepção é uma expressão da totalidade.

Por ser uma experiência dotada de significação, a percepção é uma relação do sujeito com o mundo exterior. O mundo percebido é essencialmente qualitativo, ressoando sob formas valorativas, pois faz parte da própria vida.

Na perspectiva do enfoque qualitativo demandou-se uma postura de reflexividade, princípio de análise crítica que se estende a todas as etapas do processo de pesquisa (GREEN; THOROGOOD, 2009), visando garantir a “integração e a operacionalização dialéticas das distintas etapas, assumindo transcrição, tradução ou ‘coleta de dados’, como problemas teóricos”. (BOSI, 2012).

Cada vez mais presente nas pesquisas na saúde coletiva, a abordagem qualitativa encontra vasto campo de penetração ao relacionarmos as questões da vida humana, que nos desafia constantemente à compreensão. Tais questões para as quais buscam-se respostas (ainda que provisórias), “transcendem as potencialidades do modelo tradicional, no caso da saúde, o modelo da ciência positiva”. (BOSI, 2012)

Tal compreensão desmonta a tese da concretude e neutralidade da ciência proposta pelo modelo hegemônico, identificando o lugar da pesquisa qualitativa nos “estudos que não

contemplam aspectos não apreensíveis por outras tradições metodológicas” (MERCADO-MARTINEZ; BOSI, 2007). É a pesquisa qualitativa que estuda significados, valores, atitudes dos seres humanos, tendo a subjetividade como dimensão essencial.

3.2 Lócus da pesquisa, participantes e construção das informações

Na seara da pesquisa qualitativa, demarca-se os espaços da pesquisa a partir de critérios representativos e que possuam características que os tornam diferentes de outros. Estima-se que o *lócus* da pesquisa represente o fenômeno devido ao vínculo dos participantes com o objeto em análise. Destarte, o estudo foi realizado em uma Universidade do Sul do Estado do Tocantins (norte do país), considerando o critério de tradição na formação dos cursos de graduação em saúde elencados para a análise. O critério estabelecido para esse recorte ancorou-se no pressuposto que os cursos que foram analisados vivenciaram atualizações recentes em seu Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) e alinham-se sob o ponto de vista normativo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que propõem o desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho interdisciplinar na formação em saúde.

A Universidade de Gurupi (UnirG) é uma Instituição Pública Municipal de Ensino Superior mantida pela Fundação UnirG, entidade de direito público e foi criada em 1985. Situada na cidade de Gurupi, a 214 km da Capital do Estado (Palmas), a Instituição de Ensino Superior (IES) lócus da pesquisa, possui 37 anos de história e serviços prestados à comunidade.

Dados extraídos do Portal da Universidade apontam que a comunidade acadêmica é composta por mais de 4.200 alunos, mais de 670 colaboradores, entre técnico-administrativos e estagiários, e aproximadamente 300 professores, gerando assim empregos diretos para quase 1.000 famílias (unirg.edu.br).

Oferta atualmente dezesseis cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento e possui um Centro de Saúde desenvolvido e com equipamentos de estágio e extensão atuantes (ambulatório, clínicas-escola, além da rede credenciada para estágios e atividades práticas), atendendo aos critérios do Conselho Estadual de Educação (CEE), entidade fiscalizadora. A IES passou pelo processo de credenciamento em 2021 tendo obtido o Conceito 4.

Cursos de graduação escolhidos como cenário de pesquisa:

EDUCAÇÃO FÍSICA
ENFERMAGEM
FISIOTERAPIA
FARMÁCIA
MEDICINA
ODONTOLOGIA
PSICOLOGIA

- ✓ Na estrutura organizacional da IES, o Curso de Psicologia encontra-se nas Ciências Humanas, mas para fins dessa pesquisa, consideraremos sua relação direta com o campo da saúde.

Ao demarcarmos o enfoque qualitativo para uma pesquisa, a busca pela população a ser pesquisada recorreu à abrangência e a diversidade no processo de compreensão proposta. A amostra (participantes) dessa pesquisa encontra sua fundamentação no entendimento proposto por Martinez-Salgado (2021) que discorre sobre a escolha dos participantes em pesquisas qualitativas em saúde, atribuindo a esse momento da pesquisa importância inseparável do conjunto de todo o projeto.

Nossa escolha de participantes ancorou-se em um desenho não-probabilístico ou intencional, considerando que cada unidade é escolhida pela riqueza da informação que pode fornecer (MARTINEZ-SALGADO, 2021). Tal entendimento reforça o rigor, reduzindo a possibilidade de distorções interpretativas. A escolha dos participantes da pesquisa considerou a

potência de suas possíveis contribuições coaduna com a proposta de Malterud *et al.* (2016) quando sugere o critério “poder de informação”. Grosso modo, consideramos que a “amostra” devia possuir relevância real e não um número expressivo de participantes.

Essa intencionalidade na seleção dos participantes encontrou sustentação na minha prática profissional, que vivenciou aspectos relativos à construção e execução de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação e faz parte de processos fiscalizadores que privilegiam as dimensões pedagógicas às quais entrelaça-se a interdisciplinaridade. A esse respeito, Martinez-Salgado (2022) esclarece que “é importante saber ainda que nesse campo a habilidade de observação e de análise do pesquisador é um dos elementos que entram em jogo para alcançar a profundidade buscada a partir de um pequeno número de casos” (MARTINEZ-SALGADO, 2022). Malterud (2016) destaca ainda que não há informações simples se há um pesquisador com solidez teórica.

Podemos destacar ainda dentro desse quadro de amostragem propositiva ou intencional, uma amostragem por critério conforme Martinez-Salgado (2021), que pressupõe a inclusão de todos os casos com determinado critério definidos pelo pesquisador. Neste sentido, foram participantes deste estudo os coordenadores dos Cursos de Graduação selecionados e os demais professores dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs). São, portanto, informantes-chave da pesquisa os professores dos Núcleos Docentes do Cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Odontologia e Psicologia. O critério de inclusão dos participantes da pesquisa baseia-se na função que esses docentes realizam na IES, pois além de outras atribuições acadêmicas eles são responsáveis pelo processo de concepção, consolidação e atualização do Projeto Pedagógico do Curso (INEP, 2018). Excluiu-se da amostra os professores dos cursos que não participam dos Núcleos Docentes Estruturantes. Foram entrevistados um total de 20 docentes e a amostra abrangeu todos os coordenadores de curso. Destacamos aqui algumas questões de ordem prática que foram impeditivas para a realização das entrevistas com todos os membros dos cursos em análise, mas que não impactaram os resultados:

- Indisponibilidade de tempo e/ou reagendamentos frequentes;
- Ausência de retorno do convite;
- Mudanças nos NDEs, com vacâncias e/ou ingressos de novos membros;
- Qualidade das narrativas, riqueza semântica; formulação das unidades de

significação e relevância destas para análise.

A priori, pretendíamos utilizar recurso associativo do informante ao curso de origem ao longo da análise, mas tomamos algumas decisões metodológicas baseadas em constatações da pesquisa, como também na priorização do desafio ético de preservar a identidade de cada docente. A identidade e a voz tiveram sua confidencialidade preservada, mas ao vinculá-los sempre ao curso e considerando o teor de suas informações, estes poderiam, ainda que em chance remota, terem suas identidades reveladas, considerando o universo de informantes ser público na IES.

Retornamos então ao objeto: *compreensão das percepções as percepções acerca da interdisciplinaridade na perspectiva de docentes dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) da área da saúde e seus desdobramentos no processo de formação profissional para a Estratégia Saúde da Família (ESF)*. Tal retorno nos permitiu as seguintes decisões que subsidiaram toda a análise e a forma de registro dos informantes:

- Nossa intencionalidade repousa no que é “tecido junto”, definição capturada da teoria da complexidade¹⁷. Nesse sentido, não nos seria território de análise nesse momento a percepção de cada curso, mas de todo o corpo que configura a área de formação em saúde na Universidade, embora os resultados da pesquisa possam gerar análises satélites *a posteriori*. Em nossas perguntas orientadoras reiteramos essa condução ao questionarmos *como estão pensados e registrados os caminhos da interdisciplinaridade na graduação em saúde?*
- Os PPC analisados também guardam similaridades, inclusive com destaques para expressões idênticas, núcleos básicos e comuns, coadunando com a nossa decisão de pensar a área de saúde e não os cursos individualmente. Perguntamos também *são proporcionados a partir de um Projeto Pedagógico de Curso com intencionalidade e clareza a respeito do que se trata essa “estratégia”, assumindo aqui o termo determinado pelo MEC em seus instrumentos de avaliação?*

¹⁷ A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o mundo fenomênico. [...] (MORIN, 2011, p. 13)

Neste sentido, todos os informantes serão identificados como “Docentes”, portanto sem referência a gênero, e por uma letra do alfabeto que não guarda relação com o seu nome. Suprimimos os títulos acadêmicos e o tempo de vínculo com o NDE, mas destacamos que um percentual significativo (93%) possui pós-graduação *strictu sensu* e cerca de 80% possuem experiência em NDE superior a 5 anos. Mantivemos as identidades apenas internamente, o que nos foi necessário para a análise do material. O processo de apresentação e contextualização das falas tem o objetivo de dificultar a identificação, considerando que todos se conhecem. Além disso, é compromisso desta pesquisa retornar com os resultados aos participantes e à gestão da IES, como contribuição para debates e construção de novas políticas pedagógicas e institucionais.

Os caminhos metodológicos descritos até aqui enfatizaram a complexidade do objeto, demarcaram o enfoque qualitativo, assim como por meio de critérios expostos identificamos o *locus* e os informantes da pesquisa. Na escolha dos meios de aproximação com o objeto para produção com rigor científico de informações, consideramos a multidimensionalidade da interdisciplinaridade no âmbito das graduações, seus determinantes e seus desafios. Tal rigor está intimamente conectado à noção de validação, que segundo Martinez-Salgado (2021) liga-se aos conceitos de transferabilidade e reflexividade, demandando problematização de conceitos e implicando na necessidade de triangulação das informações, enquanto estratégia de fortalecimento dessa validade.

Pensar o ambiente acadêmico requereu uma imersão em aspectos do sensível, mas também do normativo. Destarte, elencamos como estratégias que “conversaram” entre si numa proposta analítica interpretativa, a análise documental (o que envolveu também registros de observação) e a entrevista semiestruturada com os informantes-chave.

Considerando-se que a pesquisa parte da premissa que a formação para o trabalho interdisciplinar na área da saúde é condição *sine qua non* para as graduações, necessário fez-se debruçarmo-nos em documentos que legislam, circunstanciam e direcionam este entendimento.

Ao refletir sobre a construção da interdisciplinaridade no âmbito da “escola”, Lenoir (1998) apresenta três crescentes níveis: curricular, didático e pedagógico. Ao referir-se ao nível curricular, o autor pontua a existência de ligações interdependentes que convergem e se complementam em diferentes “disciplinas” que por sua vez formam “um ordenamento” – o currículo. (LENOIR, 1998). Tomando de empréstimo essa concepção estabelecida para o ensino

básico, relaciono a necessidade de compreensão do currículo e de sua estrutura que se propõe interdisciplinar. Assim, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação selecionados, os Projetos Pedagógicos e os registros de atividades desenvolvidas sob este viés tornaram-se instrumentos de análise.

A análise documental trata de “textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.” (CELLARD, 2008, p. 297) No limite, poder-se-ia até qualificar de documento um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação (CELLARD, 2008). Neste sentido, outras fontes documentais nos remeteram ao nível didático, que articula o que prescreve o currículo e as conexões estabelecidas nas chamadas situações de aprendizagem.

Minayo (2013) aponta-se em Bachelard (1978) para chamar-nos a atenção que “os textos não falam por si, eles respondem a indagações dos investigadores” (MINAYO, 2013, p.195). O uso de documentos em pesquisa foi apreciado e valorizado porque possibilitou ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (CELLARD, 2008).

Considerando que a informação qualitativa pressupõe uma comunicação no processo, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, que apesar de possuir um roteiro prévio, deram oportunidade à expressão do entrevistado, suas considerações e nuances.

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (MINAYO, 2013, p. 10).

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de compreender, ainda que parcialmente, percepções sobre o fenômeno pesquisado por meio de seus discursos. Foram gravadas e transcritas. Coadunamos com o pensamento de Tilley (2003) ao destacar que a lente interpretativa (teórica e analítica) do transcritor tende a moldar os textos finais construídos. Neste sentido tanto a realização das entrevistas quanto as transcrições foram realizadas por mim, aprofundando minha relação com cada entrevista no processo de decodificação dos discursos. O objetivo desta opção metodológica foi aferir maior rigor à pesquisa qualitativa.

O roteiro de entrevista (APÊNDICE A) obedeceu a critérios originados dos

fundamentos do projeto: embasamento teórico e metodológico em sintonia com o objetivo da pesquisa e sua aplicação aconteceu após a assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B). A pesquisa respeitou os preceitos éticos dos estudos que envolvem seres humanos, conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016). Nesta perspectiva o compromisso posto foi o de prezar pelos princípios da autonomia, não-maleficência, beneficência, justiça e equidade. Foi autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade Gurupi (ANEXO D).

O uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assegurou a autonomia dos participantes, considerando que o texto convidou o participante, apresentou o objetivo, os riscos e benefícios, forma de realização, segurança e guarda do material e meu contato. Somente com o aceite do informante as entrevistas foram realizadas, facultando ao informante o poder de interromper, apagar registros ou desistir, retirando o consentimento sem prejuízo algum.

A identidade e a voz tiveram sua confidencialidade preservada, bem como as informações geradas. Com riscos mínimos, a pesquisa empregou técnicas em que não se realizou nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participaram no estudo. Podemos elencar o tempo despendido e possíveis desconfortos e/ ou emoções ao responder a entrevista. As perguntas realizadas versaram sobre o tema e foram elaboradas e conduzidas com respeito às pessoas envolvidas e à IES.

Como benefícios a comunidade acadêmica pesquisada receberá o retorno da pesquisa por meio de parceria pré-estabelecida conosco. O tema é de interesse acadêmico e a devolutiva sob a proposta de formação docente acrescentará conhecimento e pretende ampliar o escopo discursivo já existente, bem como contribuir com as construções que emergirão no campo da pesquisa, do ensino e da extensão e que envolvam a interdisciplinaridade como exigência central.

3.3 Interpretação do Material Empírico

Na análise qualitativa do produto obtido a partir das técnicas de aproximação com o objeto é tarefa que exigiu investimento e hercúleo trabalho de pesquisa. Quando consideramos a ciência convencional, há uma aceitação válida e generalizável dos dados empíricos quantitativos. Todavia, ao tratarmos da análise qualitativa, Easkin e Gladstone (2021) ponderam:

Muitas formas qualitativas de ciência, ao contrário [...], visam produzir conhecimento por meio de questionamento das compreensões recebidas e a criação de novas conceitualizações do assunto estudado através de procedimentos menos prescritivos para gerar e analisar dados qualitativos. Em análise qualitativa, os procedimentos são de um tipo diferente e desempenham no processo de pesquisa um papel diferente do que ocorre em pesquisa convencional. (EASKIN; GLADSTONE, 2021, p. 202)

Ao adentrarmos a fase de análise do material qualitativo (documentos, entrevistas, resultados de observação), acabamos por enfrentar alguns obstáculos que Minayo (2013) apresenta. O primeiro seria o que Bourdieu denomina “ilusão da transparência, traduzida numa tentativa de “interpretação espontânea e literal” das informações. Para superação desse desafio, o pesquisador deve proceder “a uma superação da sociologia ingênua e do empirismo, visando a penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade” (MINAYO, 2013, p. 299).

Minayo (2013) indica como um segundo obstáculo a sucumbência do pesquisador à magia dos métodos e técnicas. Todavia, acaba por esquecer que o mais importante seria “a fidedignidade à compreensão do material e referida às relações sociais dinâmicas e vivas” (MINAYO, 2013, p. 299). Como terceiro obstáculo a autora destaca a dificuldade dos pesquisadores em unir a síntese das teorias com os achados em campo e/ou documentais. Necessário faz-se que a teoria dialogue com as demarcações teóricas, por ocasião da síntese realizada. Assevera que uma análise do material de pesquisa qualitativa deve atingir três objetivos:

Ultrapassagem da incerteza: dando resposta às perguntas, hipóteses e pressupostos;
Enriquecimento da leitura: ultrapassando o olhar imediato e espontâneo em busca da compreensão de significações e de estruturas relevantes latentes;
Integração das descobertas: desvendando a lógica interna subjacente às falas, aos comportamentos e às relações (BARDIN, 1979, p. 29). (MINAYO, 2013, p. 300)

O que parecia *a priori* um elemento dificultador de superação destes obstáculos, na realidade foi crucial para superá-los. O fato de eu estar vinculada à atividades de docência e assessoria pedagógica na IES, possibilitou-me ampliar o escopo da análise discursiva e dos textos, observando processos e estabelecendo paralelos de significação com as informações geradas a partir das entrevistas e do que está normatizado nos documentos institucionais. Além disso, as falas denotaram também que há elo de confiança estabelecido com os entrevistados, o que possibilitou fluência e franqueza nas informações que foram geradas.

Destarte, uma determinada técnica de obtenção de informações ou de análise “não deve

ser produto de improviso ou apenas resultado dos recursos disponíveis” (MERCADO-MARTINEZ; BOSI, 2012, p. 50). A análise qualitativa foi dissociada dos passos da pesquisa como um todo. É estrutura que se relaciona, determinante e determinada. Ao objetivarmos compreender, impôs-se à análise coerência entre todas as etapas da pesquisa e caminhos metodológicos que sustentaram dimensões da alteridade dos informantes e coerentes ontológica, política, técnica e metodologicamente.

Neste sentido demarcamos como imposição que o exercício compreensivo na análise das informações produzidas se ancorarem uma perspectiva fenomenológica-hermenêutica de tendência dialética, tal como explicitado por Amatuzzi (1989) e recuperado por Mercado-Martinez e Bosi (2007), ao discutirem diversidades de estratégias na pesquisa qualitativa.

Acompanhando Mercado-Martinez e Bosi (2007) pontuamos:

[...] reconhecendo a existência de diferentes correntes no interior do campo da PQ (pesquisa qualitativa), nos inserimos naqueles enfoques que, desde uma perspectiva crítica buscam desvelar o sentido das experiências humanas, reconhecendo, contudo, que o sofrimento, a dor, a angústia e qualquer processo de significação (mas não somente) produto e manifestação das condições objetivas e estruturais em que vivem coletivos humanos. (MERCADO-MARTINEZ; BOSI, 2012, p. 58)

Adotando esse referencial teórico-metodológico, consideramos que conseguimos compreender nosso objeto de estudo. Todavia, alertamos que “toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos” (MINAYO, 2012, p. 623).

Esse exercício de compreensão requereu entendimento das contradições inerentes ao processo. Interpretar é sob esta égide, um ato continuado à compreensão e está presente a ela, ao mesmo tempo em que toda compreensão reserva em si possibilidades de interpretação. “A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido” (MINAYO, 2012, p. 623).

Demarcamos ainda que perseguimos uma análise que “agregasse valor”, nos termos de Eakin e Gladstone (2021). O valor “agregado” é o valor acrescido do conhecimento produzido na análise que vai além do valor “nominal” dos dados, além do senso comum e explicações dominantes sobre eles. As autoras demarcam sobre a análise de agregação:

A análise de agregação de valor exige algo diverso da simples coleta e descrição do material de material empiricamente observável: ela busca construir, a partir de dados empíricos fundamentados, conceitos gerais que caracterizam as descobertas em um nível mais abstrato. Isto é, os analistas que agregam valor visam ‘teorizar’ os dados, relacionar conceitos entre si e entender realidades básicas específicas de forma mais abstrata. (EAKIN; GLADSTONE, 2021, p. 204)

O processamento e interpretação do material empírico partiu da análise documental dos documentos elencados e de outras fontes que foram encontradas, e justificadas a partir de sua relação com o objeto em estudo. A etapa de análise dos documentos propôs produzir ou reelaborar conhecimentos e criar outras formas de compreender os fenômenos apresentados. Os fatos / documentos foram mencionados enquanto objeto de pesquisa, mas teve-se como premissa que por si só não explicam nada. Buscamos interpretar, sintetizar informações e determinar as tendências, fazendo inferências, pois não há documento que exista sem relações – ele não é um produto isolado de contexto.

A análise documental baseou-se nos pressupostos de Cellard (2008) que destaca os seguintes cuidados no momento da análise preliminar de documentos: o contexto; o autor ou os autores; a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Feito isto, a análise reuniu todas as partes e forneceu interpretação coerente a partir de minhas perguntas.

No que tange a análise das entrevistas realizadas com coordenadores de curso de membros do NDEs, estas foram transcritas por mim, sendo realizadas leitura e correção destas, verificando-as a partir dos registros gravados novamente. Enveredou-se pelas narrativas dos entrevistados, avaliando os aspectos da fala, os silêncios, espaçamentos e referências que compõem toda a semiótica posta na comunicação entre entrevistador e entrevistado.

Entrevistas obtidas por questionários semiestruturados resultam em narrativas que contêm a interpretação da realidade da pessoa entrevistada. Começar com a versão da realidade enunciada pelos sujeitos da pesquisa não significa que esses dados serão tomados como a própria realidade. Toda narrativa traz em seu bojo contradições, espaços em branco e silêncios que devem ser preenchidos pelo pesquisador a fim de compreender o que subjaz ao que foi dito. Para alcançar interpretação aprofundada, cada narrativa/entrevista deve ser lida em conexão com as narrativas/entrevistas dos demais sujeitos da pesquisa e com o contexto cultural e histórico mais amplo (PONDE; MENDONÇA; CAROSO, 2009).

Partilhamos do entendimento de Tilley (2003) e Eakin e Gladstone (2021) sobre a não-naturalidade do processo de transcrição das entrevistas. Para além da transcrição, que já acontece *pari passu* à análise, é um ato que já se configura como profundamente interpretativo, e demandou um investimento árduo em seu processo e revisão, com a atribuição de significados, explicando,

conceituando. Assim, transcrevi, li e organizei o material das entrevistas, produzindo descobertas com base em minha “perspectiva teórica, conhecimentos, experiência pessoal, repertório metodológico, criatividade e imaginação” (EAKIN; GLADSTONE, 2021, p. 207)

Esta pesquisa qualitativa e interpretativa, observou o entendimento que o significado dos dados é produzido pelo contexto em que se situam. Para atribuição de sentido a estes foi necessário a contextualização do fenômeno em suas múltiplas camadas – interação social, quadro organizacional, institucional, cultural e histórico (EAKIN; GLADSTONE, 2021). Em uma perspectiva de similaridade, no campo da Hermenêutica de Profundidade – HP (THOMPSON, 1981) essa foi uma das etapas metodológicas, a chamada “análise sociohistórica” que trata da reconstrução das condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas.

Neste íterim sobre a análise discursiva foram realizadas leituras horizontais (MINAYO, 2012), chamadas de “impregnação” e que possibilitaram a elaboração de subconjuntos do constructo empírico, propiciando organização técnica das estruturas de relevância emergidas a partir das entrevistas. No que tange a HP, esta foi a etapa que se refere à análise formal ou discursiva, abrangendo a semiótica, a conversação, a sintaxe, a narrativa e a argumentação dos discursos apresentados. (DEMO, 2012, p. 44)

No processo de transcrição, escuta das entrevistas e revisão minuciosa e comparativa entre o registro escrito e o gravado, obtivemos uma estrutura apriorística de material, com temas maiores identificados: atuação dos NDEs, entendimento sobre interdisciplinaridade na sociedade, no interior do curso e entre os cursos da área da saúde, as DCNs e os PPCs, as iniciativas institucionais, o compromisso do docente com a interdisciplinaridade, obstáculos e possibilidades para a interdisciplinaridade na IES. Essa categorização macro subsidiou o processo de aprofundamento da análise, que foi estruturada com o apoio do *software* MAXQDA®¹⁸, no intuito de agilizar a codificação dos textos e a sua categorização.

Sua interface é dividida em quatro janelas que refletem áreas de extrema importância para o processo de análise de conteúdo: uma janela apresenta a lista de todos os documentos, imagens, arquivos PDF e vídeos utilizados no projeto; outra janela mostra a estrutura elaborada de categorias e códigos; uma janela serve para a leitura, codificação e edição dos documentos selecionados; e a última janela visa à recuperação e verificação dos

¹⁸ O MAXQDA auxilia na análise de todos os tipos de dados não estruturados, tais como análise de conteúdo, entrevistas, discursos, grupos focais, arquivos de áudio/vídeo/imagem, dados do Twitter entre muitas outras possibilidades. Disponível em: <https://www.maxqda.com/pt>. Acesso em: 10 dez. 2023.

segmentos codificados. Cabe destacar que o processo de codificação com o Maxqda é feito pelo próprio usuário, que pode criar e organizar as categorias como desejar. Na verdade, o software permite que as informações importantes sejam destacadas com cores, símbolos e, até mesmo, emoticons, que transcendem os limites da linguagem. (NODARI, 2014)

Portanto, o uso do *software* de forma delimitada foi apenas para a criação de unidades de significado presentes nas 20 entrevistas realizadas, que totalizaram cerca de 140 laudas de material transcrito. A análise então buscou minha “presença criativa” para “interpretar e reinterpretar constantemente os dados à medida que foram produzidos, “experimentando esquemas conceituais e explicativos novos e provisórios, revisando estratégias de coleta de dados no curso da investigação e mesmo abandonando ou reformulando questões originais da pesquisa”. (EAKIN; GLADSTONE, 2021, p. 208-209). Tal pensamento também possui similaridade com a perspectiva da HP, em sua etapa interpretação/reinterpretação, que considera a não pré-existência dos dados, mas estes são percebidos enquanto construção teórica (DEMO, 2012, p. 45). A partir da categorização macro realizada *pari passu* às transcrições e leituras, emergiram as seguintes unidades de significação:

Quadro 6 – Unidades de significação

01	O NDE pelos docentes
02	DCN e PPCs
03	A matriz curricular, as ementas e a carga horária
04	Questões institucionais
05	Entendimento e desconhecimento de interdisciplinaridade
06	Interdisciplinaridade e Sociedade
07	Interdisciplinaridade interna ao curso
08	Interdisciplinaridade entre cursos
09	Avaliação da Interdisciplinaridade
10	Desenvolvimento “embrionário”
11	Hiperespecialização e hierarquização
12	Envolvimento docente para a interdisciplinaridade
13	Formação pedagógica como questão
14	Interdisciplinaridade como proposta
15	Núcleos comuns disciplinares
16	Extensão como possibilidade para a interdisciplinaridade
17	Formação para a Atenção Primária em Saúde

Fonte: Material empírico categorizado pela autora.

A categorização foi estruturada no intuito de abranger a complexidade concernente ao objeto e não objetiva fazer uma avaliação valorativa da prática dos docentes, mas compreender como isso se representa na subjetividade do grupo. A proposta das unidades de significação intenciona nortear a apresentação e discussão dos resultados, sem, contudo, ser um fim em si mesmas. Por afiliarmo-nos ao pensamento complexo, compreendemos que há um infinito jogo de inter-retroações, uma solidariedade dos fenômenos entre eles, além de bruma, incerteza e contradição. (MORIN, 2011, p. 14)

A dinâmica de investigação ancorou-se em uma abordagem que possibilitou a triangulação de métodos (MINAYO, 2013), compreendida aqui como uma integração entre a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, norteados a compreensão das relações em

torno dos sujeitos envolvidos.

Importante *démarche* de nossa incursão analítica é que as tradições metodológicas não se constituem enquanto amarras doutrinárias, ou como Eakin e Gladstone (2021) intitulam como “catecismo metodológico”. Propusemos o desenvolvimento de repertórios próprios e estratégias guiadas por nossa experiência nas searas do campo empírico e de nossa própria trajetória enquanto pesquisadora. A esse respeito, as autoras referidas acima apontam como “dispositivos” de análise a serem considerados: autoquestionamento heurístico e interação com os dados, exercícios de pensamento e formas de leitura estratégicos – sempre interrogando atentamente os dados em busca de oportunidades interpretativas.

O esforço empreendido no processo de análise teve ainda como premissa a reflexividade. Minayo (2014) afirma que em pesquisas compreensivas os substantivos experiência, vivências, senso comum e ação social, constituem seu cerne e base; e os verbos compreender e interpretar, orientam a ação de qualquer trabalho de campo e qualquer análise. As ações de compreender e interpretar requer a contextualização dos sujeitos no tempo e no espaço, assim como do próprio fenômeno a ser investigado. Neste sentido, exige-se uma postura interativa e em intersubjetividade do pesquisador. Complementa ainda, demarcando ser a reflexividade o *ethós* da pesquisa qualitativa: “Na verdade, escrever é sempre parcial, local e situacional, e nosso self está sempre presente, não importa o quanto tentamos suprimi-lo – mas apenas parcialmente presente, porque nos nossos textos nós também suprimimos partes de nós mesmos” (MINAYO, 2014, p. 105-106). Assim, os capítulos seguintes tratam de uma análise compreensiva à luz da hermenêutica, primando pela capacidade interpretativa, criativa e re-interpretativa.

4 ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS

INSTITUCIONAIS ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE

[...]muito frequentemente, ele [o documento] permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008)

Os caminhos para a compreensão da interdisciplinaridade no âmbito de uma IES demandam a necessidade de identificar no campo do planejamento explícito – no caso o que se ancora em documentos para atender a requisitos legais do Ministério da Educação e/ou dos Conselhos Estaduais de Educação.

Neste sentido, baseando-nos na leitura sistemática e exaustiva das documentações disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), buscamos identificar as nuances da interdisciplinaridade, assumindo aqui sua condição polissêmica e hologramática, já defendida anteriormente. Elencamos no quadro abaixo os principais documentos que nortearam essa análise.

Quadro 7 – Documentação institucional analisada

(continua)

DOCUMENTO	FINALIDADE	ATUALIZAÇÃO	ÓRGÃO RESPONSÁVEL
-----------	------------	-------------	-------------------

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Instrumento de planejamento e gestão, que considera a identidade da IES no âmbito da sua filosofia, da missão a que se propõe e das estratégias para atingir os objetivos e metas.	2019-2023 (em vigência)	Comissão do Plano de Desenvolvimento Institucional (Portaria /Reitoria Nº 005, de 14 de fevereiro de 2019)
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física	O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o instrumento que concentra a concepção do curso de graduação, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais vetores de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem da Graduação, respeitando os ditames das Resoluções do CNE/CES nºs 67/2003, 134/2003, 210/2004 e 23/2005 os quais estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Relações Internacionais.	JUNHO/2022	Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Educação Física
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Enfermagem		ABRIL /2022	Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Enfermagem
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Farmácia		MAIO/2022	Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Farmácia
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Fisioterapia		ABRIL/2022	Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Fisioterapia
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Medicina		OUTUBRO/2022	Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Medicina
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Odontologia		SETEMBRO/2022	Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Odontologia
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Psicologia		MAIO/2021	Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Psicologia

Fonte: Material empírico da pesquisa (2022).

Quadro 7 – Documentação institucional analisada

DOCUMENTO	FINALIDADE	ATUALIZAÇÃO	(conclusão)
			ÓRGÃO RESPONSÁVEL

Regulamento das Atividades de Extensão Curricularizada da Unirg	Normatizar os procedimentos necessários para execução da curricularização da extensão na Universidade de Gurupi – UnirG, orientar os coordenadores dos cursos de graduação e os membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) sobre os procedimentos para formalizar a carga horária em extensão no Projeto Pedagógico do Curso (PPC)	2020	Núcleo Docente Estruturante Institucional (NDEI) e Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assistência Estudantil (Proecae)
Edital de Apoio Institucional à Curricularização da Extensão 001/ 2022-2023– Proecae/Unirg	Apoiar financeiramente projetos relacionados à curricularização da Extensão na grade curricular dos cursos de Graduação da Universidade de Gurupi em conformidade ao Art. 6º do regulamento sobre Curricularização das Atividades de Extensão desta IES	ABRIL/2022	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assistência Estudantil (Proecae)
Regulamento do Núcleo Docente Estruturante Institucional (NDEI)	Disciplinar as atribuições e o funcionamento do Núcleo Docente Estruturante Institucional (NDEI) da – UnirG. Define o Núcleo Docente Estruturante Institucional como órgão de apoio da Reitoria com a função consultiva e propositiva em matéria acadêmica.	MAIO/2019	Reitoria
Projeto Integração Universidade, Serviço, Comunidade e Atividades Integradoras	Institui projeto de caráter extensionista que norteará as ações dos componentes curriculares do Núcleo Integrador	DEZEMBRO / 2022	Pró-Reitoria de Graduação

Fonte: Material empírico da pesquisa (2022).

4.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e suas aproximações com a interdisciplinaridade

“– O senhor pode me ajudar? Diz Alice.

- Claro. Responde o Gato.
 – Para onde vai essa estrada?
 – Para onde você quer ir?
 – Eu não sei. Estou perdida.
 – Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve.”

Lewis Carroll – Alice no País das Maravilhas (1951)

O Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2004. Para os processos avaliativos, há a necessária formulação por parte das IES de um documento que norteia os direcionamentos pedagógicos, administrativos e estruturais. Trata-se do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é avaliado e atualizado a cada quatro anos.

Ele pode ser entendido como um instrumento de planejamento estratégico das Instituições de Ensino Superior (IES), apontando a missão, ações, objetivos, metas. Nessa perspectiva, o PDI pode revelar, ainda que numa perspectiva de devir, movimentos estratégicos da IES, caminhos institucionais e estratégias para se obter legitimidade. Pode-se visualizar ainda, embora haja pressões institucionais, a expansão em perspectiva, apontando cenários para que a instituição se torne competitiva e diferenciada por meio de suas capacidades. (LIMA *et al.*, 2020).

Ao localizarmos prazos e resultados a serem alcançados. Tais informações, se bem utilizadas, ajudam as IES a se manterem competitivas em termos do controle eficiente de seus recursos financeiros, viabilizando investimentos em infraestrutura, em profissionais qualificados e em novas tecnologias. (LIMA *et al.*, 2020)

O PDI no contexto estratégico da IES, coadunamos com Schmidt, Veroneze e Varela (2021), que afirmam:

Este Plano visa promover melhoria nos padrões de qualidade da educação superior brasileira (BRASIL, 2004), a uniformidade das atividades e gestão administrativa e acadêmica (MAGRO; RAUSCH, 2012) das IES públicas, comunitárias e privadas. Portanto, além de abordar informações sobre a identidade institucional, precisa estar estreitamente articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional (MAGRO; RAUSCH, 2012). Desse modo, o PDI torna-se um instrumento indispensável para o planejamento e a gestão das IES brasileiras, em consonância às normas legais. (SCHMIDT; VERONEZE; VARELA, 2021)

O campo do Ensino Superior é permeado de desafios constantes que exigem a reorganização e planejamento por parte da gestão acadêmica e administrativa das IES, que sofre diretamente a regulação estatal para seu posicionamento social e continuidade.

No glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa (INEP, 2018), o PDI é considerado a “identidade da IES”, tendo como demanda obrigatória o cronograma das informações que versam da manutenção e melhoria da qualidade do ensino à infraestrutura física e instalações acadêmicas ao demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

Em termos históricos, a Lei Municipal n° 611, de 15 de fevereiro de 1985 cria a Fundação Educacional de Gurupi (F.E.G.). A Lei Municipal n° 1.970, de 25 de outubro de 2011, alterou a Lei de criação que em seu Art. 1º que transformou a Fundação Educacional de Gurupi em Fundação UnirG e definiu como Órgão Consultivo e Fiscalizador, o Conselho Curador. (PDI, 2019)

Cabe destacar que a Unirg possui gestão acadêmica e gestão administrativa realizadas por instâncias diferentes. A Universidade de Gurupi (a mantida), gerida academicamente por sua Reitoria eleita democraticamente para mandatos de quatro anos e a Fundação Unirg (a mantenedora), que realiza o controle administrativo e financeiro da IES. A presidência da Fundação Unirg é nomeada pelo gestor maior do executivo municipal.

Com vários desafios ainda por percorrer, mas sob a égide de Universidade, a IES conta com os seguintes cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Direito (matutino e noturno), Educação Física (bacharelado e licenciatura), Enfermagem, Engenharia Civil (matutino e noturno), Farmácia, Fisioterapia, Jornalismo, Letras, Medicina, Odontologia, Psicologia e Pedagogia. Foi finalizado o curso superior de tecnologia Sistemas para Internet. Também ministra cursos de pós-graduação Lato Sensu e tem aprovado o Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Saúde Pública e Ambiente, em parceria com a Universidade Federal do Tocantins – UFT e continua sendo oferecido o Mestrado Interinstitucional (Minter). (PDI, 2019)

A construção de um PDI envolve a comunicação entre mantida e mantenedora, alinhando objetivos e prospectando o crescimento da IES e seu posicionamento no mercado. Aqui abrimos um parêntese para retomar a configuração da Unirg enquanto universidade pública, mantida pelo poder municipal. São poucas instituições desse tipo que ainda funcionam no país e uma grande parte realiza a cobrança de mensalidades. Acerca dessa comunicação, temos o seguinte relato:

Olha, aqui no curso x, eu acho que temos assim um gargalo... Não é nem gargalo, são nós que precisam ser desatados. Minha pouca experiência aqui dentro e o que eu tenho observado... Isso até em função da própria estrutura da universidade. A estrutura da universidade ela é muito segmentada. Você tem uma presidência que é política, o que já é um problema. Na realidade tem sempre um viés político. De uma certa forma atrapalha. Isso faz com que você tenha uma reitoria com poder limitado, sabe. [...] Tudo bem que fosse assim segmentada, mas que tivesse mais autonomia entre as três instâncias no sentido de pensarem juntos. (Docente M)

Na Unirg os estudantes pagam as mensalidades para cursar a sua graduação. A legislação brasileira não prevê a obrigatoriedade de os municípios proverem educação superior. Nessa configuração há muitas vezes fronteiras borradas entre o público e o privado, quer na exigência do discente que “paga”, quer no posicionamento de mercado, impelindo a Universidade a reorganizar-se para os processos de captação de alunos cotidianamente.

Adequar a universidade às necessidades do mercado, porque a gente quer oferecer algo pro jovem que a gente acredita, e às vezes o jovem não acredita naquilo que a gente está oferecendo, que a gente acha que é bom, a gente espera que esteja trabalhando certo... E em vez de reivindicar, hoje o jovem só bate na porta e tranca o curso. Então é um mercadológico e de qualidade, de produtos e de qualidade desses produtos... Porque a gente tem que oferecer ensino, pesquisa e inovação... Inserção no mercado, vários produtos com qualidade e aí medir essa qualidade de acordo com o que eles estão suportando procurando... Que eles estão tendo expectativa... (Docente A)

O destaque acima, oriundo de uma de nossas entrevistas, evidencia um grande desafio nesse contexto público, com necessidade de manutenção financeira dos cursos por meio de cobrança de mensalidades. Os interlocutores indicam que os processos são “públicos e burocráticos”, mas as cobranças da comunidade acadêmicas assemelham-se ao que se espera de agilidade e estrutura similares às da esfera privada.

4.1.1 Missão, visão e valores institucionais

O documento expressa com clareza o propósito de existência institucional (missão), onde ela almeja chegar na sociedade (visão) e suas crenças e atitudes (valores). O quadro abaixo traz uma síntese do proposto no PDI (2019-2023):

Quadro 8 – Missão, visão e valores institucionais

Missão	Visão	Valores
Somos uma Universidade comprometida com o desenvolvimento regional e a produção de conhecimento com qualidade, por meio da ciência e da inovação.	Ser uma Universidade de referência na Região Norte, comprometida com a formação cidadã de maneira inovadora e sustentável.	Excelência, inovação, ética, comprometimento com a comunidade acadêmica, responsabilidade social e ambiental, transparência.

Fonte: PDI, 2019-2023.

Coadunando com esse quadro, circunscrevem-se os princípios institucionais que norteiam o projeto educacional em desenvolvimento na IES. São eles:

- I. Autonomia universitária;
- II. Diversidade intelectual, artística e política;
- III. Pluralismo de ideias;
- IV. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- V. Liberdade de aprender e ensinar;
- VI. Compromisso com a qualidade, com a orientação humanística e com a preparação para exercício pleno da cidadania;
- VII. Compromisso com a democratização da educação no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso e com o desenvolvimento cultural, artístico, desportivo, científico, tecnológico e socioeconômico;
- VIII. Compromisso com a paz, com a defesa dos direitos humanos e com a preservação do meio ambiente. (PDI, 2019)

No contexto das políticas de ensino propostas pela universidade, propõe-se, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, “a construção de competências, habilidades e atitudes, por meio da utilização de práticas pedagógicas diversificadas, fundamentais na formação mais qualificada em seus cursos de graduação e pós-graduação”. (PDI, 2019, p. 42)

Ademais, pressupõe que os estudantes sejam “motivados, reflexivos, críticos, analisem os problemas sociais, sejam hábeis, procurem soluções e aceitem as responsabilidades deles decorrentes e transformem-se em agentes de mudanças para transitar nas diferentes perspectivas do saber” (PDI, 2019, p. 42). Neste sentido, a proposta de trânsito nas diferentes áreas do saber nos expõe implicitamente a uma perspectiva de ensino que também objetive romper com a fragmentação da ciência. Nossa análise encontra ainda ressonância ao identificar que esse estudante é percebido no âmbito do documento como protagonista, baseando as construções curriculares e

os processos de operacionalização para uma formação significativa embasada nos quatro pilares da educação para o Século XXI (UNESCO, 2010) a saber:

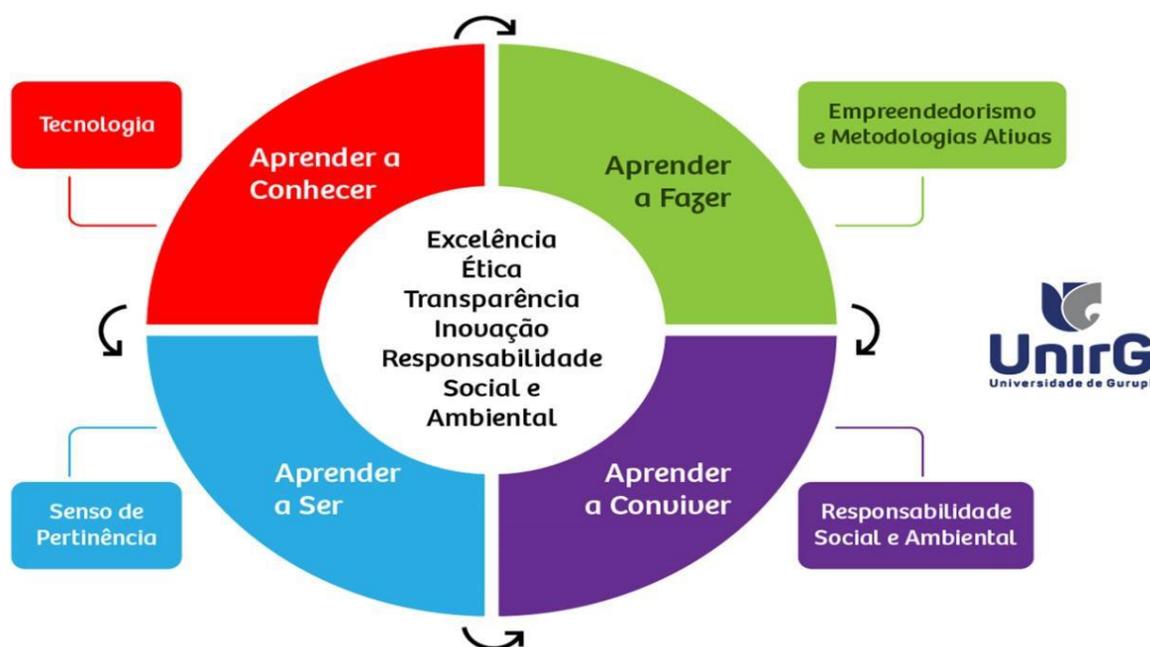
Aprender a conhecer significa, antes de tudo, aprender a usar métodos que ajudem a distinguir o real do ilusório e, ter acesso a múltiplos saberes [...];

Aprender a fazer envolve criatividade, criar algo, trazer à luz as próprias potencialidades criativas [...];

Aprender a conviver significa, em primeiro lugar, respeitar as normas que regulamentam as relações entre os seres que compõem uma coletividade [...];

Aprender a ser pode ser um enigma insondável. Sabemos que existimos, mas como aprender a ser? Podemos começar aprendendo que a palavra "existir" significa descobrir autoconhecimento, descobrir a harmonia ou a desarmonia entre o individual e social. E, o espírito científico é um precioso guia. (PDI, 2019, p. 42)

Figura 3 – Relação dos valores da UNIRG e os 4 pilares da educação para o século XXI, resultando em eixos temáticos que nortearão as políticas da IES



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023).

A figura acima, elaborada pela equipe da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), denota elementos que estruturam o solo sob o qual desenvolver-se-á a construção e autonomia da aprendizagem. Elementos que ultrapassam a mera perspectiva disciplinar na formação de “especialistas” nas diversas áreas do saber, mas pressupõe prática da ética e da democracia do ensino, com cidadania e dignidade da pessoa humana, igualdade, pluralidade e inclusão. Não se

pretende dentro desse propósito de formação, formar um profissional que sabe muito e profundamente de um “recorte científico”, mas pessoas que no desenvolvimento da cultura científica também desenvolvam cultura humanística. Morin (2012) esclarece que em uma nova cultura científica percebam também

[...] a situação do ser humano no mundo, minúscula parte de todo, mas que contém a presença do todo nessa minúscula parte. Ela o revela, simultaneamente, em sua participação e em sua estranheza no mundo. Assim, a iniciação às novas ciências torna-se, ao mesmo tempo, iniciação a nossa condição humana, por intermédio dessas ciências. (MORIN, 2012, p. 41)

Morin (2012) nos ensina que “a maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento.” (MORIN, 2012, p. 55).

A partir dessa constatação retornamos à uma das nossas questões sinalizadas por ocasião dos diálogos que estabelecemos com a teoria: a IES possui qual entendimento em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) acerca dessa dimensão da formação? Vale ressaltar que o PDI é um documento norteador e que em sua gênese se expressam elementos consolidados e que dão *corpus* às formulações pedagógicas já existentes, mas são também um norte, um dever.

Assim, ao nos perguntarmos como a IES prevê a interdisciplinaridade, em seu PDI, importante foi a recuperação dessa dimensão macro no que diz respeito à essa visão de sociedade e de relações. No âmbito da formação, não obstante o destaque para a produção do conhecimento com qualidade, a universidade coloca-se como um espaço para desenvolver uma formação cidadã, em um contexto societário que nos exige mudanças atitudinais e compartilhamento de saberes de forma orgânica.

4.1.2 A interdisciplinaridade expressa no PDI

A priori, a interdisciplinaridade aparece no PDI da IES em conexão com os demais princípios metodológicos, a saber:

Quanto aos princípios metodológicos da UnirG, estes envolvem um conjunto de

estratégias, métodos e técnicas relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, comprometidas com a interdisciplinaridade, a contextualização, a relação teórica e prática, o desenvolvimento do espírito científico e a formação de sujeitos autônomos e cidadãos. (PDI, 2019, p. 45)

Nesse sentido, podemos compreendê-la à luz da metodologia interdisciplinar colocada por Japiassu (1976), que propõe projetos de formação iniciativas interdisciplinares e a consequente melhora da comunicação entre seus partícipes. Na esteira dessa lógica, a IES institucionalizou em maio de 2019 o Núcleo Docente Estruturante Institucional (NDEI). Em sua proposta originária cada curso deverá ter um representante oriundo do seu próprio NDE. A proposta é interessante e integradora, buscando promover discussões ampliadas sobre temas de interesse comum entre as distintas graduações, buscando aproximações teóricas e práticas. O referido núcleo é operante e reúne-se com frequência, mas ainda não consegue ter a representatividade de todos os cursos. Sobre essa questão de participação docente, um entrevistado nos sinalizou:

A maioria alega que é muito puxado, a carga horária, que é pouco tempo. Se bem que nesse período que eu entrei, nós tivemos um embate muito grande que foi a confecção de uma nova matriz. Quando eu cheguei aqui, nós tínhamos um problema [...] e parece que o membro do NDEI também não ia. Então muitas coisas que eram faladas, definidas, não aconteciam aqui no curso. (Docente H)

Em abril de 2022 tivemos a oportunidade de participarmos de duas reuniões desse órgão que se propõe “interdisciplinar”, com as seguintes temáticas: 1) implantação da plataforma de suporte ao Ensino à Distância e 2) Extensão Curricularizada com o lançamento de um edital de fomento para projetos disciplinares e interdisciplinares, constatando a ausência de representação de vários cursos. No que tange ao Edital de Apoio à Extensão Curricularizada¹⁹, o item 6.15 nos revela uma “indução” positiva para fomentar iniciativas que possam vir a ser interdisciplinares:

6.15. Apresentar orçamento para a execução total do projeto/proposta que totalize **no máximo R\$ 10.000,00 (dez mil reais) para propostas que serão desenvolvidas por mais de um curso da UnirG**, e R\$ 3.000,00 (três mil reais) para propostas que serão desenvolvidas por apenas um curso de graduação da UnirG. O valor total de apoio financeiro contemplado pela Mantenedora desta IES, para este edital, será de R\$ 70.000,00 (setenta mil reais). (*online – grifo nosso*)

¹⁹ Disponível em:

<http://unirg.edu.br/arquivos/documentos/extensao/NOVO%20CRONOGRAMA%20EDITAL%20DE%20APOIO%20A%20CURRICULARIZAÇÃO%20DA%20EXTENSÃO-convertido.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

A interdisciplinaridade volta a ser objeto do PDI exatamente na Extensão Universitária. É uma das metas propostas no âmbito da extensão, para “promover aprimoramento contínuo das ações e estimular propostas inovadoras de interação comunitária”. (PDI, 2019, p. 62). A meta é expressa no quadro com a seguinte construção textual: “interação dos centros de aplicação da IES objetivando a transdisciplinaridade e interdisciplinaridade”. (PDI, 2019, p. 62). A Unirg possui dois Campus com uma distância média de cerca de oito quilômetros entre eles, além de um dos cursos funcionar quase que em sua totalidade em uma estrutura independente (Clínica Odontológica). Possui ainda em outros espaços geográficos o Ambulatório de Saúde Comunitária e o Núcleo de Prática Jurídica. O PDI aponta como possibilidades de integração “realização de eventos, cursos e ações de prestações de serviço junto à comunidade regional e estadual” (PDI, 2019, p. 62).

Interessante perceber que as entrevistas revelaram a necessidade de implementação de atividades que realmente integrem a comunidade acadêmica, considerando que a própria separação geográfica interfere nas possibilidades de comunicação entre os cursos:

Por exemplo, você fala em interdisciplinaridade, não estou nem dizendo na parte, né, dos próprios alunos mesmo... As pessoas não comungam o mesmo espaço, é, isso já começa por aí... As pessoas, não sei como eu te coloco... Mas eu não entendo porque que isso não acontece aqui? Né? Eu vim de uma universidade onde os três maiores cursos da saúde, eles tinham aula junto. (Docente G)

[...] eu acho que estamos muito longe do ideal, que eu acho que está muito separado ainda. Não sei se seria o problema (do curso) ser separado. Aqui nós ficamos isolados. Então a gente não tem... Não é o intuito de uma universidade. Uma universidade seríamos todos em um lugar só, uma cidade. Então eu não sei se seria por esse motivo que nós acabamos fechando aqui. É muito difícil manter essa interdisciplinaridade. Até tentamos! (Docente Q)

Japiassu (1976) ao discutir a fragmentação do saber afirma que a “divisão do espaço intelectual em compartimentos estanques cada vez mais restritos, a multiplicidade das instituições que asseguram a gestão de cada parcela do saber, culminam na formação deste sistema feudal que rege quase todos os empreendimentos de ensino e de pesquisa, mormente nos 'guetos' universitários”. (JAPIASSU, 1976, p. 94)

Importante sinalizar que, embora não conste ainda em documentos oficiais, nossa observação identificou que há uma pretensão já em curso de unir todos os cursos da IES sob o ponto de vista físico no Campus I, o maior em estrutura e de construção recente. Todavia ainda há problemas operacionais que dificultam a ida de toda a comunidade acadêmica, o que envolve entre

outros elementos de resistência, a ausência de transporte público e de fornecimento de alimentação local para todos os acadêmicos.

Ainda no âmbito da extensão, expressa-se no PDI a necessidade de “institucionalizar ações de caráter extensionista, desenvolvidas nos cursos com vistas à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade”. (PDI, 2019, p. 63) Não sem motivo o regulamento de extensão da Unirg foi elaborado e aprovado e há, sim, uma ênfase na perspectiva de construção de projetos que envolvam diálogos interdisciplinares. Retomaremos adiante essa questão, pois no processo de análise das entrevistas emergiu uma unidade de significação relacionada à extensão, que merece ser melhor abordada adiante.

No que tange à política de Direitos Humanos, o documento destaca que a IES deve:

Estimular a **interdisciplinaridade** entre os cursos da IES para que realizem, de forma contínua, campanhas informativas sobre os direitos fundamentais de populações em situação de vulnerabilidade e divulgar em meios de radiodifusão e campanhas publicitárias sobre a temática. (PDI, 2019, p. 68)

A esse respeito, identificamos o Projeto de Extensão “Clínica de Direitos Humanos”, uma iniciativa do Curso de Direito, em parceria com o Curso de Pedagogia, mas em uma perspectiva aberta a outros cursos. Vale destacar que há uma necessidade de estimular de forma mais intensa essa proposta, considerando que foi realizado em novembro de 2022 o I Simpósio Dia da Consciência Negra, mas este evento foi iniciativa do Curso de Medicina e tratou da saúde da população negra. Entendemos que a proposta poderia ter tido contornos ampliados com a participação de outros cursos, proporcionando debates interdisciplinares e produzindo novos conhecimentos.

Em termos de produção científica, há uma preocupação da IES em fomentar a participação interdisciplinar por meio de bolsas de iniciação científica. Consoante a essa lógica, a IES movimentou-se para a implantação de Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, com ênfase em uma formação interdisciplinar.

Embora estejamos aqui evidenciando a importância da interdisciplinaridade e dos caminhos descritos no PDI que remetem à sua estruturação no âmbito da IES, vale uma digressão importante, apontada por um docente, informante dessa pesquisa:

Tenho doutorado em área interdisciplinar. Só que eu acho... Vou fazer algumas críticas

construtivas... Muitos concursos eles estão pedindo especificidade, mestrados e doutorados e eu acho complicado e toda vez eu tenho que entrar na justiça e provar aquilo e eu acho bem complicado... Porque se fazem programas de doutorado interdisciplinares e mestrados interdisciplinares e quando você vai para a sua vida acadêmica eles pedem muita especificidade. (Docente E)

A reflexão, aparentemente descolada do que se defende nessa tese, é oportuna, considerando-se que ao mesmo tempo que se estimula e se legisla para que haja cooperação interdisciplinar no âmbito das universidades, prima-se fortemente pelo *hiperespecialista* ao determinarmos uma formação linear em termos da área do saber para acesso à cátedra das universidades. Complementando esse parêntese, outro docente também explicita sua opinião sobre esse caminho acadêmico, ao referir sobre dificuldades em estabelecer propostas interdisciplinares nas atividades pedagógicas:

Formados em um processo tradicional, cada um fez o seu mestrado, o seu doutorado, porque os da área básica tem mestrado e doutorado, na sua caixinha... Ele foi lá “pras” faculdades e fizeram doutorado naquela visão. Então a visão deles é aquela limitada... Eu tenho a impressão de que convivo com muitas pessoas que fizeram mestrado e doutorado nas faculdades federais. E o que eu vejo, e como eu fiz mestrado também, o que eu vejo: o ensino de mestrado e doutorado das universidades federais é limitado, porque ele pega o aluno da graduação, vai pro PIBID, aí ele é um aluno de iniciação científica, do mestrado e em sequência do doutorado. Ele só vê aquele assunto e ele aprofunda (*ênfase corporal*) naquele assunto. Aí ele chega na faculdade e ele só sabe aquele assunto profundamente (*nova ênfase*). E aí ele não viu o todo. O professor que chega na instituição e ele está na graduação e vai para a especialização e depois vai cursar mestrado e doutorado a gente vê que eles têm uma maior visão do todo. Professor saiu da graduação, foi para o mestrado, foi para doutorado e chegou aqui na instituição, ele é o mais limitado que nós temos, embora tenha conhecimento profundo para fazer pesquisa, né? Às vezes uma extensão, mas ele é limitado à casinha dele. E ele tem dificuldade, são os professores que mais temos dificuldades de eles socializarem e entenderem o trabalho em equipe, principalmente na área da saúde. Quando se trata da área da educação, já melhora um pouquinho, mas ainda é limitado. (Docente P)

Diante dessas reflexões, outro questionamento desponta – o que evidentemente não é proposta desse estudo investigar – não seria esse processo destacado pelos docentes acima também uma manutenção desse *saber-poder* que classifica e determina capital científico no âmbito da academia?

Evidente destacarmos que a figura do especialista é importante. Aliás, indispensável. Importante relato nos foi dado por um docente, ao discutir essa necessidade do saber especializado ao analisar a necessidade da interdisciplinaridade na universidade:

Essa ideia eu vejo na medicina que o próprio conselho de medicina tem estimulado. Eu tenho visto alguma coisa sobre isso. Dentro da faculdade não. O que que está acontecendo na medicina? Começou-se a ficar muito restrito às especialidades. Isso é uma vantagem por um lado, mas uma desvantagem por outro (risos)... Aquele doutor é especialista no dedo mindinho da mão direita... Se você botar a mão esquerda ele não dá conta (risos). Não é assim? Eu me lembro de um otorrino de Goiânia muito famoso que eu trabalhava lá com ele e ele falava: na otorrino, não tem pior que zumbido de ouvido, pois ninguém consegue tirar. Você acredita que eu arrumei um barulho desses no ouvido? Procurei tudo que é médico que tinha no Brasil para ver se tinha jeito e não... Aí descobri um médico na Inglaterra e fui lá atrás desse médico... (Docente M)

Almeida (2018) aporta-se em Paviani (2008) para colocar a interdisciplinaridade (em última instância) como uma defesa das disciplinas e não sua eliminação, pois estas são matéria prima da configuração de um projeto interdisciplinar (ALMEIDA, 2018, p. 361). Aqui, o docente destaca a necessidade do especialista, mas critica o que Morin (2012) conceitua como hiperespecialização. É a excessiva fragmentação do saber, que na metáfora, o médico é especialista em apenas umas das mãos.

Digressão à parte, podemos perceber que há elementos conceituais e propositivos descritos no PDI da IES contemplando o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Perseguiremos no próximo tópico o desvelamento dessa perspectiva no contexto dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, que efetivamente desenham a cartografia dos caminhos das formações es saúde na instituição.

4.2 Uma polissêmica configuração da cooperação disciplinar nos projetos de curso: textos e vozes de um devir

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) são documentos obrigatórios e necessitam estabelecer duas direções que se comuniquem: o diagnóstico e a intenção, que fundamente a promoção do conhecimento em consonância à missão da universidade expressa em seu PDI. Essa poderosa ferramenta de planejamento tem o objetivo de orientar e organizar as práticas pedagógicas dos cursos de graduação. Consoantes às Diretrizes Curriculares Nacionais, são esses documentos que expressam os itinerários de formação profissional dos acadêmicos.

Os PPCs dos cursos de graduação da Unirg são elaborados coletivamente no âmbito dos NDEs dos cursos, assessorados diretamente pela Prograd – o que objetiva estabelecer um elo de conexão entre as diferentes propostas que são produzidas. A Comissão Nacional de Avaliação

da Educação Superior (Conaes) institui o NDE²⁰ e assim o define: “Art. 1º O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.” (CONAES, Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010). A resolução expressa ainda as atribuições do NDE:

- I – Contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- II – Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- III – Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades de graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área do conhecimento do curso;
- IV – Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. (CONAES, RESOLUÇÃO nº 01 de 17 de junho de 2010)

No que tange à estruturação, a resolução prevê um número mínimo de cinco membros e que 60% destes possua titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *strictu sensu*. Regula ainda carga horária e indica a necessidade de a IES de assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso, assegurando estratégias de renovação parciais. Na Unirg, cada membro do NDE tem quatro horas semanais destinadas ao desenvolvimento de suas atividades nesse órgão.

Tal processo não foi isento de obstáculos e/ou conflitos, principalmente por considerar-se as diferentes formações, as múltiplas atividades e os diferentes níveis de envolvimento que os sujeitos que compõem os NDE possuem. Tal constatação resulta das percepções destes acerca dos seus desafios:

O maior desafio é a mudança de comportamento das pessoas. Eu sinto muita dificuldade, a gente vê que não é todo mundo que tem o mesmo engajamento, né? Não é todo mundo tem o mesmo compromisso e se você não articular isso, as coisas não caminham. E na gestão a gente sente muito mais isso, né? Às vezes dá um certo desânimo. Você quer fazer as coisas acontecerem, mas as pessoas não andam no mesmo sentido, andam muito na contramão e aí as coisas não acontecem... Então acho que o maior desafio é a mudança mesmo de comportamento das pessoas, de assumir compromisso, responsabilidade... Acho que isso é o mais difícil! (Docente G)

²⁰ Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2010 (CONAES). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2022.

Eu vou dizer primeiro, contextualizando o que eu vejo dos NDEs dos cursos, de onde eu consegui participar. O NDE não é atuante. Ele ainda não conseguiu se enxergar no papel de suma importância, de relevância mesmo. Porque é o grupo pensante, que precisa estar o tempo inteiro verificando, acompanhando... É o PPC, mas não é só o PPC em si... da parte burocrática. É muito mais do que isso! É você acompanhar seu aluno, é o perfil do egresso, é verificar se aquilo ali realmente está fazendo uma formação integral... Se aquela proposta ali realmente ela tem sido importante para a faculdade, dessa formação... (Docente C)

A crítica à heterogeneidade do “engajamento” dos docentes nas atividades do NDE é partilhada por um número representativo de interlocutores da pesquisa:

Nem todos os membros têm o mesmo compromisso. Eles ainda têm dificuldade em entender que eles são parte da gestão dos cursos. Eu vejo isso. Num universo que tem seis a oito membros de NDE, quatro às vezes tem esse compromisso e os outros quatro colaboram na medida do possível, mas eles não entendem o papel deles nessa gestão. Porque se eles tivessem esse entendimento de pertencimento, eu acho que o trabalho fluiria mais e ficava mais leve para os outros colegas e também na ajuda com os coordenadores. (Docente P)

O meu olhar hoje vê que é o campo das relações pessoais – gestão de pessoas... Aquele negócio de cumprir os prazos, fazer com que participem de reuniões, que assumam o curso, enfim... É o campo pessoal. (Docente B)

Ah! Uns bem mais que outros. Tanto é que eu penso o seguinte... É também o jeito que eu fui criada, [...] muito tempo... Mas tem coisa muito democrática que é meio complicada, né? Assim... Quem pode fazer isso? Então tem hora que você tem que ser meio determinando mesmo. Tanto é que os finalmente era eu e [...] e a [...] que se reunia e a [...] e acabamos a matriz e “coisamos”. Porque tinha reuniões que a coisa não deslançava. Ficava pra uma pessoa fazer uma tarefa, executar uma coisa e não executava, aí eu falei pra [...]... [...], se a gente não agarrar esse negócio, e o prazo correndo... Então teve uns que atuaram bem mais que outros. (Docente R)

O entendimento sobre “o papel na gestão” nos parece ser também um elemento problematizador para que as atividades fluam. Há na instituição algumas questões referentes à carga horária docente, que é organizada a cada semestre, o que ocasiona em determinados momentos alternâncias de membros do NDE. Em outros casos, cursos com corpo docente reduzido também possuem dificuldades de organizar o núcleo com membros efetivos e participativos. Em determinados momentos, alguns participantes reconhecem sua condição de iniciantes e reiteram precisar apropriar-se das questões pedagógicas:

Eu caí no NDE já começando a fazer essa grade... Já pensa! Aquele mundo de trem, lê isso, aquilo... Aí que eu comecei a entender o que é PPC, sabe? Foi muita informação, foi trabalhoso. Nossa! Foi! Mas eu vejo que tem pessoas que trabalharam muito mais, devido ao conhecimento, mais tempo. (Docente Q)

Outrossim, há membros que possuem um tempo maior de “estrada” na função e reconhecem a complexidade das obrigações do NDE e seu papel na gestão.

O NDE ele realmente é o braço direito, digamos assim, de qualquer coordenação. E a gente não para, porque NDE deve estar sempre atualizar o PPC, sempre tem que estar pensando lá na frente, avaliando como vai o seu curso, quais são rumos que o mercado está tomando, então se você tem de fazer adaptações... Então partimos para noite, partimos para o dia, ou, é vamos abrir turmas de dia e de noite, integral, noturno... Quais são as diretrizes curriculares que mudam né... E a gente está sempre pesquisando os currículos de federais e de outras instituições de renome para saber se a gente tá no rumo... A gente pesquisa muita disciplina, ementa, conteúdo, novos tipos de disciplina que tem a ver com a inclusão social, então o NDE não para! Precisa fazer planejamento, precisa fazer... é... todas as demandas que chegam da universidade e que não param de chegar, o NDE para mim, das comissões, é uma das que mais trabalha e eu acho importante, porque a gente pensa o curso, a gente acaba não tendo como... a gente não tem como não se envolver no curso, a gente ficava conhecendo regimentos, normativas... Cria comissão, tira a comissão, faz regimento de comissão... Eu acho que a gente anda com o curso. O NDE é responsável juntamente com a coordenação pelo destino, pelo perfil do curso. Então todo docente do NDE tem que ser altamente comprometido e tem que conhecer... Porque senão, não vai ajudar o curso, ele não pode ser proforma. Então, esse é um desafio! (Docente D)

Sobre as questões apresentadas pelos membros dos NDE, Pimenta e Anastasiou (2014) apresentam considerações importantes que precisam ser levadas em consideração para que os desafios postos pelos docentes não sejam percebidos por uma única lente. Ao discutirem as condições de trabalho no ensino superior, as autoras expõem dificuldades que não são circundadas apenas por seus saberes docentes e identidade profissional. Há um elemento que está posto e é objetivo: as condições de trabalho do professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 119). A própria organização da carga horária na IES, apontada pelos interlocutores é uma questão. Os professores da área da saúde, em sua maioria, não possuem Dedicção Exclusiva (DE), desenvolvendo suas práticas profissionais em equipamentos de saúde do estado e do município. É uma forma de manter o vínculo com os espaços de atuação, mas também de melhorar a renda mensal.

Os cursos tiveram seus PPCs atualizados no último ano, sendo Curso de Medicina o último a concluir o processo. As atualizações objetivaram cumprir demandas expressas pelo PDI, propor a ampliação de oferta de componentes curriculares à distância, mas também adequar as matrizes curriculares à carga horária exigida pela Resolução N° 7, de 18 de dezembro de 2018 que tornou obrigatória um percentual de 10% da carga horária total dos cursos para atividades de

extensão²¹ na matriz curricular, a chamada “curricularização da extensão”.

Assim, debruçamo-nos sobre os sete documentos, retomando nosso entendimento – já sinalizado – de que “os textos não falam por si, eles respondem a indagações dos investigadores” (MINAYO, 2013, p. 195). Nesse sentido, norteamos nossa leitura e análise com um de nossos questionamentos: que elementos são proporcionados a partir de um Projeto Pedagógico de Curso com intencionalidade e clareza a respeito do que se trata essa “estratégia”, assumindo aqui o termo determinado pelo MEC em seus instrumentos de avaliação? Aqui, os textos e nossos informantes trouxeram importantes contribuições para lançar luzes sobre essa inquietação.

4.2.1 A relação entre as DCNs, os PPCs e a interdisciplinaridade

Objetivando alinhar os caminhos de formação acadêmica para a área de saúde no Brasil às diretrizes do SUS e contribuir para a sua consolidação, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Saúde (MS) instituíram as DCNs para as profissões da saúde, tendo como principal alvo a qualificação do cuidado da assistência à saúde. O processo congregou aspectos políticos, institucionais, culturais e educacionais. Embasadas em valores contrários à escola tradicional, o movimento impeliu mudanças que atingissem a formação integral do estudante, de forma construtiva e ativa. O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou entre 2001 e 2004 as DCNs para os cursos de saúde (já atualizadas), mas que demarcaram inserção nas transformações educacionais do país, originadas de lutas e proposituras originadas “dos Manifestos da Educação de 1932 e 1959, principalmente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1964 e com a contribuição da Lei Orgânica da Saúde (LOS) no 8080/1990.” (COSTA *et al.*, 2018, p. 1184)

No âmbito dessa construção que se iniciou ainda com a formulação da LDB de 1961, revisada em 1996 – influenciada pela Constituição Cidadã de 1988, a formação da cidadania emerge como indispensável, destacando-se nesse contexto a flexibilização curricular e a expansão das fronteiras da ciência no exercício profissional (COSTA *et al.*, 2018, p. 1184).

Nesse contexto, a graduação foi entendida como um estágio do processo de formação, que

²¹ Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018 (Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior), que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto no PNE. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

deve ser contínuo para enfrentar a permanente mudança na produção de conhecimentos e uma formação que incorpore os processos de aprender a aprender e que busque atender às demandas da sociedade, além de priorizar uma formação de profissionais autônomos e flexíveis. Em 9 de janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais, no sentido de assegurar a “flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior”. [...] As DCNs constituem um padrão geral de orientação para a elaboração dos projetos político-pedagógicos e currículos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. (COSTA *et al.*, 2018, p. 1184)

Estudo recente de Costa *et al.* (2018) revisita as concepções de currículo constituídas nas DCNs dos cursos da saúde. A teoria tradicional (de inspiração taylorista com foco na divisão de tarefas/comportamentos, visando a eficiência) remete o professor ao centro dos processos pedagógicos e inspira uma abordagem tecnicista, objetivando o preparo para o mercado de trabalho. Teoria considerada hegemônica no desenvolvimento dos currículos, vai ser confrontada pelas teorias crítica e pós-crítica. Estas últimas têm suas gêneses em processos de análise dos resultados da organização curricular tradicional na relação educação-trabalho. (COSTA *et al.*, 2018, p. 1186)

No paradigma crítico, a compreensão do currículo como construção social histórica revela a escola como equipamento que reproduz o *status quo* e, portanto, não sinaliza em sua própria configuração alternativas à reorganização do currículo.

Nesse contexto, as teorias pós-críticas passaram a defender que a sociedade não poderia ser vista como uma totalidade e tampouco as escolas poderiam ser vistas de modo determinista. Embora compartilhem as explicações histórico-sociais da tendência crítica, elas passaram a atribuir aos contextos locais uma maior relevância na construção de propostas alternativas para os projetos educacionais. As teorias pós-críticas vão reconhecer “que as diferenças são decorrentes dos sentidos atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos presentes na sociedade e que estes são determinados pelo contexto social, político e econômico. (COSTA *et al.*, 2018, p. 1186) Para os autores, as atuais DCNs alinham-se às teorias pós-críticas e evidenciam diversidade, criticidade e propõe ideias de superação de práticas fragmentadas:

[...] os currículos devem responder às necessidades sociais, enquanto a educação deve-se responsabilizar pela formação de profissionais capazes de pensar e agir de modo crítico, propositivo e transformador nas sociedades. A proposta curricular defendida pelas DCNs tem a intenção de superar as práticas educacionais fragmentadas, tecnicistas e descontextualizadas. Apesar dessa orientação, os atuais currículos convivem com influências das três teorias descritas. Assim, considera-se um currículo inovador aquele cuja proposta educacional busca superar as fragmentações entre teoria e prática, a

desarticulação entre disciplinas, a descontextualização de saberes, o predomínio do uso de metodologias passivas de ensino-aprendizagem, o privilégio da memorização em detrimento do raciocínio e a abordagem atomística de competência. (COSTA *et al.*, 2018, p. 1186)

Cabe aqui uma reflexão que nos remete à disparidade ainda existente entre aquilo que está prescrito nas DCNs e o que os docentes vivenciam em suas práticas pedagógicas, muitas vezes ainda distantes do que está posto, colocando as diretrizes em um permanente campo do devir:

E hoje as DCNs são escritas por pessoas às vezes que não vivenciaram a educação ao longo dos anos. Às vezes, a impressão que eu tenho, é igual aquele professor que eu te falei lá no início. Ele fez a faculdade, fez o mestrado, doutorado e só escreve. Ele não praticou o processo do que é uma educação. Porque hoje, até nas DCNs da área da saúde, eu vejo que eles colocam muitas coisas, distribui cargas horárias de forma desproporcional. Quem vivenciou a educação ao logo dos anos mesmo em sala de aula vê isso. Tá nas DCNs, nós sabemos que temos que fazer e nós vamos fazer, mas eu, em muitas DCNs, eu tenho crítica. Por que que isso está aqui? Isso não devia estar aqui. Então tem assim, são coisas pequenas, mas que às vezes fariam uma diferença para quem está construindo uma matriz. Que não deveria estar ali distribuído daquela forma... Porque o aluno hoje ele precisa de uma carga horária, ele precisa de um conhecimento para que ele vá para a prática, ou ele vai para prática e ele tem que vir buscar o conhecimento. Então algumas matrizes estão um pouco desequilibradas, de acordo com as DCNs, porque tem que obedecer às DCNs e vejo que isso talvez seja um problema da educação, porque na odontologia eu falo que é aquele “professor mão seca” ... É o professor que sempre foi professor, mas ele nunca clinicou. Ele não teve experiência de clínica. Para nós é o professor que vive só de teoria, ele não é de prática. Tem hora que eu percebo isso nas DCNs e tenho as minhas críticas e talvez essa desmotivação desses professores venha um pouco disso também. Porque ele vem do tradicional, ele não acredita, né? Deu certo com ele... Então talvez ele talvez também tenha essas dificuldades de entender. Então você tem que respeitar, tem que respeitar! Não adianta você querer convencer ninguém na marra. (Docente P)

Tal percepção ecoa nos resultados apresentados por Costa *et al.* (2018), que destacam um enfoque do currículo ainda baseado em disciplinas, com DCNs apresentando necessidades das atividades teóricas e práticas desde o início do curso de forma integrada e interdisciplinar. Há diretrizes que apresentam atividades práticas desde o início do curso, sem demandar a integração teoria e prática, enquanto há algumas que não apontam necessidade de atividades práticas desde o início do curso. (COSTA *et al.*, 2018, p. 1188)

Esse hiato entre o que está direcionado nos documentos e a suas operacionalizações indica também a concomitância das teorias curriculares (tradicional, crítica e pós-crítica) que coabitam no cerne das próprias diretrizes. No campo da prática pedagógica, os professores também subjetivam esses caminhos curriculares, reproduzindo saberes que “brotam da experiência

individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2014, p. 39) Nesse sentido, retomamos o questionamento: que elementos são proporcionados a partir de um Projeto Pedagógico de Curso com intencionalidade e clareza a respeito do que se trata essa “estratégia”, assumindo aqui o termo determinado pelo MEC em seus instrumentos de avaliação?

Ao realizarmos a leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso e avaliarmos suas consonâncias com as Diretrizes Curriculares dos Cursos, podemos identificar que na descrição há o cumprimento dos componentes que se referem à **Dimensão Pedagógica**, proposta pelos instrumentos externos de avaliação de cursos tais como: políticas institucionais no âmbito do curso; objetivos do curso; estrutura curricular; conteúdos curriculares; metodologia; estágio curricular; atividades complementares; apoio ao discente; gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa; procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, entre outros (INEP, 2018). A concordância também ecoa nas vozes dos docentes:

Olha, analisando o documento, o PPC, o perfil do egresso, as habilidades que o profissional tem que ter, é aquilo lá mesmo. Na minha visão o PPC está mais do que certo, eu tenho que formar um profissional que consiga se desenvolver dentro dos três níveis de saúde, porque ele é um profissional de saúde, independente onde ele for atuar. (Docente I)

O PPC do curso é, pois, o principal instrumento de gestão de curso e nele encontram-se expressas as trajetórias de formação, estabelecendo conexões íntimas com o PDI da IES, o que pode ser observado na similaridade existente entre as concepções pedagógicas dos dois documentos.

O Projeto Pedagógico de Curso é o documento de identidade do Curso. Define os princípios filosóficos, políticos, pedagógicos, administrativos e técnicos que orientam a formação humana/cidadã e profissional dos egressos do curso. Constitui-se em consonância com: Estatuto, Regimento, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade e Regimento Interno e o conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) atinentes a cada curso. (PPC MEDICINA, 2022, p. 5)

A referência ao PPC constituir-se enquanto identidade do curso também é expressa pelo Docente C, que destaca ainda que o caminho dessa construção não é linear, exige aprofundamento nas DCNs e que não pode assumir uma condição de “pronto”. O instrumento

requer atualização constante e envolvimento dos docentes que estão circunscritos à essa função:

PPC está sempre em construção, o PDI ele nutre... Ele está falando da identidade de onde a gente está, para onde a gente quer chegar... Então como ele está pronto? Se você não tem uma perspectiva? O PDI são cinco anos... Daqui a um ano, dois, três, cinco... PPC também é isso. A gente sabe onde a gente está, a identidade do curso e vemos o que nós queremos para daqui tantos anos. É um processo muito lento, mas que assim eu te falo... De 2021 para cá eu já senti assim uma abertura muito maior, de muito coordenadores, que mudaram, não eram os mesmos coordenadores, uma abertura muito maior. Então assim, de mudanças de matriz no sentido de atender as DCNs, que não é algo que a gente está impondo, que não é algo que nas diretrizes do curso, fazer a leitura das diretrizes, que todos do NDE, que todo o grupo de professores... Conhecerem o que que são as diretrizes, para onde a gente tá indo. A diretriz é um rumo, para onde vai, o que que a gente tem que fazer para o curso... E aí, nesse sentido eu vejo a fragilidade do NDE... Eu não dou conta de construir, vamos pagar uma empresa, porque a gente não dá conta. Poxa, se você não conhece seu curso, a sua identidade, se você não se sente desse curso, não vão caminhar. Você desmistificar essa questão de que o outro tem que escrever para mim, né? Igual ao PPP de escola, que um copia do outro, põe na gaveta e acabou. Qual o sentido disso? É uma construção mesmo, da gente fazer todo o trabalho de conscientização mesmo, do grupo, para trazer os alunos para serem inseridos também no processo. Não tem sido muito fácil. Hoje eu já sinto que existe uma abertura maior porque eles perceberam que ou faz, ou faz. (Docente C)

A atualização dos PPCs na IES exigiu um empenho coletivo de todos os cursos e um trabalho árduo da Prograd, responsável pela articulação, estabelecimento de prazos, discussões e revisões em parceria com os NDEs. O papel disciplinador da gestão macro evidenciou-se no processo, atuando frente as “resistências”, dirimindo os conflitos (percebidos como inerentes ao processo) e estabelecendo o fluxo de trabalhos. Sobre isso, destacamos:

Foi feito um processo de conscientização, mas a gestão teve que dar passos para que isso acontecesse, porque se não houver, eu penso, se não fosse a gestão realmente conscientizar e falar tem que fazer, tem que ser feito, a coisa não anda! Mas esse processo começou no NDEI que é um NDE dos cursos e a partir daí ele teve que ser implantado. Então assim, eu não vejo que eles não aceitaram, eles aceitaram... Só que tiveram muita dificuldade de entender o processo. Eu até entendo assim, não teve “resistência” a não fazer, mas pela falta de conhecimento às vezes, ou do pertencimento, isso dificultou um pouco. Eles na medida do possível eles colaboraram. Estavam dispostos a fazer e entenderam o que tinha que ser feito e aí foi. Eu entendo que quando resistência ou quando as pessoas não estão prontas, gera conflito e mudança só vem com conflito, discussão e troca de ideias. Então, quando gera o conflito e vê que não tem jeito, aí eles abraçam a causa. E isso aconteceu na medicina mais fortemente, que ela demorou para fazer esse papel, e demorou, precisou do conflito e foi... (Docente O)

No âmbito dos PPCs há, de forma comum a todos, descrito um entendimento da interdisciplinaridade no contexto das práticas pedagógicas, no estímulo a ações referente a

promoção dos direitos humanos e em componentes curriculares que foram recém-criados para promover de forma intencional e efetiva a interdisciplinaridade, consoante o PDI.

As mudanças ocorreram recentemente e impactaram na alteração de todas as matrizes curriculares de todos os cursos da IES. Acerca dessas mudanças, os docentes referem compreender a necessidade de atualização, mas também ponderam que há necessidade de uma certa estabilidade para que o fluxo curricular seja vivido e avaliado:

A gente projeta uma grade curricular pra ela tem um certo tempo de vivência. Mas as coisas mudando tão rápido e tudo tão dinâmico, né? As normas, as leis, às vezes os próprios conselhos federais, profissionais, o próprio MEC... Então assim, a reestruturação dessas grades elas acabam acontecendo em um período bem curto. Muitas vezes você nem consegue formar a primeira turma dentro daqueles 5 anos, que você já tem novamente preparar uma outra grade e isso é muito chato, né? Os próprios alunos ficam muito confusos. (Docente L)

Então assim, é às vezes chega a ser insano, porque você tem toda hora um novo parâmetro uma nova dimensão e tem que construir algo... E parece que não tem fim... Então isso sim estressa todos os professores do NDE, eu acho que eu sou um porta-voz bem fiel e fidedigna nesse sentido. Tá, mais assim... Claro, como nós queremos o melhor para o nosso curso e essa ideia, então a gente vai se adaptando... Ah! Tem esse parâmetro novo que está avaliando? Então vamos lá! Agora tem essa forma, mas eu acho que é necessário que a instituição pense em algo mais fixo, em algo... É claro que tem que ter sempre a flexibilidade, é óbvio... Não é? Porque os parâmetros e as diretrizes mudam... Mas algo em que a gente se baseie com confiança, né? Seja um conteúdo, seja, se coloque realmente o que é pertinente e o que não, e que não seja tão... Porque uma coisa é a burocracia, outra coisa é burocratismo... Então está muito burocratizado, desnecessariamente, quando a gente fala de avaliação de um curso, que é o nosso momento agora, né? (Docente D)

As alterações que são realizadas nos PPCs e que exigem uma contínua atualização possuem perspectivas norteadoras distintas e ao mesmo tempo relacionadas. É necessário atualizar devido às alterações na legislação; para cumprir demandas diligenciadas em avaliações *in loco* realizadas pelo CEE e atender ao planejamento institucional no quesito acadêmicos, mas também no de sustentabilidade financeira.

Nós fizemos uma nova matriz e essa nova matriz foi excelente nesse período, porque muitas respostas que o Conselho pediu a matriz respondia. Nós fizemos poucas modificações para atender as exigências do conselho depois. Mas ela chegou em um momento muito importante. E esse PPC foi atualizado, mas precisa dar ainda uma modificadinha. (Docente H)

Recentemente foi aprovado no conselho superior, né? Na verdade, foi aprovado no final do semestre [2022.1], porém nós recebemos uma informação que a gente precisa reestruturar novamente para atingir os 40% EAD. Então assim, a gente tá batendo muito a cabeça. Encontrando uma certa dificuldade, até porque como o nosso curso é um curso

muito prático, né, fica difícil você transformar a disciplina com a carga horária muito grande... (Docente L)

Os caminhos que a IES vem empreendendo inspiram-se no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), constante no PDI. A Unirg tornou-se universidade por meio do Decreto Governamental nº 5.861, assinado pelo governador do Estado do Tocantins, Mauro Carlesse, em 17 de setembro de 2018, o qual oficializou a transformação do Centro Universitário UnirG em Universidade de Gurupi, sendo publicado no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 5.190, de 17 de setembro de 2018. (PDI, p. 22). Está, portanto, em processo de amadurecimento dessa condição, desenvolvendo políticas e direcionando esforços para manter-se como universidade no próximo ciclo de credenciamento institucional, que será em 2023. Como toda mudança, os impactos são percebidos e implicam em alterações da compreensão do próprio desenvolvimento das atividades pedagógicas, até então mais conectadas à esfera do ensino. Os informantes ressaltam a necessidade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas em determinados momentos receia-se “perder qualidade” de ensino se o avanço acontecer de maneira desproporcional nas outras esferas.

E aí agora nessa transição de centro para universidade, nós percebemos que as responsabilidades elas mudam, e a dinâmica de trabalho também muda... Então assim, você pode perceber, né? São mais ações... Antes a gente não trabalhava tão efetivamente a extensão curricularizada, hoje se pede muito mais pesquisa, publicação, né? Então assim, às vezes eu tenho resistências... Eu tenho um corpo discente tá com aquele pique de produzir, mas não sabe como... É assim que eu percebo o meu curso hoje... (Docente T)

Nossa! Muito complexo! [referindo-se ao processo de atualização dos PPCs]. Na verdade, assim... O que é importante dizer... A IES passou Universidade do nada... Muito despreparada. Não tinha preparo nem na questão de documentações, na questão estrutural... Tudo muito, muito despreparado. Então nesse despreparo todo, a gente vê assim, que quando tem mudanças, existe uma resistência muito grande. Ninguém conseguiu assim perceber, eu acho que poucos hoje conseguem perceber ainda, poucos... Que nós somos uma universidade... Que nós não somos mais nem a faculdade que era antes. De faculdade foi para centro, de forma muito imatura e depois veio como universidade também de forma... Não teve um acompanhamento dessa gestão, de todo mundo se sentir ali... Vamos lá, vamos todo mundo, a gente tá mudando, é um processo aqui, precisa de todo mundo junto... Chega um, chega outro... Não aconteceu assim... A sensação que tive – não participei antes, mas a sensação que me remete, que eu tenho percebido... (Docente C)

Hoje nós tínhamos, hoje não, há uns dois anos estávamos com muito ensino, hoje temos muita extensão... Avançou... Pesquisa um pouco mais. Precisa sair e um pouco da extensão e ir mais pra pesquisa, ou se conectar. Mas o ensino aqui não pode diminuir, porque se diminuir um pouco mais aqui ele não alimenta. E as DCNs já estão trazendo muito pouco ensino, estão trazendo muita prática, muito estágio e muita extensão curricularizada. Então se eu for fazer a EC mais a extensão que eu fazia, eu peso aqui. Se eu não fizer conexão com a pesquisa, eu peso aqui na extensão. Aí fica um ensino de graduação superficial, porque eu saí daqui, fui pra extensão, abrangiu demais e não desenvolvi pesquisa. E fiquei

deficiente. Porque quando eu produzo pesquisa eu também trago de volta o conhecimento para o ensino. Então essa é uma parte difícil, mas que tem que manter o equilíbrio e manter um cuidado [ênfase] na distribuição dessas cargas horárias, que o coração que vai manter o equilíbrio é a distribuição da carga horária para a Prograd. (Docente P)

No que tange às especificidades dos cursos, os PPCs – não obstante seus alinhamentos às concepções do PDI, a interdisciplinaridade tem suas significâncias em sintonia às DCNs e ao perfil do egresso proposto. Contudo, cabe nesse contexto uma reflexão, considerando as falas dos professores: qual é a concepção de ensino existente e validada? Há um entendimento tácito do ensino conectado às aulas expositivas, denotando ainda uma fragmentação entre teoria e prática. É uma questão a ser problematizada em estudos vindouros.

4.2.2 O profissional egresso da área da saúde: competências e habilidades interdisciplinares

Não obstante a presença de termos que nos remetem à compreensão da cooperação disciplinar existente nas DCNs dos diversos cursos, esta aparece ancorando a noção do próprio currículo, que deve “dialogar” entre disciplinas do próprio curso, como também aponta para formar profissionais para atuarem com outros especialistas objetivando um projeto comum.

O currículo, pensado para ser interdisciplinar, constrói-se por meio de diálogos disciplinares entre componentes curriculares distintos, como sinaliza as DCNs de “Educação Física”, em uma formação que evoque “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar”. Percebe-se que “trabalho coletivo” se atrela à interdisciplinaridade.

Na estruturação legal das DCNs da “Enfermagem”, o tema aparece com mais intensidade, sendo parte fundante desde o preâmbulo. Destaca que todas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação da área da saúde devem desenvolver habilidades e competências para o trabalho em equipe multiprofissional e interdisciplinar e dispõe a relação dessa necessidade com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).

As DCNs de “Odontologia”, por exemplo, determinam que o profissional egresso seja capaz de atuar “interprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente”, conforme destacado no quadro, construção que também se encontra nas diretrizes de “Fisioterapia”. Evidencia-se o processo de formação para o trabalho interdisciplinar, em uma perspectiva crescente de cooperação. Cabe aqui uma distinção entre interprofissionalidade e interdisciplinaridade:

O trabalho interprofissional em saúde, por meio da prática colaborativa, é apresentado como uma das melhores formas de se enfrentarem os desafios altamente complexos do setor saúde e a concretização da interdisciplinaridade. Enquanto esta última diz respeito à esfera das disciplinas, ciências ou áreas de conhecimento, a interprofissionalidade corresponde à prática profissional em que se desenvolve o trabalho em equipe de saúde, articulando diferentes campos de práticas e fortalecendo a centralidade no usuário e suas necessidades na dinâmica da produção dos serviços de saúde (PEDUZZI *et al.*, 2013). Trabalhar em equipe interprofissional significa atuar com profissionais de diversas formações na saúde, dispostos a transitar entre as áreas específicas de formação e de promover, além do ensino, a atuação interprofissional. (FARIAS *et al.*, 2018, p. 143)

Embora a pesquisa persiga as percepções de interdisciplinaridade e sobre essas nos debruçamos, compreendemos que não há ainda clareza distintiva entre esta e o conceito de interprofissionalidade, razão dessa demarcação. Farias *et al.* (2018) aportam-se em Furtado (2009) para referirem que “[...] a interprofissionalidade é o correlato da interdisciplinaridade nas práticas de saúde” (p. 144). Propõem que as dimensões referentes à integração das práticas profissionais sejam compreendidas como interprofissionalidade e aquelas relacionadas à integração dos saberes, como interdisciplinaridade. Nas DCNs de “Farmácia”, por exemplo, aparece o termo interprofissionalidade, mas não o termo interdisciplinaridade.

A formação para o trabalho interdisciplinar não aparece com clareza no texto das DCNs do curso de “Medicina”, sendo encontrada a expressão “trabalho colaborativo” e interdisciplinaridade no sentido do próprio currículo formativo do curso. Contudo, esse trabalho cooperativo aparece como propulsor da superação de uma fragmentação no processo de trabalho em saúde, o que sinaliza um entendimento de interdisciplinaridade implícito.

Nas construções interdisciplinares, a extensão aparece evidenciada nas DCNs de “Psicologia”, indicando que “devem fomentar as práticas interdisciplinares, transdisciplinares e intersetoriais entre professores, estudantes e comunidade, ao longo da formação”. Pressupõe-se aqui diálogos com outros cursos que também evidenciem processo formativo. Pensar extensão universitária e interdisciplinaridade nos parece um desafio a perseguirmos.

Ao verificarmos a presença de termos relacionados à cooperação disciplinar em suas diferentes organizações nas DCNs, podemos identificar que há importância atribuída ao processo formativo dos profissionais de saúde a essa competência que precisa ser desenvolvida ao longo da vida acadêmica, a partir itinerários pedagógicos com essa finalidade. Assim, pressupomos que as ações precisam ter essa premissa clara e os bem objetivos traçados. O instrumento “currículo” e seus elementos constituintes – planos, programas e projetos – existem para além de suas

representações escritas.

Ao pensarmos sobre o currículo – baliza da formação profissional, destacamos a própria origem da expressão, em genealogia desenvolvida por Hamilton (1993) e o seu caráter disciplinador e de “enquadramento”. Ademais, a presença de termos, conteúdos ou estratégias pedagógicas nos currículos – a exemplo da interdisciplinaridade – não determina sua exequibilidade.

Estabelecendo um caminho similar ao que fizemos com as DCNs, norteamos a análise destacando dos PPCs dos cursos pesquisados a interdisciplinaridade (e sua polissemia) tácita ou explícita no *perfil do egresso*. O PDI da IES ao se referir ao processo de ensino-aprendizagem (que tem como finalidade última formar o profissional (*o egresso*)), ratifica que esse processo deve ser realizado para proporcionar construção de competências, habilidades e atitudes de forma qualificada na graduação e pós-graduação (PDI, p. 42).

Ademais, compreender que as DCNs se baseiam na estruturação de competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas durante o processo de formação profissional é importante norte para o que está posto nos perfis de egressos que a universidade se propõe a formar. Destarte, importante explicitar o que configuram esses dois conceitos-chave. O *Glóssário do Instrumento de Avaliação Externa* (INEP, 2018), direcionando as atividades dos avaliadores dos cursos de graduação conceitua competência da seguinte forma:

Uma competência caracteriza-se por selecionar, organizar, mobilizar, na ação, diferentes recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para o enfrentamento de uma situação-problema específica. Uma competência se desenvolverá na possibilidade de ampliação, integração e complementação desses recursos, considerando a transversalidade em diferentes situações. (INEP, 2018, p. 29)

Neste sentido, Polonia e Santos (2020) apresentam o conceito de habilidade como “a outra face da moeda”:

A outra face da moeda e intimamente ligada às competências estão as habilidades que são inseparáveis da ação, seja física ou mental, mas, exigem domínio de conhecimentos. Desta forma, estão relacionadas ao saber-fazer, a intervir e a atuar sobre os objetos e pessoas. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades (MORETTO, 2004). (POLONIA; SANTOS, 2020, p. 04)

Poderíamos de forma simplista, mas não reducionista, dizer que competência estaria

conectada ao saber e a habilidade ao saber fazer. Assim, não basta que o egresso saiba “selecionar, organizar e mobilizar” diferentes recursos na resolução das questões que aparecerão no cotidiano da vida profissional (competência). A habilidade implica competência adquirida e referem-se ao plano imediato do saber fazer. No que tange à interdisciplinaridade, não bastaria reconhecer o valor, a necessidade da unidade dos saberes para uma determinada situação ou o planejamento de ações de caráter interdisciplinar, mas torná-la trabalho vivo é o desafio que demanda habilidade. Encontramos pistas sobre essas questões nos PPCs.

Quadro 9 – A “interdisciplinaridade” no perfil do egresso dos PPCs

CURSO	DESCRIÇÃO NO PPC	
Educação Física	Apto à atuação em equipe, de forma interprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar .	Assume a formação não só em nível interdisciplinar e transdisciplinar (sistemas mais cooperativos), mas também se refere à educação interprofissional, que pressupõe a interação entre profissões com vistas à colaboração em torno de um objetivo comum (OMS, 2010)
Enfermagem	Atuar nas equipes multiprofissionais .	Não utiliza o termo interdisciplinar, utilizando o modelo de cooperação disciplinar referido como “sistema de um só nível e de objetivos múltiplos sem nenhuma cooperação”. (JAPIASSU, 1976)
Farmácia	Ao compreender a saúde dentro do contexto social integrado, buscar exercer a profissão de farmacêutico atuando multiprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente , focando a contribuição social do seu ofício.	Estabelece que a formação contemple níveis de cooperação crescente, desde o que se estabelece em um só nível até um sistema de níveis e objetivos múltiplos e coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas. (JAPIASSU, 1976)
Fisioterapia	[...] apto a trabalhar de forma interdisciplinar para desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação individual ou coletiva [...]	Refere-se ao modelo de cooperação interdisciplinar, que pressupõe um sistema de dois níveis de objetivos múltiplos e coordenação procedendo do nível superior. (JAPIASSU, 1976)
Medicina	✓ Atuar em equipe multiprofissional ; Atuar e exercer liderança de forma democrática, a fim de trabalhar eficientemente em equipes multidisciplinares de saúde, reconhecendo e valorizando as competências específicas dos seus integrantes. Com base nestas competências, a formação do Médico deverá contemplar o sistema de saúde vigente no país, a atenção integral da saúde num sistema regionalizado e hierarquizado de referência e contrarreferência e o trabalho em equipe .	Não utiliza o termo interdisciplinar, utilizando o modelo de cooperação disciplinar referido como “sistema de um só nível e de objetivos múltiplos sem nenhuma cooperação”. (JAPIASSU, 1976) Aporta ainda o uso da expressão “trabalho em equipe”.
Odontologia	Apto à atuação em equipe, de forma interprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar ;	Assume a formação não só em nível interdisciplinar e transdisciplinar (sistemas mais cooperativos), mas também se refere à educação interprofissional, que pressupõe a interação entre profissões com vistas à colaboração em torno de um objetivo comum (OMS, 2010)
Psicologia	Habilitado a trabalhar em equipes interdisciplinares , dimensionando sua atuação profissional na relação com outros campos de atuação que, com a Psicologia, mantenham interface.	Refere-se ao modelo de cooperação interdisciplinar, que pressupõe um sistema de dois níveis de objetivos múltiplos e coordenação procedendo do nível superior. (JAPIASSU, 1976)

Fonte: Elaborado pela autora cf. PPCs dos cursos pesquisados (2022) (grifos nossos).

Identificamos nos perfis que os conceitos de competência e habilidade são flutuantes e interrelacionados. O quadro denota a “polissemia” das configurações de cooperação disciplinar e

evidencia em alguns aspectos um caminho para uma elaboração transdisciplinar, o que incidiria em finalidades comuns com outras profissões. Não há uma clara definição do que seria essa transdisciplinaridade citada nos PPCs em vários momentos, mas pelo contexto ela é inserida e pensada no currículo como “um abandono definitivo da informação isolada e concentrada dentro das disciplinas, transcendendo para a formação do conhecimento completo do egresso” (PPC ODONTOLOGIA, 2022, p. 11). Percebemos que emerge a interprofissionalidade em alguns textos, categoria não evidenciada nos discursos dos docentes, nem em práticas realizadas na universidade. Podemos inferir *a priori*, no caso em análise, que a discussão de comunicação dialógica entre saberes e sua sistematização pode pavimentar caminhos para a compreensão e as discussões sobre interprofissionalidade. Ceccim (2018) é categórico ao fazer a distinção entre ambos os conceitos:

Nos saberes interdisciplinares, estão os conhecimentos provenientes de várias ciências, os conhecimentos populares e os conhecimentos tácitos. Nas competências interprofissionais, as habilidades sistematizadas em profissões, os fazeres organizados em aptidões profissionais. Quanto mais se trabalha em equipe, mais se pode compartilhar dos saberes uns dos outros, ampliando-se o arsenal de competências e capacidade de resposta. (CECCIM, 2018, p. 1741)

Ao nos depararmos com outros elementos importantes dos PPCs, a perspectiva “intradisciplinar” aparece em quase todos os documentos. Colares e Santa Cruz (2021) conceituam a perspectiva intradisciplinar como “a relação entre os objetos de conhecimentos internos do próprio componente curricular”. Ou seja, indica mecanismos integradores entre todos os conhecimentos no âmbito da própria disciplina. Essa perspectiva aparece inclusive em conexão com a interdisciplinaridade no sumário de alguns projetos, intitulado o tópico como “Intra-Interdisciplinaridade e Transversalidade”. Alguns dos documentos caracteriza a interdisciplinaridade da seguinte forma:

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas e pelo grau de integração real das disciplinas do curso, no interior do projeto pedagógico da instituição de ensino superior. Assim, este projeto pedagógico de curso propõe as seguintes ações para efetivação da interdisciplinaridade:

- Construção, em equipe interdisciplinar, de conteúdo para atividades integradoras e de autoestudo;
- Organização de espaços de discussão docente para estabelecer o inter-relacionamento entre as diversas disciplinas que compõem o currículo deste curso e discutir a elaboração dos seus planos de ensino e aprendizagem;
- Integração teoria e prática por meio de programas como: pesquisa, monitoria, estágio supervisionado e atividades complementares. (PPC MEDICINA, 2022, p. 134); (PPC ENFERMAGEM, 2022, p. 97); (PPC FARMÁCIA, 2022, p. 81); (PPC

ODONTOLOGIA, 2022, p. 131)

A ideia colocada nessa relação intra e interdisciplinar é minimizar as possibilidades de compartimentalizar e distanciar os saberes. “A intradisciplinaridade como o processo de desdobramento do conhecimento a ser adquirido, dá ênfase aos campos de saber necessários à formação do indivíduo”. (PPC MEDICINA, 2022, p. 134); (PPC ENFERMAGEM, 2022, p. 97); (PPC FARMÁCIA, 2022, p. 81); (PPC ODONTOLOGIA, 2022, p. 131).

Ao elaborarem sobre as questões dispostas no constructo documental que norteia as práticas pedagógicas em relação com as práticas docentes, nossos informantes conseguem estabelecer duas perspectivas ao discorrerem sobre suas percepções acerca da interdisciplinaridade no contexto da IES: uma interdisciplinaridade dentro do próprio curso e uma interdisciplinaridade entre os cursos da área da saúde.

4.2.3 A “interdisciplinaridade” interna

Ao serem questionados sobre a interdisciplinaridade no curso, os docentes nos apresentam considerações importantes que podem ser analisadas à luz dos próprios projetos de curso, já mencionados aqui. Evidente que não há um conceito único de interdisciplinaridade, o que nos foi evidenciado também pelos aportes teóricos que subsidiaram nossa pesquisa.

Tem a interdisciplinaridade no próprio curso, que um desafio também esse encontro entre as disciplinas do semestre, mais horizontalmente e verticalmente e um outro desafio se torna esse contato maior... Porque assim, é interdisciplina em parte. Eu falo que é só no curso, né? Entre as disciplinas com a educação, com a saúde também... Esse contato! O construir algo, porque não é só e fazer juntinho, né? Porque tem-se essa ilusão que eu vou lá e eu te chamo: – professora, vamos fazer uma atividade? Você faz isso com a tua turma e eu com a minha... Não é nada dessa forma... (Docente U)

Há, portanto, interpretações aproximadas que percebem que a interdisciplinaridade implica na construção “de algo novo”, conforme a fala destacada acima e há ainda uma crítica à ausência de visão nesse sentido, ocorrendo (quando ocorre) de forma “inconsciente”.

Então quando eu pego disciplinas que tem áreas afins, quando eu construo uma matriz e eu olho para aquele bloco daquele período, eu vejo que aquelas disciplinas têm um pouquinho de afinidade. E se não tem, eu tenho que fazer esse elo, construído na ementa. Interdisciplinaridade é eu chegar em uma aula e dizer talvez o que o outro professor de outra disciplina está fazendo e vai contribuir com a minha disciplina e ele vai precisar na tal disciplina que talvez esteja mais na frente. É fazer essa consciência. (Docente P)

Não, não... muito pouca... [referindo-se à interdisciplinaridade entre os componentes curriculares do curso] E mesmo entre as matérias por exemplo, eu quando estou na aula de [...], como são áreas afins que é a [...] e a [...], então eu falo muito sobre essas disciplinas e tem professores que eu tenho mais contato, e que eu lembro... Olha, estou dando isso, mas eu tenho certeza de que o professor tal já falou disso e disso e eu estou aqui reforçando... Mas isso não acontece com frequência não... (Docente R)

O processo de conhecimento da interdisciplinaridade e, portanto, de uma “tomada de consciência” pelos próprios docentes implica uma ação ativa, elaborada, que envolve o próprio sujeito que se põe a compreendê-la. Assim, os relatos revelam que o processo de religar disciplinas é incipiente, mas no âmbito interno aos cursos, a organização da estrutura curricular sinaliza caminhos:

Então, num primeiro ponto, a questão da interdisciplinaridade interna, entre as disciplinas... É assim, a gente sabe muito da importância de que, muitas vezes elas acabam acontecendo automaticamente, né? Não, porque o professor, ele direcionou para que entrasse no conteúdo daquele outro professor, naquela disciplina? Mas elas se comunicam, sim, porque é quando você trata de corpo humano, o corpo humano não pode ser visto isoladamente. Ele é um multi, então é você tá trabalhando um sistema, mas aquele sistema ele só funciona na dependência de um outro sistema. Então as disciplinas acabam se casando, o conhecimento adquirido em uma, ele acaba sendo utilizado na outra na prática, do dia a dia, né? Mas não é direcionado, a gente percebe isso. (Docente L)

[...] entre as áreas de atuação da [...] a gente tem agora, inclusive na matriz vigente que está do segundo ao décimo (semestre), a gente tem 4 disciplinas chamadas de práticas clínicas. E aí o aluno consegue fazer essa percepção dentro da própria atuação de ortopedia, funcional, nessas áreas de atuação do fisioterapeuta, fisioterapia respiratória... E na matriz nova já tem 5 práticas clínicas. E então a gente consegue fazer essa interação de atuação das áreas. (Docente J)

Considerando que os itinerários curriculares propõem uma integração cujo fundamento estratégico é a interdisciplinaridade, é *mister* que o projeto educacional seja centrado de intencionalidade e que esta ressoe na formação dos saberes curriculares docentes, que passarão, de modo consciente, a se apropriarem dos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos”. (TARDIF, 2014, p. 38)

Ademais, apenas a intencionalidade dos projetos não basta. Há uma observação importante sobre essa questão da interdisciplinaridade interna aos cursos que posiciona bem os dilemas inerentes à concepção do PPC e sua operacionalização:

Eu acho que entre as disciplinas do curso de [...] nós precisamos melhorar muito essa

questão de interdisciplinaridade. Mas alguns professores trabalham, eu percebo. Poucos professores trabalham em unidade com a interdisciplinaridade entre as disciplinas do curso. Acho que o PPC é a resposta do que o professor faz, o que acontece. (Docente H)

Nesse sentido, mesmo que o projeto em sua concepção proponha-se interdisciplinar, as práticas docentes não podem se situar apenas no campo da prática empírica, mas é necessário que o professor condutor do processo compreenda os porquês e a importância dessa condição. Necessário ser, portanto, uma ação consciente.

4.2.4 Uma “interdisciplinaridade” entre cursos

Os processos de reflexão sobre as possíveis relações interdisciplinares entre os sete cursos de saúde implicaram em questões ainda mais abrangentes que a existência ou não destas. Azevedo, Pezzato e Mendes (2017) apresentam indagação importante aqui, relacionadas às maneiras com as quais se estabelecem alianças entre as áreas profissionais dentro e fora da universidade:

Caberia indagar, no entanto, se os processos formativos em curso podem ser capazes de criar outro modo de pensar e agir, de forma a colocar o individualismo, oriundo de uma ótica fragmentadora, hegemônica, na formação em saúde, uma vez que exigem um enorme esforço coletivo de construção de capacidades e de aprendizagens. (AZEVEDO; PEZZATTO; MENDES, 2017, p. 649)

Diante desse questionamento, resgatamos o que se apresenta como avaliação da interdisciplinaridade entre os cursos, o que reiteramos se referir à comunicação entre saberes, ainda no campo da formação. Os discursos indicam ações pontuais, ou, a exemplo da interdisciplinaridade interna ao curso, inconscientes. Um docente aponta para mudanças institucionais que são propostas como integradoras entre os cursos e que podem favorecer conhecimentos interdisciplinares, à luz de uma inviabilidade existente na estrutura proposta:

Olha, eu não percebo. Essa é a verdade. Mas eu não posso deixar essa afirmação como profundamente sólida, né? Vou fazer três anos de instituição, mas dois anos a gente foi assolado pela pandemia... Então foi o ensino remoto. Acabo não sabendo que existem projetos entre os cursos, né, da saúde, das ciências sociais aplicadas... Mas o que a gente vê é um forte distanciamento. É um caminho inverso do que prega a interdisciplinaridade, né? E agora estão fazendo essas mudanças institucionais de forma forçada como forma de promover uma integração entre os cursos, mas isso talvez não vá funcionar na prática, né?

Quando na verdade você tem três cursos dentro de uma sala de aula e você programa algo, mas você não consegue aplicar em três em realidades distintas. E isso não é um problema seu, porque quando você tem 68, 70 alunos dentro da sala de aula você não consegue fazer um bom trabalho N-U-N-C-A, nunca! Não é palestra, não é coisa de coach, tem que ser um diálogo íntimo e contextualizado com a fisioterapia, com a farmácia... (Docente S)

Iniciativas entre os cursos, ainda que não sejam efetivamente interdisciplinares existem, mas nem todos os docentes têm conhecimento sobre elas. Alguns cursos promovem projetos ou ações e “convidam” outro, denotando o que já colocamos como incipientes. A extensão aparece como elemento propulsor da interdisciplinaridade e a esse respeito retornaremos em tópico específico adiante.

Não sei... Aqui na universidade não tenho visto isso. Fora a gente está vendo até com uma certa frequência. Nos hospitais, principalmente nos hospitais públicos e agora nos privados... Eles de uns tempos pra cá, porque tenho muitos anos de hospital... Antes o médico era o médico bom. Hoje dificilmente você vai estar numa UTI que não vá estar o fisioterapeuta, o nutricionista, o enfermeiro, o médico dentro de várias especialidades e assim por diante. Hoje, não tem como trabalhar o médico, pelo menos a nível hospitalar, sozinho. E a gente tá vendo até em clínica mesmo, as clínicas hoje, muitos modelos de clínicas com várias especialidades. Antes era só o cardiologista, ou só o gastro. Não, mas o gastro não precisa de nutricionista? Precisa. Põe junto. Não é? (Docente M)

No campo da extensão a gente tem um pouquinho mais, mas também assim ainda não é tão forte. Existe essa questão da dificuldade, dentro da universidade, da interdisciplinaridade. Os poucos projetos que a gente tem, a gente envolve assim um, dois cursos... (Docente G)

Consoante à complexidade que o tema envolve, aspectos institucionais também são percebidos como inerentes à própria dificuldade de estabelecer propostas interdisciplinares entre os cursos.

A gente ainda não conseguiu dentro da instituição priorizar interdisciplinaridade, porque a gente tem uma dificuldade de os cursos darem conta até de suas demandas internas que não param... Então a gente literalmente, apesar de entender a importância... Os cursos no geral têm essa dificuldade... Eles não dão conta de tantas demandas internas, que a gente sempre trabalha com o mínimo possível, né? Então é uma falha, é uma falha grave. A gente não... Por incrível que pareça eu vejo a medicina, não é? A medicina tem que professores enfermeiros. E assim, a gente vê o respeito que eles têm pelos professores da enfermagem, inclusive Paraíso [outro campus] também. Então existe alguma coisa aí nesse sentido, mas assim bem incipiente. Mas com outros cursos eu não vejo. O que seria uma saída para mudar isso, seria extensão. Extensão é a porta para mudar o olhar e as ações e para promover interdisciplinaridade, porque é carro chefe para isso. Mas no momento a gente tá começando a caminhar. Acho que a curricularizada vai ajudar. (Docente D)

Ao mesmo tempo que se identifica limites, encontram-se também as possibilidades. Os

docentes apontam como possibilidades a mudança das matrizes e a inserção da extensão curricularizada como componente obrigatório. Tais mudanças podem estimular, na percepção dos entrevistados, caminhos para propostas interdisciplinares.

Entre cursos ela tem acontecido agora com a mudança das matrizes... Eu sinto. Mas muito, muito, muito devagar... Então assim é algo que vai ser muito processual. Se existe uma dificuldade de você trabalhar dentro do seu próprio curso com seus colegas de trabalho, com as disciplinas ali, os diálogos eles estão ali muito próximos, trabalhar com outros cursos eles tem uma ideia muito distante... (Docente C)

Ao mesmo tempo que se identifica limites, encontram-se também as possibilidades. Os docentes apontam como possibilidades a mudança das matrizes e a inserção da extensão curricularizada como componente obrigatório. Tais mudanças podem estimular, na percepção dos entrevistados, caminhos para propostas interdisciplinares, mas envolve, compulsoriamente, o professor.

É claro que para o professor exige-se, mas o professor tem que estar transitando mesmo, ele tem que estar acompanhando os seus alunos. Não dá pra você ficar trabalhando com quatro cursos diferentes e só exemplificar e só trazer estudos de caso de coisas reais de um determinado curso, você tem que ter essa visão das áreas do conhecimento e que elas se comunicam o tempo todo e como se comunicam. E na profissão eles vão perceber isso. Não é só ali na parte acadêmica, quando eles saírem pra realidade do mercado de trabalho, eles vão perceber que essa mistura acontece, que essa junção de conhecimentos ela está toda hora se colocando a postos ali. Então o aluno precisa ter essa visão, essa experiência, essa troca, que é muito rica. Só que as dificuldades ainda serão muito grandes. Não é algo que vai acontecer, eu tenho uma expectativa de uns cinco anos para frente. De realmente um alinhamento maior nesse sentido. (Docente C)

Os discursos produzidos pelos docentes entrevistados não se configuram absolutamente homogêneos, mas tal qual a figura hologramática destacada nos diálogos teóricos da pesquisa, apresenta contornos que se mesclam e se desassociam. Sabe-se, no entanto que é no ambiente da produção do conhecimento, da aprendizagem, que o professor exercita possibilidades de diálogo e práticas de cooperação. É também nesse campo que acontece a “desaprendizagem” e o desapego daquilo que nos parece certo e confortável.

5 TEMPO DE GERMINAR: PERCEPÇÕES DE UMA INTERDISCIPLINARIDADE EMBRIONÁRIA

Ao nos depararmos com a subjetividade expressa nas riquíssimas falas dos nossos interlocutores, uma expressão nos chamou a atenção por sua significância. Uma interdisciplinaridade “embrionária” foi percebida na fase da reinterpretação da informação (hermenêutica). Ao responder à pergunta que indagava sobre a interdisciplinaridade no curso, o Docente M nos revela: – Aqui ainda está um *embrião*! Eu não tenho experiência com isso, se você me perguntar eu não sei falar quase nada. (Docente M). Em perspectiva complementar, outro entrevistado traz a seguinte reflexão:

Estamos num estágio *embrionário*. Hoje nós temos dentro da clínica escola um atendimento do núcleo psicológico da escola de psicologia, né? Então foi o primeiro passo, até porque foi uma exigência do conselho quando visitou. Ele já quer ver os cursos se falando, se comunicando (gesticula sinal de intersecção). Então muito atento a isso a gente trouxe a psicologia para atuar, para atender os nossos pacientes. (Docente L)

A gente fala, vislumbra a questão de trabalhar a interdisciplinaridade, só que enquanto nós não tivermos essa consciência na academia, nós vamos ser *embrionários*. Eu penso dessa forma... Que é uma dificuldade, na minha primeira fala eu disse que a minha maior dificuldade é meu corpo docente, porque eu preciso manter não só a conversa. Conversa é uma coisa. Eu preciso manter um diálogo... Nesse sentido com meu corpo docente, só que eu não tô conseguindo nem sair da conversa, porque para eu chegar nesse ponto eu preciso fazer com que o meu corpo docente ele entenda esse processo. (Docente T)

O conceito de embrião tem sua origem nas ciências biológicas e no âmbito da embriologia vegetal é descrito como “estado rudimentar de uma planta compreendido desde o período de diferenciação dos tecidos da célula-ovo, até a germinação. Nos fanerógamos, o termo embrião designa os estágios que terminam com a formação de plântula”. (HOUAISS, 2022, *online*). Os fanerógramos, por definição são constituem a “ordem do reino vegetal que contém as plantas que se reproduzem por flores e sementes” (HOUAISS, 2022, *online*). E aqui, a partir desse conceito recuperado da Biologia gostaríamos de estabelecer uma analogia entre a interdisciplinaridade e a semente. Assim, compreendendo que o estágio embrionário da formação de um novo vegetal conclui-se com o nascimento da plântula (pequena planta resultante do desenvolvimento inicial do embrião), assumiremos como recurso analógico uma perspectiva processual de interdisciplinaridade que, qual semente, precisa de elementos que a nutram, mas podem enfrentar bloqueios internos e/ou externos ao seu desenvolvimento. As percepções trazidas pelos informantes favorecem esse recurso analógico.

Material produzido pelo Laboratório de Análise de Sementes da Universidade Federal

de Santa Maria²² (*online*), refere-se à semente e ao seu processo de germinação:

O cumprimento da função biológica, ou seja, a propagação da espécie ocorre com a germinação da semente. A germinação é o processo de retomada do crescimento ativo do eixo embrionário. Consiste na sequência ordenada de atividades metabólicas, que inicia com a embebição das sementes, estabelece a retomada do desenvolvimento do embrião até a formação de uma plântula normal, depende de umidade, temperatura e oxigênio. (UFSM, 2022, *online*)

Ao no apropriarmos dessa concepção para nos referirmos à interdisciplinaridade, revisitamos uma das entrevistas, cujo trecho nos fez refletir sobre a existência humana e a produção da vida societária. A interdisciplinaridade faz parte da vida: “Somos todos seres interdisciplinares, né? Quando a gente não coloca isso no processo de ensino aprendizagem, a gente está negligenciando o que o mundo é e colocando mais uma vez os alunos em caixinhas, as salas em caixinhas, as aulas, as ementas, os cursos... [interdisciplinaridade] É a vida! (Docente S). Na mesma perspectiva, outro entrevistado acrescenta que a interdisciplinaridade é uma forma de vida:

Então o que que é importante a gente pensar nesse processo de interdisciplinaridade? A gente precisa pessoalmente ter como forma de vida, inclusive! Eu vejo isso como importante. Como forma de vida diferente, para você começar a perceber, porque é uma troca muito grande, é uma partilha muito grande. E se você não tem isso com você mesmo, com os outros, com suas relações humanas, e Morin fala muito disso mesmo... A gente não vai conseguir chegar realmente, efetivamente numa interdisciplinaridade, numa transdisciplinaridade... Então é complexo! (risos, referindo-se à teoria da complexidade de Morin). (Docente C)

Os processos de desenvolvimento da vida são mesmo complexos. Para a germinação da semente acontecer é necessário que estímulos sejam ofertados pelo ambiente. Entretanto, algumas sementes apresentam bloqueios internos e/ou externos que impedem a germinação. Esse problema é conhecido como dormência. A semente, assim como a interdisciplinaridade, pode não se desenvolver ou retardar seu desenvolvimento por muito tempo. Contudo, esse estado não é um fim em si mesmo:

A dormência também pode proporcionar a distribuição da germinação ao longo do tempo, através da dependência de sua superação por fatores ambientais, os quais se distribuem no tempo, podendo-se citar, como exemplo, aquelas espécies cujas sementes amadurecem durante o inverno e que produzirão plântulas somente na primavera, pois o inverno as exterminaria. (FOWLER; BIANCHETTI, 2000, p. 06)

²² A semente e sua germinação. Disponível em: <https://www.ufsm.br/laboratorios/sementes/a-semente-e-sua-germinacao/#:~:text=A%20germina%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20o%20processo,de%20umidade%20%20temperatura%20e%20oxig%C3%AAnio>. Acesso em: 15 nov. 2022.

A interdisciplinaridade, por sua vez, encontra também obstáculos à sua “germinação”, ou o seu estágio de “dormência”. Fazenda (1991) destaca que o ensino interdisciplinar tem sua gênese atrelada à proposição de novos objetivos e de novos métodos. Essa nova “pedagogia”, de caráter dialógico enfrenta barreiras para seu desenvolvimento. No quadro abaixo, elencamos esses obstáculos, sua caracterização e situamos nesse contexto algumas “vozes” que apontam como esses obstáculos se configuram na IES.

5.1 Estágio de “dormência”: obstáculos à interdisciplinaridade

Os obstáculos propostos por Fazenda (2011) encontram similaridade aos já sinalizados em Japiassu (1976). Optamos por citar Fazenda, pela ampliação conceitual e conexões estabelecidas entre eles, já os figurando na instituição educacional. Ao elencarmos os obstáculos dialogaremos com nossos informantes, em um esforço para compreendê-los no âmbito da IES.

5.1.1 *Obstáculos epistemológicos e institucionais*

[...] a interdisciplinaridade torna-se possível quando se respeita a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor; nesse sentido, a eliminação das barreiras entre as disciplinas exigiria a quebra da rigidez das estruturas institucionais que, de certa forma, reforçam o capitalismo epistemológico das diferentes ciências. (FAZENDA, 1991, p. 33)

Japiassu (1976) ao referir-se à história da ciência, nos lembra que esta é pautada por divergências contínuas e inexoráveis. “[...] Se cada ciência é uma língua bem-feita, cada língua assim criada encerra conhecimento no espaço fechado de uma axiomática, sem comunicação com as outras linguagens” (JAPIASSU, 1976, p. 94).

A separação do saber historicamente tem sido chancelada pelas instituições de ensino e pesquisa quando evidenciam separação rígida de disciplinas, o que pode se agravar pelas diferenças culturais. Na esteira do saber-poder, “o regime de fragmentação e de pulverização do saber é ciosamente incentivado, pois serve para fortalecer as tiranias magistras, permite ao especialista dividir para reinar” (JAPIASSU, 1976, p. 94-95).

No que tange a esses obstáculos, os saberes disciplinares dos professores são evidenciados em uma estrutura de disciplinas que mantém certa rigidez e que sofre resistência às

mudanças em curso. Ainda que sejam pensadas perspectivas pedagógicas diferenciadas, a ausência de formação pedagógica impacta diretamente construções interdisciplinares.

O especialista é preso à armadilha de sua especialidade, perdendo o sentido de conjunto e sendo cada vez mais difícil posicionar-se em relação à totalidade.

E aqui gostaria de destacar nessa entrevista que a não formação pedagógica em licenciatura piora a situação. O formado em apertar prego, ele só sabe apertar prego e ensinar apertar prego e fim de papo. E parece que muitas vezes esse é o melhor profissional, porque ele é o melhor apertador de pregos que existe, né? Então apertar o prego não é entender todo o processo. É o fordismo na educação. Que loucura, né? (Docente S)

A alegoria do “apertador de prego” associa-se à ideia de hiperespecialização. Morin (2012) afirma que essa inteligência fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. “Atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando assim as oportunidades de julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos.” (MORIN, 2012, p. 14). O mundo é complexo e nossa forma de “ler” o mundo é embasada em processos de formação ainda fragmentados, como expressa o docente:

Claro, mas assim eu destaco que a interdisciplinaridade é um exercício extremamente difícil, né? Extremamente difícil... Se a gente for ver como se configura as ciências da modernidade e essa necessidade da especialização profunda, isso é totalmente contrário ao que seria interdisciplinaridade, né? Por exemplo quando você pega um teórico como Morin, que vai falar da teoria da complexidade, né? Ele está alertando exatamente para isso... O mundo é complexo e muitas vezes a gente quer ler o mundo de forma simplificada, né, naquele recurso moderno do René Descartes, de dividir o complexo em partes mais simples e a gente chegou numa parte simples e acha que essa parte simples dá conta do todo e ela nunca deu conta do todo. É o maldito reducionismo científico que tanto marca as áreas da saúde, né? (Docente S)

Em diálogos sobre a organização da matriz e distribuição de carga horária dos componentes curriculares, identificamos resistências a outras formas de trabalhar conteúdos para além da disciplina. É também forma de manter os dispositivos disciplinares, mesmo que configurados como inovadores nos PPC dos cursos:

Os professores defendem a carga horária de cada disciplina, eles têm dificuldade de entender o todo, quando você leva a discussão, porque o NDE tem que levar a discussão de como seria essa mudança da nova matriz. E a mudança dessa matriz, o olhar dela deve ser focado para o que o aluno precisa, que é o perfil do egresso. E você tem que levar isso para o professor que é da cadeira, do componente curricular, que é da disciplina pra ele opinar na ementa e na carga horária e ele defendendo o seu conhecimento, sempre acha

que o componente curricular dele é mais importante e precisa de uma carga horária. Então aí entra esse conflito, porque quando eu levo isso para discussão com os professores, gera esse conflito porque cada um quer defender sua carga horária, né? Porque ele acha que o aluno precisa daquele conhecimento todo. E na realidade para formação de um curso eu não preciso de um conhecimento aprofundado de um professor que tenha uma especialidade. Eu preciso daquilo que ele precisa aprender para caminhar na nova profissão. (Docente P)

É e ainda existe muito aquilo... Ah! Eu sou de tal área, eu acho importante, então joga uma carga horária maior naquilo que talvez não seja... Então a grade, ela acaba sendo muito assim... (Docente N)

Mas a interdisciplinaridade exige muito essa desnudez, de tudo, do professor... Não existe isso de minha disciplina, não existe o meu conteúdo, o meu aluno, existe conhecimento, áreas do conhecimento que a gente vai ter várias trocas, partilhas, o todo e as partes se misturando ali o tempo todo. Então assim, é muito difícil assim, porque as pessoas têm uma ideia muito fragmentada, de gavetas ainda... É meu, é meu, é meu... (Docente C)

As dificuldades de “quebrar essas barreiras” também aparecem em nosso material empírico. O uso por alguns entrevistados do termo “grade”, ao referir-se à matriz curricular, ainda denota o arraigamento da subjetividade dos sujeitos à rigidez do currículo. Hamilton (1993), em sua discussão da origem do termo currículo aponta que são elementos constitutivos deste a ordem e a disciplina.

A gente reuniu muito nesses últimos tempos por conta da grade. Porque nós mudamos e tudo, então o PPC foi falado, discutido, mas não foi o foco. O foco foi nós montarmos a grade. Então foi um trabalho que a gente reuniu quase todo dia, muito trabalho, mais conseguimos montar a grade, mas foi mais nesse sentido. O PPC teve umas mudançazinhas, mas outro professor ficou responsável pelo PPC. [...] É difícil, mas dá. Quando a gente foi montar a nossa grade a gente teve muita dificuldade com isso, de uma disciplina conversar com a outra e a gente fazer esse gancho, sabe? Esse gancho de uma com outra, mas nós conseguimos, até que deu. Não sei se vai funcionar (risos). (Docente Q)

Não sem propósito, o currículo também assegura o desenvolvimento de projetos societários, no qual os itinerários da formação também expressam o saber-poder que o projeto disciplinar preconiza. Sobre a configuração do que está documentado, destacamos esses dois relatos que mostram dissonância entre o que está posto e o que é o vivido.

Tudo, tudo... É porque agora eles exigem essa parte tecnológica, a antropologia, o social, todos os grupos, o meio ambiente... A Extensão curricularizada... Então também antes não sei se não cobrava ou essa parte de assistência do Atendee [programa institucional de atendimento educacional especializado], acessibilidade... Então esses documentos agora estão todos redigidos, tudo certo! (Docente R)

A gente faz um movimento contrário, cada vez mais tecnicista, aí depois coloca no documento: ah! Um trabalho interdisciplinar e que de interdisciplinar não tem nada, porque a relação de poder ela é uma relação e ela já está no próprio currículo, ela está no NDE, ela tá na estrutura da universidade e a universidade não é uma ilha fora da sociedade ela também está na sociedade, então isso vai ser reproduzido incessantemente. (Docente S)

Inarredavelmente a interdisciplinaridade é uma necessidade. É uma necessidade do tempo. Tal constatação não se dá a partir de uma arbitrariedade racional e abstrata, mas é resultante dos processos de reprodução do ser humano enquanto ser social e como sujeito e objeto do conhecimento social (FRIGOTTO, 2011, p. 36). Revelar a necessidade e o estágio de desenvolvimento da interdisciplinaridade na área da saúde nos impõe delimitar um problema, sem, no entanto, deixar de considerar os inúmeros determinantes que o constituem. Ao verificarmos os caminhos da instituição, no que tange à organização macro da gestão educacional, são perceptíveis os esforços para caminhar no sentido de promover de maneira mais efetiva comunicações interdisciplinares internas aos cursos, mas também entre os cursos da universidade. Isso é reconhecido pelos interlocutores, mas também denota que há um longo caminho pela frente para a concretização do que se tem hoje apenas latente. Os processos de formação que envolvam comunicações entre disciplinas ou cursos são muitas vezes entendidos como burocráticos ou pontuais, que não alcançam todo o público necessário:

Eu percebo uma intenção muito grande da instituição, uma tentativa de falar, só que não depende só deles. Acho que falta mais, pega mais o outro lado. Não sei nem dizer se é vontade. Às vezes a gente tem até vontade, mas esbarra em tanta coisa. Esbarra em tanta burocracia, que a gente desanima, sabe? Muitas vezes eu vou, vou, e sabe... (expressão de desânimo). Você me entende? E aí você pega e ah! Ninguém tá nem aí, o aluno não quer, ah, sabe... Você fica desmotivada. Acho que falta uma motivação. Vem e fala, fala, vem e a gente vai, nossa! Anima! Que a gente tem nos finais de semestre... Não sei se é porque a semana pedagógica faz no final e aí a gente vem de férias e ‘vamos, vamos agir’..., mas na hora de fazer a ação, alguma coisa ali entrava e a gente não consegue desenvolver. (Docente Q)

Na esfera da gestão, há uma implicação que ultrapassa a condição administrativa. É um processo político-administrativo que tem contexto e história. A gestão, aqui referida como instituição pelos docentes, tem como necessária premissa o diálogo com seus pares. Os gestores educacionais são, antes de tudo, professores.

Eu acredito que como gestores nível macro, quando a gente pensa numa instituição, se os gestores também têm uma visão muito mais democrática, muito mais participativa, mais de trazer as pessoas pra ouvir, dar voz a todos os atores, a todas as pessoas... Se isso

acontece desde o nível macro, isso vai repercutindo de forma meso, de forma micro, e vai acontecendo. É nítido isso. Dependendo da gestão a gente sente a influência disso dentro dos cursos, dentro da sala de aula... (Docente C)

Ao avaliarem a interdisciplinaridade em seus cursos, os docentes localizam o esforço de a gestão empreender caminhos, ainda que preliminares, para um projeto interdisciplinar na IES. Esbarra-se nesse contexto em outro obstáculo: o da própria formação, destacados pelos próprios docentes, no que tange aos seus próprios saberes e suas formações que privilegiaram o domínio do disciplinar:

Tem sim, claro, a responsabilidade da reitoria, da pró-reitoria, da assessoria... Inclusive nesse momento tá acontecendo algo porque para elaborar questões enade a essência é interdisciplinar. Fazer uma questão contextualizada, de repente a gente vai tacar uma questão contextualizada pro aluno e o aluno tá sendo preparado separado, seccionado, não contextualizado... Eu vejo sim que tem um movimento... Cria-se comissões, cria-se pessoas, trazem-se pessoas... Não culpo a reitoria disso, ela entende isso e tá andando nesse sentido... Mas pessoas têm resistência, porque a nossa formação não foi interdisciplinar, foi tradicional, pragmática, cartesiana, né? Então, desconstruir isso... Tem sim um grupo bom, que tá andando, mas ainda tem muito a se fazer e o enade não espera, né? Não espera a boa vontade da abertura do professor, não espera toda a mobilização... É um trabalho mesmo de formiguinha. (Docente C)

5.1.2 *Obstáculos psicossociológicos e culturais:*

[...] o desconhecimento do real significado do projeto interdisciplinar, a falta de formação específica, a acomodação estabelecida e o medo de perder o prestígio pessoal impedem a montagem de uma equipe especializada que parta em busca de uma linguagem comum. (FAZENDA, 1991, p. 33)

A autora não se refere especificamente a um conceito de interdisciplinaridade, mas ao referir-se ao “projeto interdisciplinar” ela aponta para o ensino que pressupõe uma lógica dialógica em seus processos e que as barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas seja cada vez mais reduzidas. Ao questionarmos os docentes acerca do que seria interdisciplinaridade, obtivemos interessantes percepções:

A gente entende que a interdisciplinaridade é trabalharmos todos juntos, cada um com a sua peculiaridade profissional, para um bem comum. Então o que eu faço é importante e o que o outro faz também é importante. Então, um precisa saber o que o outro faz, não tem que ter sobreposição de atividades, de atribuições e tem que haver uma continuidade. Então assim eu tenho que entender o que o outro faz e o outro tem que entender o que eu faço, tudo em prol de alcançar resultados da saúde da população que a gente atende, da comunidade. Então, se não trabalhar junto, se não vivenciar isso junto, a gente fica com essas lacunas que a gente vê muito. Então assim, se a gente consegue praticar como

deveria, não sei, mas a percepção de que isso é fundamental acho que a gente tem...
(Docente D)

É saber trabalhar junto, é saber entender os saberes que vão construir um saber único, no nosso caso é pensar um paciente único, um ser humano único. Tem que trabalhar ali em comunhão... Os conhecimentos eles vão se agregar pra gente poder conseguir atender o nosso bem, no caso seria o nosso cliente. (Docente G)

Os registros acima denotam “conceitos” de interdisciplinaridade polissêmicos. A interdisciplinaridade é percebida e nossos processos de subjetivação que a reproduz, consoante aquilo que consideramos como tal. Essa condição entrelaça-se com a natureza de suas próprias formações, erigidas sob o viés da especialização e do modelo disciplinar.

Acerca de uma “acomodação” que Fazenda (1991) refere, encontramos múltiplos relatos e um termo recorrente: **zona de conforto**. Em matéria para a página Viva Bem da Uol (*online*), o psicólogo Ricardo Wainer, psicoterapeuta cognitivo-comportamental e professor titular do Curso de Psicologia da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul) define zona de conforto como “a capacidade para lidar com um tipo de situação de maneira natural e automática”. É uma tendência natural do funcionamento psicológico humano em economizar recursos (de todas as ordens: físico, cognitivo e/ou emocional) criando comportamentos rotineiros²³. Essa condição que nos impele à inércia pode também nos prejudicar. No campo da prática docente, tem sido percebida como um obstáculo a propostas interdisciplinares, que, por sua natureza pedagógica exigem esforços diferentes dos costumeiros.

Eu não acredito que o professor não saiba o que é interdisciplinaridade! Por que que não faz? **Zona de conforto**, dá trabalho, vou ter que sentar com o coleguinha para planejar, eu vou ter que sair de casa, vou ter que trabalhar junto... Zona de conforto! A instituição entendeu, cobra, faz... Quando eu coloco lá, a economia foi, mas ela entendeu e cobra porque ela é cobrada. Tem os indicadores das visitas dos conselhos, dos órgãos que nos regulamentam externamente. O próprio enade, tudo o que coloca tem um viés interdisciplinar. Opa! Então deixa eu fazer isso daqui cobrar esse povo pra fazer, capacitar, cobrar, ensinar, fomentar... Esse caminho..., mas para quantas pessoas? (Docente B)

Os professores estão em uma **zona de conforto**, não é fácil sair da **zona de conforto**. Primeiro porque a maioria dos professores que estão na **zona de conforto**, que eu vejo, é porque ele está mais de idade e esperando uns quatro anos para se aposentar... Então ele já trabalhou muito tempo na instituição, foi toda vida daquele jeito e ele não quer mudar, né? Faz parte da filosofia de vida dele e ele não quer mudar, ou às vezes ele tem alguns problemas pessoais, algumas filosofias de vida que impede ele ir e contra isso – contra personalidade, filosofia de vida e vontades pessoais (enumera nos dedos) não tem

²³ Matéria disponível em <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2019/09/19/zona-de-conforto-nem-sempre-e-confortavel-aprenda-a-reconhecer-e-sair-dela.htm> Acesso em:

instituição nenhuma que dê jeito! Entendeu? (Docente O)

Mexe na **zona de conforto** de cada um, porque vai demandar mais reuniões, mais encontros... Eu vejo professor perguntando que não tem carga horária pra isso... Aí tem uma cultura – 20 anos que eu estou aqui, né? – que é diferente do estado que faz o professor fazer hora-atividade dele lá na sala dos professores. Quando se pensou nisso, parece que estava se comprando uma briga, chamando pra guerra! Mobilizações... Quer ar-condicionado, quer sala específica, não tem... Aí trava o processo. Então carga horária tem, mas essa mudança vai mexer na **zona de conforto** de todo mundo. Então nós que estamos na gestão e entendemos isso e quer chamar os pares pra vir, não consegue... Você tem que fazer negociata: você vem nessa e eu te libero na outra pra você fazer em casa... Então quando você olha que todo mundo tem 10 horas atividades, e trazer pra cumprir aqui dentro reuniões, é desconforto... É desconforto, aí se vai corte de salário, eu não sei... Como que conduz isso? (Docente B)

Como já sinalizamos, coadunamos com o entendimento que a interdisciplinaridade não emerge como um ato de vontade. Almeida (2018), ao debruçar-se sobre a interdisciplinaridade nas novas configurações curriculares, retoma Paviani (2008) para considerar essa questão e infere ser necessária a apreensão do objeto ou o problema como um todo. A questão da interdisciplinaridade precisa ser colocada à luz da complexidade. Ao mesmo tempo que a interdisciplinaridade não é um “ato de vontade”, tampouco pode ser pensada sem essa implicação do sujeito. Não se funda exclusivamente na subjetividade, mas esta circunscreve-se no campo que a reproduz (ou não).

Um importante destaque é feito por um dos docentes entrevistados ao considerar as questões legais que estão sendo estruturadas nos PPC, a exemplo da extensão curricularizada com a chamada atividade integradora:

E outra coisa que me chama atenção que eu acho que vem agregar também e melhorar essa questão que precisa ser trabalhada no curso, é que agora na matriz nós temos que ter um crédito de atividade integrativa. Então assim, mas é legal... porque é é é uma forçada e que vai fazer com que o corpo docente ele se mobilize, ele... Olha, agora você tem que caminhar, porque não é uma questão do coordenador que está pedindo. Até isso a gente tem que ter cuidado, porque senão você está, sabe a **zona de conforto**? (Docente T)

É indispensável perceber a influência da regulamentação acadêmica, que advinda de campo de lutas e pressão de interesses diversos da educação brasileira, tem o poder de “movimentar” o tabuleiro dos percursos acadêmicos e mesmo que com dificuldades, tornar-se elemento de “despertar” para questões já colocadas no cenário educacional há algumas décadas.

Eu vejo que a interdisciplinaridade é um uma palavra muito bonita e antiga, e pouco entendida e é clara, mas ao mesmo tempo pouco entendida e que gera uma energia muito grande para começar... Eu vejo muito, a grande dificuldade como assim... Legal, vamos fazer interdisciplinaridade dessa forma aqui, mas não mexe comigo não (risos). Você fica

no seu cantinho, eu fico no meu, a gente faz um projeto aqui que é interdisciplinar entre aspas e cada um continua fazendo o seu, porque já é interdisciplinar no faz-de-conta. Não pegou ainda, eu acho que... Eu não vejo algo interdisciplinar de fato acontecendo há muito tempo... Algumas coisas começaram a se encaixar, mas eu acho que tá demorando. Uma ação ou outra a gente começa a observar, mas já é uma discussão de aí pelo menos uns 10 anos atrás que houve muita resistência... E agora eu acho que com essas mudanças das DCNs, com esse pós-covid, algumas coisas estão começando a se alinhar para essa parte interdisciplinar. (Docente A)

Refletir sobre a interdisciplinaridade requer um esforço de alinhar o que vem sendo colocado pelos documentos, ou seja, nas propostas pedagógicas que exaltam em sua forma essa compreensão dialógica, com o como fazer esse percurso, ainda em construção. Neste interim, encontramos também os obstáculos metodológicos.

5.1.3 *Obstáculos metodológicos*

[...] a instauração de uma metodologia interdisciplinar postularia um questionamento das formas de desenvolvimento do conteúdo das disciplinas em função do tipo de indivíduo que se pretende formar, bem como uma postura uma com respeito à reflexão de todos os elementos indicados. (FAZENDA, 1991, p. 33)

Em comunicação com os demais obstáculos expressos, pensar o currículo requer um esforço coletivo e envolvimento de todos os docentes do curso. Os paradigmas que norteiam os processos educativos sofreram – e sofrem – mudanças significativas e na grande maioria das vezes o “bonde histórico” parte sem a grande maioria dos seus membros. Implantar uma metodologia interdisciplinar requer aqui uma imersão na filosofia constitutiva do PDI e dos PPCs, que por sua vez apresentam estruturas que podem ofertar propostas interdisciplinares e promover trocas dialógicas no fluxo do próprio currículo, como também entre os demais cursos.

E o meu maior desafio hoje dentro do NDE é de fato saber se o que está sendo aplicado em sala de aula é o que de fato está na ementa, no projeto pedagógico do curso, porque eu não consigo ter essa visão. Primeiro pelo pouco tempo e segundo porque nós temos uma equipe muito fechada. Eu não consigo ver interdisciplinaridade. Eu tenho aí comigo cinco disciplinas... Entre elas eu consigo casar, mas eu não consigo com meu outro colega. (Docente I)

A observação enquanto docente e avaliadora de cursos, somadas às reflexões proporcionadas pelos docentes, sinalizam para as (des) conexões entre a atividade pedagógica e um projeto interdisciplinar. A identidade docente é, também, referenciada pela construção e

reconstrução do seu espaço de trabalho. Até que ponto estamos dialogando com as questões metodológicas que implicam no sujeito que se pretende formar?

Quando a gente trabalha a metodologia ativa, o trabalho baseado em problemas. a gente precisa ter um trabalho transdisciplinar, né? E fazer com que as disciplinas dialoguem é sempre algo muito delicado, até porque os professores nunca sentam juntos para saber o que o outro trabalha. É sempre um trabalho isolado de cada um, cada um faz sua parte, bate seu ponto, fala um monte de coisa e vai embora... E essa ideia do aluno fazer essa interdisciplinaridade enquanto aprendiz no processo de 'só aprendizagem' não dá certo! (Docente S)

Olha eu vou falar pra você uma coisa... Eu falo com a visão do meu curso.... Nesse sentido eu ainda percebo que nós estamos bebês, engatinhando... Acho que você entendeu... Eu noto que é isso que a gente tem que dar uma ênfase maior pra gente trabalhar melhor essas questões, essa habilidade... Então assim, é um serviço de formiguinha? É. Não é um serviço médio prazo. Eu acredito que nesse sentido ainda tem muito, uma coisa é você ter um discurso... E desenvolver uma ação. Fez o projeto de extensão com três cursos... Uma coisa é isso, outra coisa é você ter aquela consciência de integrar. (Docente T)

Em comunicação com os demais obstáculos expressos, pensar o currículo requer um esforço coletivo e envolvimento de todos os docentes do curso. Almeida (2018) ao analisar a proposição e orientação dos documentos e projetos pedagógicos de curso para uma estratégia interdisciplinar, afirma haver um desencontro entre a prescrição da prática interdisciplinar, que é nesse caso unilateral, e o estímulo a essa prática de produção de saberes. (ALMEIDA, 2018, p. 363)

Para você fazer essa interdisciplinaridade, infelizmente você sabe que a gente trabalha aqui com a carga horária no limite. Não existe um tempinho... E aí a gente precisa sentar, como é que eu vou organizar... Ah! As aulas são em dias diferentes... Então tem que ser fora do horário... Vamos fazer uma ação de extensão no bairro tal...E aí nem todo mundo está disposto e eu percebo isso. (Docente I)

Olha, noções de interdisciplinaridade são bem delicadas em várias esferas, até porque as pessoas têm um certo problema com interdisciplinaridade, né? Eu enquanto profissional e pessoa formada em [...] eu tenho a plena noção disso. [...]. Tanto de ensino, como de avaliação, né? E essa interdisciplinaridade muitas vezes é uma coisa forçada e puramente teórica e ela não se efetiva numa prática, porque há uma um claro problema da interdisciplinaridade, porque para ela sair da teoria para a prática depende de um trabalho docente muito eficiente, né? (Docente S)

Em todas as dimensões o fator “tempo” aparece relacionado aos obstáculos. Os momentos avaliativos que acontecem por ocasião de término de semestre não têm conseguido depreender análises sobre essa dimensão prescrita para o ensino, em especial, o da saúde. Um dos

docentes destaca uma questão importante, que é a forma de contratação dos docentes e da condição temporária de alguns contratos, o que está na esfera institucional (por demandar concurso público) e que impacta os processos:

Eu acho que tá evoluindo. Então assim, só que precisa evoluir de uma forma que atraia o público que precisa ir. Então por exemplo, já tem na época que o [...] era coordenador, teve muitos cursos de metodologia ativa, poucos foram os professores que foram nos cursos. A semana pedagógica, que alguns algumas oficinas são legais, são voltadas assim pra melhoria, mas acaba que os que precisam ir de verdade não vão. Então assim, não sei se teria que ter uma forma diferente de atrair ou então eu me acho um ponto que resolveria. Seria isso: eu tenho um professor que vai continuar sendo professor, porque eu não tenho o professor concursado. Porque muitos falam, olha eu estou esse ano, ano que vem eu não estou... (Docente N)

Vale destacar que já é comum em debates na gestão essas questões e estratégias estão sendo elaboradas para enfrentar de forma efetiva essas lacunas.

5.1.4 Obstáculos quanto à formação

[...] na interdisciplinaridade, passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria a uma relação dialógica em que a posição é de construção do conhecimento. É necessário que ao lado de uma formação teórica se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar. (FAZENDA, 1991, p. 33)

Esse obstáculo, ou fator de “dormência” ao desenvolvimento da interdisciplinaridade, requer uma retomada do pensamento de Tardif (2014), ao teorizar sobre os saberes docentes (saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais). Nesse sentido, importante destacar que o corpo docente da área da saúde possui, em sua grande maioria, profissionais formados em suas especialidades (bacharelados). Há, por parte desse grupo um reconhecimento dessa fragilidade no que tange a formação pedagógica:

Olha, a minha graduação há muitos anos (risos), não tinha isso... Não tinha nada sobre isso... Pra mim é um desafio, pra mim é algo novo... Como eu não vi isso antes, eu não participei do trabalho, mas eu acho isso importante! Porque nós não fizemos isso antes. Eu acho importante e acho que deve ser inserido. Você vivenciar o trabalho do outro e saber como vocês podem se associar e trabalhar juntos... Antigamente você não via um médico entrando e discutindo algo com você... Isso jamais... Dar opinião, perguntar o que faz... (Docente H)

A parte pedagógica eu acho que ainda é o maior gargalo. Possui uma deficiência muito

grande de professores envolvidos, que possam estar contribuindo mais. (Docente M)

Uma formação às vezes muito tradicional, muito fragmentada... Você vai reproduzindo aquilo. Parece que você não consegue enxergar além daquilo ali que você vivenciou uma vida toda. (Docente C)

O exercício de uma atividade externa à docência em caráter prioritário também é pontuado como elemento dificultador para o envolvimento docente e a promoção de mudanças nas estratégias de ensino.

É o outro grande problema é que o curso não é montado com muito professores médicos. São médicos que estão atuando como professor. Então isso também eu acho que é um desafio... Porque eu propor que ele modifique algumas coisas, pra ele, ele tá passando simplesmente o que ele sabe e não consigo propor metodologias diferentes. Ele não é professor. Ele é um ótimo médico! Gastro, clínico, cirurgião... (Docente N)

Olha, eu acredito que tenha um aspecto cultural aí, de formação profissional, porque a maioria dos nossos professores eles são de clínica, são clínicos... E o clínico você entra lá na casinha, fecha, pronto, acabou, né? Eu acho que no curso e até mesmo nas disciplinas optativas e na questão da clínica escola, não tem muito trabalho em grupo. Então eu noto que isso dificulta. Então tem aquela cultura do psicólogo clínico. A maioria dos meus professores eles são [...] clínicos. Eles não vêm daquela formação docente, né? Que é uma coisa que dificulta, a visão é outra, e essa questão da individualidade ali no seu quadrado. (Docente T)

Assim, os saberes disciplinares e experienciais dos professores fortalecem o processo de reprodução do itinerário pedagógico que o formou, porque os saberes da formação profissional docente não foram estabelecidos de maneira formal, mas no cotidiano da prática e das formações pedagógicas semestrais realizadas pela IES. Assim, há um “soterramento” dos saberes curriculares, restringindo-se às ementas das disciplinas.

Eles (os professores) não têm essa visão. Professores não, o NDE tem noção de que precisa, mas eles têm dificuldade porque foram todos formados no ensino tradicional. Entendeu? Então eles têm dificuldade até de dividir uma disciplina com o outro professor. Que isso é possível hoje, mas eles têm dificuldade. (Docente P)

Ao falar da sua experiência recente no âmbito do NDE e do volume de materiais, documentos e apropriação de terminologias demandadas, um dos docentes sinaliza com humor:

Eu me considero analfabeta! Em relação à pedagogia (risos)... A gente tem aqui, mas não tenho formação. A gente vai aprendendo no processo. (Docente Q)

Na definição desse obstáculo, que envolve a formação do professor, Fazenda (1991)

aponta ser necessário um espaço para “treino”. Além de processos formativos, o planejamento das atividades, a elaboração coletiva de propostas nos parecem ser alternativas. Nesse interim, entre o real e o ideal, encontramos algumas dificuldades citadas pelos nossos interlocutores:

Onde que tá o furo? Nas reuniões pedagógicas, no planejamento conjunto... Não adianta falar assim, o aluno vem, tem que fazer um plano de ação que conversa com as duas... Se lá não conversa, aqui não conversa...Então esse diálogo sozinho não conversa. Então o furo, falta o que? Planejamento pedagógico, conversa constante e aí o planejamento não é só na semana pedagógica, que fica lá no último suspiro, nos 45 do segundo tempo, tá todo mundo louco pra sair de férias... Agora sexta-feira à tarde é pra você planejar... Você troca uma ideia ali, aí cada um vai embora... Não é um planejamento processual, semanal...Deveria ser na minha concepção... Pegar qual a unidade de trabalho, como que a gente vai conversar, conversar estratégias didáticas, estratégias avaliativas... Aí o aluno sente... Então assim, teve momentos do curso que o corpo docente estava maior... A gente fazia os planejamentos por período, pelo menos por período a gente conseguia, mas a gente sabe que só por período não é interdisciplinar, tem que ter o horizontal e não só o vertical... Mas, esfriou muito... E aí a gente tem uma matriz que carrega o nome interdisciplinar e isso me incomoda porque eu sou dessa disciplina. Assim, eu fico engatinhando, andando, na porta de um e de outro professor, provocando o aluno para ver o interdisciplinar, como ele consegue ver o ‘recheinho’ que é a anatomia, a biologia, casando-se com a atividade do ensino em saúde, casando com a natação, como fazer isso... Mas o aluno fica ainda muito no abstrato... Então talvez eu perceba... A minha percepção já consegue ver interdisciplinar, mas as minhas ações em si não são efetivas de forma interdisciplinar. (Docente B)

Ao sinalizar o incômodo de ter uma matriz “que carrega o nome interdisciplinar”, o docente enfatiza a existência clara de um discurso sobre a interdisciplinaridade que não possui condições para uma presença efetiva, ficando esvaziado de significados.

É, mas eu não vejo isso. Por quê? Principalmente, com as básicas. A gente tem um momento de planejamento, ninguém aparece. A gente marca e é raro... Quando vem é para entregar o plano porque vai levar falta naquele dia. Aparece aí lá no plano ainda morrendo de pressa, saindo de costas, sabe? Já entra saindo. Acho que a gente nunca... A gente já falou sobre isso. Acho que até antes de entrar na coordenação a gente já falou sobre isso, da necessidade, mas a gente nunca efetivamente praticou. (Docente E)

Eu acho que uma coisa individual. Até porque não se discutia isso muito lá atrás nas formações. Nós que já somos formados ou a gente está antenado com o que vem evoluindo dentro da educação, dentro dos projetos de desenvolvimento educacionais ou então a gente vai continuar na mesmice aí, sendo dinossauros... E eu percebo isso aqui dentro da casa, muitos colegas estagnados nesse ponto. Eles são muito isolados. Ele chega, dá a disciplina, é aquele universo dele... Acabou, né? Ele cumpre o roteiro... Na verdade hoje em dia a gente tem que ser além do roteiro. Ser proativo... Eu acho que falar em interdisciplinaridade é pensar no indivíduo proativo. (Docente L)

Ao propor uma formação interdisciplinar de professores, Fazenda (2015) enfatiza que esta deveria ser vista sob uma ótica circundisciplinar, na qual a fundamentação da ciência da

educação dar-se-ia a partir de um conjunto de princípios, conceitos, métodos e fins, no que ela considera um campo “metacientífico”. A estrutura para que essa formação aconteça necessita de base dialética, ausência de linearidade e de hierarquização e na qual o “ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem apenas a saberes disciplinares” (FAZENDA, 2015, p. 27). Aqui, apesar de não relacionar o seu pensamento às construções de Tardif (2014), creio ser pertinente a compreensão dos saberes docentes para além dos disciplinares.

Assim, o itinerário curricular proposto e o entendimento acerca deste, bem como os saberes experienciais dos professores, precisam estar em consonância com a proposta. Implica, portanto, uma concepção de mundo, ou, nos termos de Morin (2011), uma consciência planetária.

5.1.5 Obstáculos materiais

“Para a efetivação da interdisciplinaridade, é primordial um planejamento de espaço e tempo, bem como uma previsão orçamentária adequada” (FAZENDA, 1991, p. 33). As questões circunscritas a esse obstáculo são presentes nos relatos de todos os cursos pesquisados. Desenvolver atividades de ensino, pesquisa ou extensão de caráter interdisciplinar requer um planejamento no qual as condições objetivas também estejam presentes.

Acho que o que dificulta aqui especificamente, meu ponto de vista, é falta de horário de planejamento mesmo ali. E aí você fazer esse planejamento sempre, toda semana, ter horário para reunir. Tem que reunir todo mundo, o grupo todo. Curso tal, horário X, planejar, falar o que está fazendo... Ah! Que legal, vamos fazer junto? Vai ter essa semana e vai acontecer. Às vezes você sabe, mas pelas circunstâncias a coisa vai passando. Então se tivesse um horário toda semana, igual acontece em várias universidades. Então o que acontece? Você tem que cumprir cargas horárias pequenas, pra cá e pra lá, para você cumprir uma carga horária X e isso não funciona. Isso desgasta professor, desgasta todo mundo. Fica individual por causa disso. (Docente C)

Tema recorrente em nossa empiria, já destacamos repetidamente que o envolvimento dos professores é indispensável e que não se pode reduzir a existência ou não da interdisciplinaridade à ideia isolada de parceria, sem condições objetivas que a sustente. Ademais, “a fórmula simples do somatório de sujeitos pensantes – que não apreende a complexidade do problema – não é milagrosa, nem redentora”. Não será por um mero ato de vontade do docente que este irá aderir à uma proposta por parceria. (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 21)

Aqui coadunamos com essa perspectiva de que não se pode reduzir a

interdisciplinaridade à uma “filosofia do sujeito”, como já situado nos diálogos teóricos dessa tese. Contudo, não poderemos compreendê-la sem essa “vontade”. O processo de formação pedagógica desse docente nos parece estar no centro dessa questão.

Sobre o espaço, retomamos aqui duas falas de docentes que já havíamos destacado ao discutirmos o PDI e suas metas de integração entre os Campus: as distâncias geográficas, agravadas pela ausência de transporte público no município. Trata-se de um obstáculo material importante e que tem dificultado a comunicação interdisciplinar:

Por exemplo, você fala em interdisciplinaridade, não estou nem dizendo na parte, né, dos próprios alunos mesmo... As pessoas não comungam o mesmo espaço, é, isso já começa por aí... As pessoas, não sei como eu te coloco... Mas eu não entendo porque que isso não acontece aqui? Né? Eu vim de uma universidade onde os três maiores cursos da saúde, eles tinham aula junto. (Docente G)

[...] eu acho que estamos muito longe do ideal, que eu acho que está muito separado ainda. Não sei se seria o problema (do curso) ser separado. Aqui nós ficamos isolados. Então a gente não tem... Não é o intuito de uma universidade. Uma universidade seríamos todos em um lugar só, uma cidade. Então eu não sei se seria por esse motivo que nós acabamos fechando aqui. É muito difícil manter essa interdisciplinaridade. Até tentamos! (Docente Q)

Outra questão que nos cabe tornar evidente: a sistematização didática desse estágio de “dormência” à luz dos obstáculos, organizados a partir da literatura, não reflete um caráter estanque, nem linear ou compartimentalizado. É possível perceber a partir das percepções apontadas nas entrevistas que esses obstáculos se relacionam, capilarizam-se entre eles e, como uma teia, compõem uma totalidade, a ser compreendida e enfrentada como tal.

5.2 Uma interdisciplinaridade quiescente: propostas em perspectiva

Em nossa estruturação analítica recuperamos a metáfora da germinação e situamos no tópico anterior os elementos que mantêm a semente em estágio “dormente”. Além do estado de “dormência”, as sementes podem estar quiescentes.

Por definição, uma semente ‘quiescente’ é aquela que inicia e completa o processo germinativo quando não há insuficiência de fatores exógenos (como água, calor e oxigênio) ou, numa definição mais exata, é aquela capaz de germinar na maior amplitude possível de fatores do ambiente físico, considerando-se os limites impostos pelo seu

genótipo. (BASKIN; BASKIN *apud* CARDOSO, 2009, p. 620-621)

Pelo conceito aplicado à agronomia, essa semente tem condições de germinação, desde que fatores de estímulo estejam presentes. Comparativamente, é uma interdisciplinaridade latente, com perspectivas de tornar-se consciente e efetiva. Localizamos nos discursos e nos documentos manifestações dessa “quiescência”.

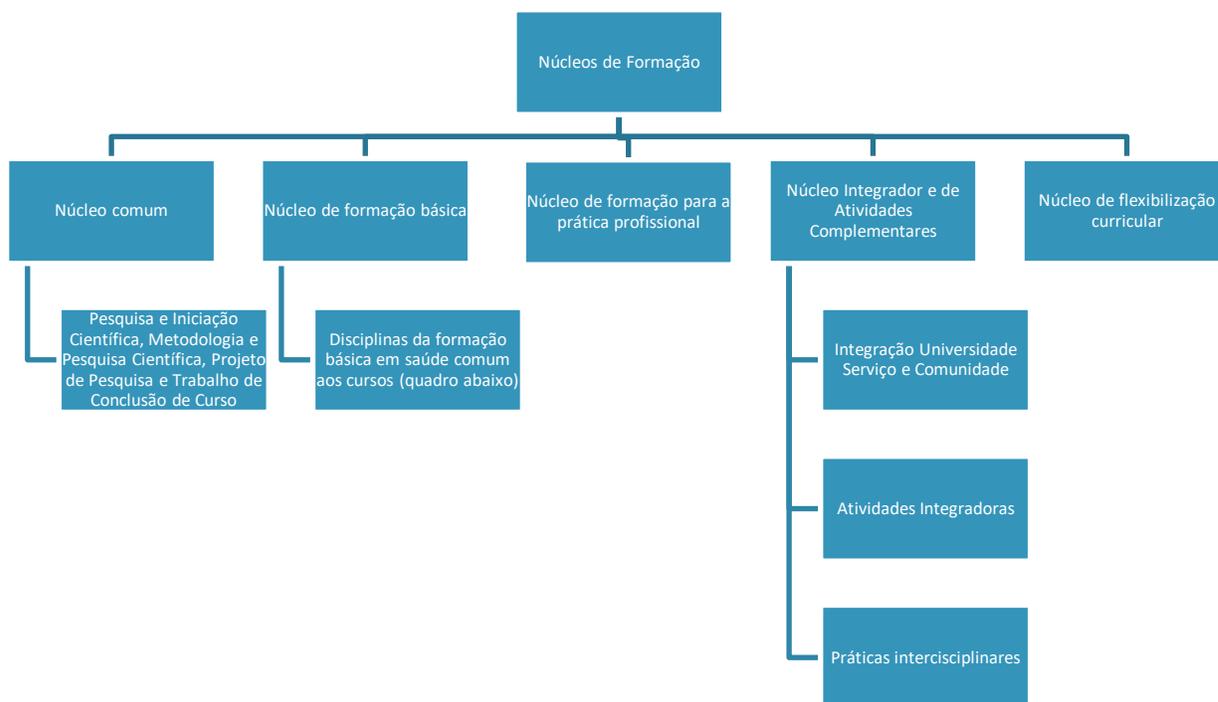
5.2.1 A idealização dos Núcleos de Formação

Considerando a construção dos PPCs coincidentes a própria forma de organização do trabalho pedagógico da IES, destacamos que a estrutura curricular é a menor das células. A rede que engendra a formação é interconectada de conhecimentos e ações. Contudo, a natureza desse fluxo pode colaborar com iniciativas que possam caminhar para uma perspectiva de interdisciplinaridade entre os cursos, a exemplo da estruturação das novas matrizes curriculares com seus Núcleos de Formação, encontrado em todos os PPCs.

Em especial na organização das matrizes curriculares, a UnirG instituiu um modelo de organização de unidades curriculares a partir de Núcleos de Formação, sendo eles:

- Núcleo Comum;
- Núcleo de Formação Básica;
- Núcleo de Formação para a Prática Profissional;
- Núcleo Integrador e de Atividades Complementares;
- Núcleo de Flexibilização Curricular. (PPC FISIOTERAPIA, p. 42)

Figura 4 – Núcleos de Formação



Fonte: Elaboração da autora.

A implementação de um Núcleo Comum objetiva, nos termos dos PPCs para além da simples organização de disciplinas comuns entre os currículos, à vivência de uma formação holística que contribua para a formação ética, cidadã e profissional dos discentes.

Segundo os PPCs dos cursos, o Núcleo de Formação Básica é composto por um conjunto de disciplinas que darão a sustentação teórica necessária à formação da prática profissional. Esse núcleo estabelece uma conexão entre os currículos de uma mesma área de formação, facilitando a mobilidade acadêmica entre os cursos.

A mobilidade acadêmica referida permite que alunos de cursos diferentes possam cursar a mesma disciplina em uma única turma. Verificamos a matriz de todos os cursos e organizamos um quadro das chamadas “disciplinas do núcleo comum” da área da saúde. Convém destacar que o Curso de Psicologia na IES está vinculado à área das Ciências Humanas e Sociais, embora para fins desse estudo justificamos na metodologia seu critério de inclusão. O “não pertencimento” às Ciências da Saúde pode ser observado no quadro abaixo, no qual verifica-se que

não há disciplinas comuns do Núcleo de Formação Básica da área da saúde na Psicologia. Educação Física, por enquadrar-se tanto no Bacharelado, quanto na Licenciatura, também não estabelece essas conexões.

O processo de implantação das novas matrizes curriculares com as disciplinas que “conectam” os currículos é permeado de desafios, que se situam dentro da própria operacionalização, na resistência de parte do corpo docente, mas também em resistências do corpo discente.

Figura 5 – Núcleo de formação básica

Disciplinas / Curso	EF	ENF	FAR	FISIO	ODONTO	MED	PSIC
Anatomia Aplicada à Enfermagem							
Anatomia Geral							
Anatomia Humana							
Anatomia Humana Segmentar e Neuroanatomia							
Biologia Celular							
Bioquímica Básica							
Embriologia							
Farmacologia							
Fisiologia I							
Fisiologia II							
Fisiologia Humana							
Farmacologia Aplicada à Enfermagem							
Genética							
Histologia							
Histologia Médica II							
Imunologia							
Imunologia Médica							
Introdução à Psicologia							
LIBRAS							
Microbiologia							
Microbiologia Médica							
Patologia Geral							
Parasitologia Médica							
Psicologia Geral							
Psicologia Social e Comunitária							
Suporte Nutricional: Cuidados na Alimentação Humana							
Tecnologia da Informação e Comunicação							
Teorias da Personalidade							

Fonte: Elaborado pela autora cf. PPCs dos Cursos em análise (2022).

Há uma percepção de que a organização do Núcleo de Formação Básica foi motivada principalmente por questões relativas à sustentabilidade financeira da IES. A esse respeito os docentes nos falam:

Para mim isso é só no papel. Para mim isso é só economia. Eu tenho muitos anos de casa e tenho acompanhado muitos movimentos de sustentabilidade dos cursos, viabilidade econômica... A gente usava muito assim, [...]... Cursos mais enxutos, cursos mais econômicos, menos contratos... E aí quando começou a área de educação, a área de negócios, a área de sociais aplicadas, a área de saúde... Nos bastidores da coisa, foi economia mesmo... Não vou mentir pra você. Reduzir número de contratos, enxugar porque tinha português, português, português em cada curso... Aí então um só português... Surgiram as TGs, surgiram quando eu volto pra gestão agora depois de oito anos, turmas gerenciais, agrupadas... Eu vejo muito mais como economia, do que uma lógica de diálogo interdisciplinar. Participei de vários movimentos do próprio NDEi de juntar as fisiologias, o que conversa... Tem sim a intencionalidade... Como é mesmo o termo que a gente usava muito? O aluno... Flexibilização curricular, né? Ele tem uma matriz que ele pode se encontrar e fazer anatomia independente, essa anatomia será geral... Assim, teve um grupo de resistência, de professores... Talvez seja uma reserva de mercado, da própria demanda, que eu tô perdendo a minha disciplina, que ela desaparecer... Quem vai... Então tiveram movimentos muito estranhos e aí eu via... Criticamente tem uma economia e com discurso de agregar. E essa necessidade posta por essas resoluções, diretrizes do MEC, de ter essa flexibilização do aluno por todas as matrizes... Então eu vejo muito assim, porque eu não vejo planejamento conjunto! Juntou as matrizes, gerou uma revolta, perdeu disciplina, aí aquele professor direcionado sem querer ir para a pesquisa caiu na pesquisa, pra fazer extensão sem querer fazer extensão, pra retroalimentar o tripé da universidade... (Docente B)

Essa questão das áreas comuns né, um professor ministrar aula para diversos cursos e alunos? Ainda tenho mais críticas do que elogios. Por exemplo, semestre passado eu vi professor de área comum deixando a disciplina no meio do semestre. Isso é um absurdo!!! Então aí entra um professor novo, que não tem a base de interdisciplinaridade, não tem a noção do que que é cada curso, assume como contrato por exemplo. Então eu acho que ainda não pegou na minha visão, ainda não é interdisciplinar... É mais uma economia financeira do que interdisciplinar. Porém em alguns casos tá funcionando. Tá mais lento do que eu imaginei que seria, né? Mas tá funcionando, tá indo para o caminho, porém tem essas críticas, né? Ainda tem muita coisa, tem muitos professores ainda que não entenderam, mas aí assim, a gente vai formando gente, né? Esses novos, mais atualizados, conseguem dar uma aula um pouco mais geral, interdisciplinar. O que eu vejo pelos alunos eles têm bastante crítica. (Docente A)

Aqui encontra-se um paradoxo na proposta: ao mesmo tempo que ela é descrita como integradora e com possibilidades de construções interdisciplinares, há um hiato entre o escrito e o que o corpo docente se encontra apto a realizar. Ao mesmo tempo, e sem possibilidades de afirmar que há influência docente na aceitação do discente, o relato abaixo confirma a crítica ao novo modelo por parte dos alunos:

Agora você vê como é que é interessante... Os alunos do primeiro período, que agora eu voltei interinamente na primeira semana de agosto... E aí o seguinte aí os alunos do primeiro período já reclamam que estão assistindo junto com farmácia, odonto, enfermagem... [...] aí eles não estão querendo assistir junto com os outros cursos. E aí tem uma outra professora de anatomia que é [...] e eu esqueci o nome dela. Mas aí o que acontece, os alunos de [...] querem assistir aula de anatomia com o [...] [refere-se a professor com a formação referida do curso]. Entendeu? Ele nem é profissional de saúde e eles já não querem... (risos) (Docente J)

O mesmo docente que relata reclamações, comenta que estamos habituados às separações e defesas de nossas especialidades. Há quase uma chancela da sociedade e uma disputa intrínseca por espaços de atuação profissional. O outro, nessa perspectiva não soma comigo, mas compete. No solo de relações sociais há o processo natural de hierarquização em decorrência “do jogo articulado da divisão técnica do trabalho com a simbolização valorativa de seus próprios interesses”. (SEVERINO, 2011, p. 143) O autor acrescenta:

Assim, a divisão técnica do trabalho social destinada a garantir a produção econômica, leva a uma divisão social do trabalho técnico, de tal modo que o poder econômico, a propriedade dos meios de produção e dos bens produzidos, transmuta-se em poder político, disposição e domínio sobre os próprios sujeitos produtores. (SEVERINO, 2011, p. 143)

Percebemos em nossas observações, que há uma tensão permanente entre cursos, mas em especial em relação ao curso de medicina, percebido como um curso que tem mais “privilégios” na universidade. O fato de ser o curso com maior número de alunos (cerca de 800) e o de maior receita, impõe uma maior estrutura de pessoal bem como um maior nível de cobrança por parte dos discentes. Não são apenas simbolizações conceituais em jogo, mas também representações valorativas:

Por exemplo, a medicina... ela que banca todos os cursos. Ela que dá visibilidade para a Unirg. Você não vem lá do Piauí, lá de Fortaleza, pra fazer Pedagogia. Você vem? Já ouviu falar isso? Eu vou lá pra Gurupi para fazer Fisioterapia... Eu quero transferir para Educação Física em Gurupi... Você não vê falar isso... Não, eu quero ir para medicina em Gurupi... Ou porque ela é barata, ou porque não sei o que..., mas quero ir para lá. Então, tem que entender, botar na cabeça, que a medicina tem que ser privilegiada... Não é porque é melhor ou pior do que ninguém, mas é a lógica do capitalismo. (Docente M)

O curso de medicina foi o último a organizar a sua matriz e definir as disciplinas do Núcleo de Formação Básica, em um processo coordenado pela Prograd junto ao NDE, o que

constituiu um avanço em termos curriculares, pois a matriz anterior ancorava-se em estruturas disciplinares demarcadas e fragmentadas, sem previsão de metodologias ativas.

Em meio a resistências colocadas e dificuldades no processo de implantação, por que situamos a implantação do Núcleo de Formação Básica numa perspectiva de interdisciplinaridade “quiescente”? Porque no mesmo campo há possibilidades... E como todo processo de germinação, precisa da embebição²⁴, a proposta de componentes curriculares que conectem os cursos, ainda que atendendo a princípios de sustentabilidade financeira, pode instigar o “crescimento” de diálogos entre estes, no contexto de “disciplinas” em comum.

Há ciência de que a universidade tem tentado propor as possibilidades de um fazer interdisciplinar a partir da configuração posta na matriz curricular, mas que demanda tempo:

Eu acho que tenta, não é? Tenta, mas na prática não consegue. Eu não acho que é assim... Não consegue não é só aqui, não! Acho que é qualquer lugar, entendeu? Mas assim, mas a gente vê que tenta, tenta fazer sim. É tanto que agora com essas novas matrizes da saúde, você tem os projetos integradores, né? Tem essas turmas que são agrupadas, no núcleo comum e tem a Integração Universidade, Serviço e Comunidade, que é o projeto integrador. Que é odonto, farmácia, enfermagem... Então assim, tenta né? Talvez daqui uns anos você tenha resultado aí com essa nova matriz. (Docente J)

O Núcleo de Formação para a Prática Profissional envolve disciplinas que objetivam o desenvolvimento das habilidades inerentes ao exercício da profissão. Cada PPC estrutura a partir das DCNs do curso, considerando pertinência de carga horária para atividades práticas. Já o Núcleo de Flexibilização Curricular é formado pelas chamadas de disciplinas eletivas ou optativas, que objetivam ampliar a formação para além do que está proposto na matriz curricular obrigatória, respeitando inclusive interesses pessoais dos acadêmicos na escolha.

Sobre o Núcleo Integrador e de Atividades Complementares, a natureza de sua formulação aponta com mais intensidade para uma direção interdisciplinar. Ao afirmar que “não é necessariamente formada por disciplinas”, a proposta abre uma configuração de sentido diferenciada, principalmente se levarmos em consideração a utilização do termo disciplina de maneira incontestada na universidade referindo-se a qualquer componente curricular, a exemplo de Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso. Sobre esse elemento “quiescente”, trataremos a seguir.

²⁴ Processo físico relacionado basicamente às propriedades dos componentes e as diferenças de potencial hídrico entre as sementes e o meio externo é o primeiro passo para a germinação, com consequente aumento de volume interno e rompimento do tegumento, permitindo o crescimento do embrião para o meio exterior. (SANTOS; POMPELLI, *online*)

5.2.2 *O núcleo integrador e de atividades complementares*

Tardif (2014) vai evidenciar a representação do professor como “um profissional dotado de razão e confrontado com condicionantes contingentes” (TARDIF, 2014, p. 207). Nessa perspectiva, não obstante uma visão prática da profissão, como qualquer outro profissional, o professor “age em função de ideias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está ‘consciente’ e que ele geralmente pode justificar”. (TARDIF, 2014, p. 208)

A partir desse entendimento, e situando as mudanças recentes da matriz curricular e seus respectivos núcleos de formação, entendemos que o Núcleo Integrador como um motivo, uma intencionalidade para um direcionamento consciente de práticas interdisciplinares. Os componentes curriculares Integração, Universidade, Serviço e Comunidade (IUSC) e Atividades Integradoras aparece nos PPCs dos cursos e é objeto de projeto específico, com o objetivo primário de

Desenvolver aprendizagens em ambientes dentro e fora da universidade, desde os primeiros semestres do curso, utilizando como cenários de práticas todos os espaços sociais e educativos disponíveis para o aprendizado, humanização, construção da cidadania, criatividade e inovação na produção acadêmica. (PROJETO IUSC, 2022, p. 09)

Necessário demarcar que os acadêmicos matriculados nesses componentes serão oriundos de todos os cursos da IES, sendo agrupados com a intenção de promover essa comunicação entre os saberes em construção das diversas especialidades. Essa noção de formação integral proposta no projeto indica literalmente uma “atuação interdisciplinar” para sua condução.

- Aprender a trabalhar com a problematização regional e local da comunidade;
- Construir planejamento para solucionar problema;
- Atuar em equipe interdisciplinar como protagonista na resolução de situação proposta;
- Disciplinar seu tempo para realizar tarefa em equipe;
- Organizar as atividades em conjunto;
- Conhecer e comprometer-se com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), desenvolvendo atitude cidadã;
- Apresentar resultados parciais e finais das atividades executadas. (PROJETO IUSC, 2022, p. 09)

Então, essa disciplina que está em todas as matrizes agora, que é Atividade Integradora e IUSC, ela vai permitir ele a desenvolver esse olhar e colaborar com o finalzinho desse amadurecimento dele. Ou se ele é adulto, porque nós temos muito adulto, é mudar, fazer essa mudança de paradigma, não é nem de paradigma... É de perspectiva de vida e de

amadurecimento. Porque o aluno chega de uma forma (todos) e ele sai de outra. Pelo processo de amadurecimento que o ensino aprendizagem proporciona a ele. Mas com essa disciplina integradora isso vai muito além (sinais de dedos estalados – ênfase) só daquele conhecimento que ele precisa para a graduação. É um processo de cidadania! Eu espero que consiga despertar nele! (Docente P)

Ainda no campo dos objetivos, é possível perceber que há um direcionamento para a formação do acadêmico em uma perspectiva de compreensão da totalidade dos fenômenos sob os quais é influenciado e sobre os quais exerce e exercerá influência. Ademais, esse objetivo de aprendizagem direcionado ao aluno incidirá diretamente na ação docente, que age em função de uma intencionalidade, como já pontuamos. Nas entrevistas, há sinais de que parte do corpo docente, “não ultrapassa a janela de suas salas de aula”, mas observa-se esse núcleo de formação como potencializador de propostas que possam integrar os cursos e promover uma interdisciplinaridade “consciente”:

É porque assim, como a gente ainda não está conseguindo isso nem dentro do próprio ensino, a dificuldade de se conseguir na extensão e na pesquisa, o que às vezes seria muito mais fácil, ela se torna difícil. Porque o professor ele não está com essa cabeça aberta para enxergar não só dentro da sua sala de aula, mas todos os espaços profissionais que você pode estar inserindo ali o seu aluno e agora com as disciplinas, as atividades integradoras e o IUSC, essas disciplinas elas vão possibilitar esse movimento maior. Trazendo alunos de uma área, trazendo alunos de outra. Eles inserirem ali, trocarem ideias, resolverem problemas com projetos, pesquisas, com discussões... Isso vai ser riquíssimo! Mas é um caminho que a gente ainda está começando muito engatinhando. E eu acho que não só aqui. Várias instituições de ensino têm esse mesmo problema que a gente tem aqui. Mas, a sensação é que como estamos numa instituição mais no interior, a gente sente um pouco mais arraigado. (Docente C)

Não perder de vista nosso direcionamento analítico à luz do pensamento complexo nos faz retornar aqui ao PDI e a reiterada menção à interdisciplinaridade em vinculação à extensão universitária. É evidente que de forma estratégica, encontramos alinhamento à pesquisa e na própria concepção metodológica de ensino, mas é no campo da extensão que ganha contornos mais relevantes, em especial com o advento legal da Curricularização da Extensão.

E que agora que é obrigatória a extensão curricularizada que o aluno tem que correr atrás, fazer relatório, o aluno tem que apresentar os resultados... Então eles vão aprender a trabalhar com outros profissionais e eu estou acreditando muito que vai haver uma mudança... (Docente R)

5.2.3 O lugar da extensão na promoção da interdisciplinaridade

Para fins de conceituação de extensão universitária, assumiremos aqui o que está posto na Política Nacional de Extensão Universitária (2012), para elaboração de nossos diálogos com a documentação institucional e as contribuições dos membros dos NDEs entrevistados:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo **interdisciplinar**, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (PNEU, 2012) (grifo nosso)

Desse modo, a própria definição carrega a condição determinante de “processo interdisciplinar” e ontologicamente se propõe uma dimensão que se situa não trata apenas de “estender” à sociedade o conhecimento acumulado, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo:

Figura 6 – Extensão Universitária e Produção de Conhecimento



Fonte: Elaboração da autora (2022)

Assim, ao propor uma extensão universitária que tenha uma perspectiva interdisciplinar e de produção de novos conhecimentos, a política também aponta para necessidades de reforma do pensamento (MORIN, 2012). É importante ter clareza de que, sob este olhar, não é apenas sobre a sociedade que se almeja produzir impacto e transformação com a extensão. A própria instituição, enquanto parte da sociedade, também deve sofrer impacto, ser transformada:

Eu deposito inúmeras esperanças na extensão, né? Que quando a gente vai fazer, a gente se mistura com outro professor, com o outro, mas nem sempre isso acontece. E a experiência que eu tive não foi interdisciplinar quando precisei fazer a extensão curricularizada, mas a extensão de um modo geral ela solicita a prática, né? E quando ela solicita a prática, é uma oportunidade de alguma forma de a gente dialogar com outras profissões, com outras competências, com outros saberes... E o mundo real é interdisciplinar (risos). Somos todos seres interdisciplinares, né? Quando a gente não coloca isso no processo de ensino aprendizagem, a gente está negligenciando o que o mundo é e colocando mais uma vez os alunos em caixinhas, as salas em caixinhas, as aulas, as ementas, os cursos... É a vida! (Docente S)

O docente entrevistado destaca que “deposita inúmeras esperanças na extensão”, reconhece que suas experiências ainda não atingiram a perspectiva interdisciplinar, de produção do novo, mas acredita que é nesse campo provocado a ser dialógico que se pode efetivar uma interdisciplinaridade. A percepção de que “somos todos seres interdisciplinares” e que muitas vezes não utilizamos desse entendimento em nossas práticas, reproduzimos as “caixinhas”, nos remete aos desafios que estão pela frente para que, no âmbito das práticas pedagógicas, possamos compreender o que é “tecido junto”.

Morin (2012) descreve como um dos desafios a essa reforma do pensamento, o desafio cultural. Uma separação resistente entre a cultura das humanidades e a cultura científica, agravada no Século XX, nos dissocia do que alimenta a inteligência geral e do que estimula a reflexão sobre o saber, da integração pessoal dos conhecimentos. “A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência” (MORIN, 2012, p. 17). Nesse sentido, a extensão universitária tem sido pensada e grandes avanços tem surgido em forma de propostas e dispositivos legais.

A Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) tem em sua formulação diretrizes que objetivaram contribuir para superação das três crises da Universidade Pública, consoante o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2004), citado como referência. O documento destaca a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. No âmbito do que o autor citado no documento elabora, a crise de hegemonia é resultante da contradição entre a função tradicional da Universidade de formar conhecimentos exemplares, nos âmbitos científico e humanístico, e a função de produzir padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais, exigidos pelo desenvolvimento capitalista no século XX. No que tange à chamada crise de legitimidade, esta reside, de acordo com Santos (2004, p. 05), no fato de “[...] a Universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos

saberes [...]” (FORPROEX, 2012, p. 29). Já a crise institucional

[...] deriva-se, também nas palavras do autor, da ‘[...] contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da Universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social’ (SANTOS, 2004, p. 5-6). (FORPROEX, 2012, p. 29-30)

As diretrizes propostas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) na Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), orientam a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária a partir dos seguintes princípios:

- Interação Dialógica,
- Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade,
- Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão,
- Impacto na Formação do Estudante, e
- Impacto e Transformação Social. (PNEU, 2012, p. 29)

Nesse “olhar”, há uma inferência propositiva para a interdisciplinaridade (em comunicação com a interprofissionalidade). A PNEU afirma que “é um truísmo dizer que a realidade social é complexa, mas talvez não o seja argumentar que qualquer intervenção ou ação destinada a alterá-la deve levar em conta essa complexidade sob pena de se tornar estéril ou ineficiente” (PNEU, 2012, p. 31). Menciona que há muito tempo as tecnologias de intervenção social têm oscilado entre visões holísticas (que visam apreender a complexidade do todo), mas que são “condenadas a ser generalistas”, com visões especializadas, “destinadas a tratar especificidades, caracterizadas pelo parcelamento do todo”. (PNEU, 2012, p. 32).

Essa diretriz aponta para a superação dessa relação dicotômica, pois objetiva a combinação entre as especializações e a complexidade inerente às comunidades. Não se exclui as especializações, mas ao combiná-las com essa visão holística, “há a possibilidade de interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais” (PNEU, 2012, p. 32). Nossa empiria traz a compreensão que é uma forma de agir que leva tempo para maturação e resultados práticos.

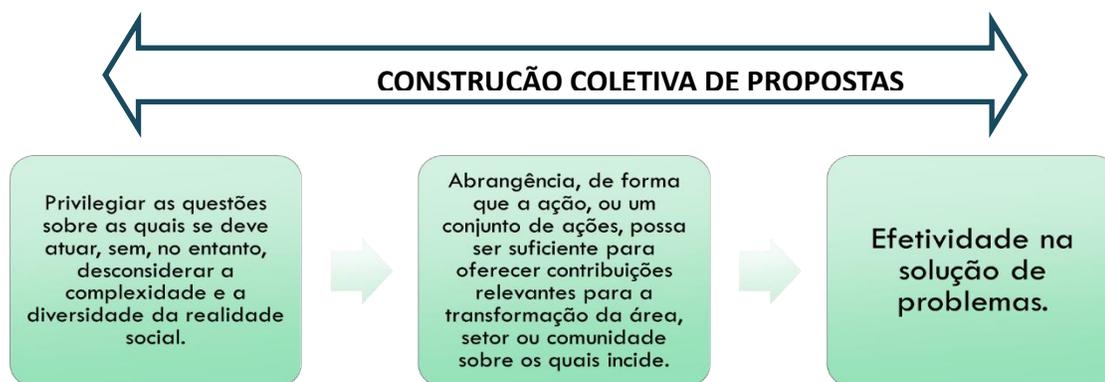
A gente tem programas de extensão, tem uns três, quatro, cinco cursos. Mas isso precisa melhorar. Mas aqui já é um laboratório, né? Inicial... Acho que isso tende a melhorar. Eu

acho que é um processo que demora. E assim um dos caminhos mais importantes e que a meu ver vai diminuir isso é a extensão. Acho que não vejo hoje outro caminho, porque na extensão prima-se pela interdisciplinaridade. E entende-se inclusive com os fomentos, que quanto maior a interdisciplinaridade melhor o apoio, maior é o financiamento. Então assim de alguma maneira está incentivando a pensar interdisciplinarmente. Eu acho que isso vai ser o carro chefe para diminuir essa lacuna. Quando a extensão diminui isso efetivamente, é eu acho que o entendimento dos cursos vai ser maior um sobre o outro e isso provavelmente vai começar a refletir nas outras áreas. Mas a interdisciplinaridade tem uma porta de entrada na extensão, que na residência multi atinge um outro patamar também. Então assim, são caminhos que eu acho que neste momento, eu não sei se poderia não haver mais. (Docente D)

No campo da extensão a gente tem um pouquinho mais, mas também assim ainda não é tão forte. Existe essa questão da dificuldade, dentro da universidade, da interdisciplinaridade. Os poucos projetos que a gente tem a gente tem, a gente envolve assim 1, 2 cursos... (Docente G)

Quando refletimos os caminhos postos para a extensão e a dinâmica de organização das propostas conforme o conceito que assumimos na análise, verificamos que centralmente o que caracteriza os componentes da extensão é a construção coletiva de propostas.

Figura 7 – Características dos componentes da extensão.



Fonte: Elaboração da autora, cf. IFSC, *online*.

Em nossa análise, baseada nas vivências atuais na assessoria da Proecae, podemos inferir que há parte dos projetos de extensão que se caracterizam como “atividades em conjunto” e não necessariamente interdisciplinares, o que é corroborado por interlocutores:

Em um projeto de extensão da extensão curricularizada, é uma possibilidade que a gente está vendo de trabalhar interdisciplinar. A gente ainda não conseguiu engatar essa interdisciplinaridade em si, tá? Preciso dizer. Ali a gente uniu as disciplinas, mas isso não significa que as disciplinas... Isso ainda, a gente tem que ter essa visão... Não, é interdisciplinar! Poderia falar isso aqui para você, não vou falar... Não é... A gente está caminhando junto em disciplinas, estamos caminhando junto em uma perspectiva de trazer os nossos alunos, todos os envolvidos para pensarmos o ensino de cada uma das disciplinas... É isso que eu tenho feito na minha disciplina, pra gente levar para a comunidade valores que a gente possa contribuir para fazer alguma transformação a partir daquilo. (Docente C)

Interessante perceber que em pesquisa que realizamos anteriormente com profissionais dos Nasf (RIBEIRO *et al.*, 2015), a “realização de atividades em conjunto” emerge como uma representação social da interdisciplinaridade, o que por si só não garante que a atividade seja interdisciplinar. Podemos “juntar” especialidades e cada uma delas permanecer em sua “caixa” realizando a sua “intervenção”, sem que haja um esforço coletivo e compreensivo, a partir de suas concepções iniciais, de encontrarem uma linguagem comum, conjugada e articulada, objetivando “aceitar o desenraizamento provocado por problemáticas diferentes da sua”. (RIBEIRO *et al.*, 2015, p. 107)

Naquela ocasião, questionávamos por que aquele entendimento de interdisciplinaridade numa perspectiva fragmentada adentrava a ESF, mesmo sendo os profissionais egressos de um currículo que propõe uma formação para o trabalho interdisciplinar. Ao realizarmos esse investimento de pesquisa nos processos de formação, ainda na graduação, percebemos que essa representação também se encontra no âmbito da universidade e, conseqüentemente reproduz-se. Ribeiro, Mendes e Silva (2018) destacam:

Compreendemos, no entanto, que a questão paradigmática da ciência positivista, cartesiana, de ênfase na razão iluminista, pode se constituir um entrave para/no processo de curricularização da extensão, em especial nos cursos das chamadas ciências duras, uma vez que o dilema histórico do método científico quantificável e objetivável dificulta o diálogo com a pluralidade e subjetividade dos sujeitos cotidianos que protagonizam e dão sentido às atividades extensionistas, na relação universidade e sociedade. Nesse sentido, sair do ‘campo disciplinar’ é condição necessária para avançarmos numa extensão que verdadeiramente insira os alunos, professores e comunidade em práticas emancipatórias. (RIBEIRO; MENDES; SILVA, 2018, p. 336)

Contudo, é extremamente importante identificar que os docentes compreendem em que condição se encontra o fazer extensionista de caráter interdisciplinar – em construção, localizando-o ainda “na caixa”, mas como lugar potente para esse caminhar:

Só a gente pensar uma maneira, inclusive já começamos, como a gente tem o projeto de trauma a gente procurou medicina, a gente tentou fazer essa interdisciplinaridade. Educação Física também, nós já fizemos reuniões, fazer aparelhos para proteger, porque esporte de contato, futebol e tudo, quebra dente. A gente está trabalhando isso já, mas é uma coisinha aqui... O forte mesmo é ficar aqui. Ainda não juntou. Ainda está na 'caixa'. (Docente Q)

Eu acho que é o meio mais, como se diz, talvez o mais efetivo. Principalmente quando abrange a população. A gente fez um projeto semestre passado de desobstrução de vias aéreas em bebês aí foi pessoal da medicina, da fisioterapia, da enfermagem... (Docente K)

Ribeiro, Mendes e Silva (2018) realizam uma série de indagações, considerando que os caminhos e conquistas históricas da extensão em especial, a extensão curricularizada, que pode viabilizar uma “formação mais qualificada, humanizada e inclusiva nas universidades”, há uma série de dilemas circunscritos ao novo e ainda não experienciado. (RIBEIRO; SILVA; MENDES, 2018, p. 336). Entre esses dilemas, destacamos em nossa análise dois destes: qual o perfil de um professor para propor/fazer atividade extensionista? Como não fazer da extensão mais uma disciplina do currículo?

Aqui um importante destaque pode ser feito a partir do próprio Regulamento das Atividades de Extensão Curricularizada (UNIRG, 2020). Ao tratar das formas de curricularização da extensão nos PPCs, em seu Art. 10 explicita:

Art. 10. As formas de curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação da UnirG são: Atividades Curriculares em Extensão (ACE) e caracterização de carga horária prática de disciplinas como extensão (Ext), que assim se apresentam:

I. Atividades Curriculares em Extensão constituem os programas, projetos, cursos, oficinas, eventos, prestação de serviços e ações de extensão, vinculados a Proecae, e devidamente especificadas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), nos quais o aluno deve atuar como membro da equipe e agente da atividade. (p. 10)

No que diz respeito à inclusão de carga horária extensionista em disciplinas, doravante denominadas Disciplinas Ext nos PPCs, reside uma perspectiva de promover a indissociabilidade entre o ensino e a extensão. Todavia, há nesse mesmo cenário uma ponderação a ser realizada. É demandado do docente responsável por organizar o plano de ensino da disciplina e o plano de ação da extensão que está associada a essa disciplina, um compromisso pedagógico de investimento teórico e relacional, para que esse componente acrescido à disciplina não se torne parte integrante dessa e com as mesmas classificações de cunho disciplinar. Sobre essa questão, o Docente P faz uma importante reflexão sobre a identificação dos perfis dos professores para a realização das

atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão.

O ensino hoje tem tentado dar esse suporte [refere-se à interdisciplinaridade] através dos projetos de ensino e extensão. Mas não são todos os professores que têm perfil para pesquisa. E nem para extensão. E tem professores que é por momento... Agora ele está em um momento bom para extensão, depois ele só quer aula na graduação... Porque eu já fui professora que tive perfil para extensão e hoje se você me jogar para extensão eu não vou, entendeu? Eu não vou..., mas a instituição tem dado essa abertura e ela vai crescer nesse sentido, porque a distribuição da carga horária já permite isso. Quem quer extensão, vai fazer extensão, quem tem possibilidade de pesquisa, vai fazer pesquisa. E quem não quer vai ficar no ensino.

Apesar de previsto no regulamento, nenhum dos cursos optou por inserir em seus currículos a Atividade Curricular de Extensão, componente curricular independente de disciplinas. Nesse sentido, o professor que estiver com a Disciplina Ext ele precisará estar apto a estabelecer essa relação.

Como pensar a extensão curricularizada no âmbito dos componentes curriculares? É evidente que se precisa pensar “em relação” aos demais, mas um fator deve ser levado em consideração. Na atividade extensionista, o “carreador da aprendizagem” é a extensão. Não é o ensino, não é a pesquisa. Esses relacionam-se com e retroalimentam a extensão, mas não são os componentes que disparam os processos de aprendizagem.

Figura 8 – Componentes curriculares





Fonte: Elaboração da autora (2022).

Assim, é desafio posto a extensão curricularizada localizar-se no interior das “disciplinas”. A avaliação em conexão com a disciplina permanece no formato de uma única forma de avaliar (a nota), mas utiliza-se de instrumentos próprios²⁵ disponibilizados na página da IES. Evidencia-se que a resolução que institui a extensão curricularizada preserva a autonomia da IES para estruturação de seus regulamentos próprios e organizar o como fazer.

Ademais, não se pode negar que nesse mesmo espaço que em si apresenta limites/obstáculos, residem possibilidades para uma interdisciplinaridade mais efetiva.

Eu acho que um dos vários caminhos seriam os projetos de extensão interdisciplinares. Hoje você vê, quando sai edital, cada curso faz seu projeto individualizado, tá? Eu acho que seria o primeiro passo mesmo a sair uma norma, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão, onde fosse beneficiado com mais pontos ou com mais bolsas os projetos interdisciplinares... Seria muito interessante, seria um pontapé... Porque se eu começo a respeitar o meu colega na formação, eu vou respeitar ele depois de formado também. (Docente L)

É um espaço sim. Se tem a união de todos os cursos, fazendo projetos juntos de extensão, o acadêmico percebe isso, como que ele pode inserir outras, outros cursos ali na profissão, como que é outra profissão agindo ali. (Docente H)

Em um ir e vir, próprios da análise hermenêutica que nos norteia, retomamos aqui o

²⁵Documentos para acompanhamento da extensão curricularizada. Disponível em <http://www.unirg.edu.br/proecae>

conjunto de ressignificações e pressões dos movimentos estruturados da sociedade que refletem “as e nas” políticas educacionais. É no bojo desses movimentos que a PNEU foi elaborada ainda em 2012, bem como a recente determinação da extensão configurar-se como componente curricular, deixando a condição de apêndice da aprendizagem. Essa demarcação nos remete novamente ao docente e seus saberes. Aqui acrescentamos o tempo, com suas nuances de relatividade.

5.2.4 Todas as sementes brotarão? Sobre o tempo de cada um

Por meio dos processos de interpretação e reinterpretação das informações, temos buscado responder às questões anteriormente elaboradas, para as quais vamos encontrando respostas (ainda que provisórias), ao mesmo tempo que novos questionamentos surgem embalados pelas lentes teóricas desse estudo. Em meio às discussões dos resultados e já com unidades de significação pré-elaboradas, uma questão emergiu nas análises, à luz da metáfora da germinação que nos apropriamos nesse capítulo: todas as sementes brotarão? Assim, retornamos às falas dos nossos entrevistados e importantes sinais iluminam a questão:

A falta de boa vontade, a falta de conhecimento das pessoas trava muitos processos. Só que eu vejo que hoje nós estamos no processo de despertar! E as pessoas já despertaram. Alguns já despertaram e estão fazendo. Alguns despertaram e estão parados e esperando alguém pegar na mão dele e ir fazer. Se ninguém pegar na mão dele para fazer, ele vai resistir e vai querer ficar parado, porque o processo é trabalhoso no início. Mas eu hoje vejo que poucas pessoas na instituição (e nós ainda temos), num universo de 250 professores que nós temos eu digo aí que 50 sabe que precisa, não acredita e não quer ir. 100 querem ir e vão. Já tem consciência e vai, outros 100 sabem que tem que ir, mas tem dificuldade e vai precisar de ajuda. Mas tem 50 aqui, esses primeiros que não irão. E aí para a instituição continuar vai ter que largar estes para trás fazendo algumas outras coisas que eles melhor nos ajudam e caminhar só com os outros. **Em um processo de evolução desses, alguém vai ter que ficar para trás. Porque se ele for, ele atrapalha mais do que ajuda.** Entendeu? Só posso contar com aqueles que já entenderam e se engajaram, e posso contar também com os que já entenderam, querem ir e tem dificuldade. (Docente P)

Uma formação às vezes muito tradicional, muito fragmentada... Você vai reproduzindo aquilo. Parece que você não consegue enxergar além daquilo ali que você vivenciou uma vida toda. Então pra você desnudar como a gente disse, é um processo de mudança. **Alguns estão mais abertos e outros não estão e não estarão.** Para mim é tranquilo verificar isso e nós temos uma leva gigante de professores que vão se aposentar. (Docente C)

Então esses aí [sobre professores que resistem às mudanças curriculares], não adianta

querer sempre contar com eles naquilo que é pra desenvolver esse processo de cidadania no aluno. Ele não tem nem pra ele. A filosofia de vida dele é diferente, ele já quer aposentar, já tem muitos anos e você não vai conseguir mudar. É ficar batendo em pedra. **Então esses professores, não precisa brigar com eles, não precisa fazer nada. Larga ele, escolhe algo lá e ele não vai contaminar os outros. Ele não vai colaborar com esse processo de conhecimento e cidadania do aluno, né? Ele não vai conseguir falar em formação humana, trabalho em equipe...** Então você tem que deixá-lo, porque são *n* problemas que o levou a essa filosofia de vida e ele está na **zona de conforto**, ele não quer sair e ele não vai sair. Aqueles que querem sair e vão, é esses que você tem que ir ‘puxando’. (Docente O)

Entre as falas resgatadas nessa ilustração, grifamos expressões que nos fizeram refletir sob o ponto de vista do “tempo de cada um” e da forte influência dos saberes experienciais dos docentes (TARDIF, 2014). Estes saberes, baseados cotidiano de suas experiências, não só no campo profissional, são resultados destas, por estas validados e “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

Tais saberes coabitam com os da formação profissional, os disciplinares (referentes às diversas disciplinas que ministra) e os curriculares (PPCs). Tardif (2014) explica que tais saberes adquirem certa objetividade em sua relação crítica com os demais saberes, permitindo que se desenvolvam “certezas experienciais” *pari passu* à avaliação dos outros saberes, “através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência”. (TARDIF, 2014, p. 53)

Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias do próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou outra. (TARDIF, 2014, p. 53)

Nessa perspectiva, Tardif (2014) sinaliza que os professores “filtram e selecionam outros saberes” a partir das experiências. “Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática”. (TARDIF, 2014, p. 54)

Entendemos por meio dessa luz teórica que os professores entram em contato com novas demandas curriculares, a exemplo da interdisciplinaridade, as retraduzem (nas palavras de Tardif) e as reinterpretam, retendo alguns fundamentos e perdendo outros, o que resulta, no caso

em análise em uma interdisciplinaridade ainda lacunar, ou, metaforicamente, embrionária.

E sobre o tempo? Revisitamos aqui os estágios do desenvolvimento embrionário da semente. A natureza apresenta algumas indicações para essa questão. Ao falarmos da “dormência” das sementes, assumimos que há no contexto das práticas essa condição. Uma semente dormente pode levar até anos para tornar-se quiescente. Algumas, mesmo em condições aparentemente favoráveis, nunca “despertam”. Há, na natureza, o tempo de cada um.

Assim, compreendemos o que os entrevistados apresentam sobre as diferenças de engajamento acerca das propostas curriculares contemporâneas e suas exigências, com ênfase aqui para propostas interdisciplinares. Tal qual as sementes, há estágios diferentes de desenvolvimento, arraigados aos saberes experienciais. Algumas possibilidades de estímulo à quiescência e ao crescimento podem ser favorecidas por meio dos processos de formação pedagógica e condições objetivas que favoreçam discussões e planejamentos, permitindo novas “retraduções” e consequentemente, novas possibilidades de ação docente. Todos brotarão? Impossível determinar, pois o tempo de cada um, assim como a própria vida, é singular.

Respeitadas as singularidades, consideramos ser possível acompanhar os processos de mudanças que ora se configuram na IES, construindo mecanismos de monitoramento e realizando ajustes nas propostas que se pretendem interdisciplinares. Além de monitorar, é necessário institucionalizar a avaliação desses processos, refletido sobre a consecução dos objetivos e sua relevância. A sistematização de monitoramento e de avaliação para as implementações em andamento configura-se um desafio a ser empreendido pelas gestões, em um processo que pode envolver o Núcleo Docente Estruturante Institucional (NDEI) de forma mais efetiva.

Diante do que expusemos, retornamos ao nosso objeto de pesquisa e a sua pretensão em perceber como as percepções da interdisciplinaridade dos docentes da área da saúde repercutem na Estratégia Saúde da Família, espaço prescrito como de atuação interdisciplinar.

Hodiernamente configurada como Estratégia Saúde da Família (ESF), tem seus antecedentes nos primeiros esforços mais coordenados de implementar um modelo de assistência à saúde com vias de superação da “ineficiência do setor”; da “insatisfação da população”; da “desqualificação profissional” e “iniquidades”. O então Programa de Saúde da Família (PSF) foi concebido pelo Ministério da Saúde em 1994 e já avaliava que a assistência à saúde até aquele momento era marcada pelo serviço de natureza hospitalar, focalizada nos atendimentos médicos, baseada em uma perspectiva biologicista no que diz respeito ao processo saúde-doença, com ênfase em ações curativas. (FRANCO; MERHY, 2007, p. 55-56) Tal política instituída resulta de um árduo percurso histórico que envolveu amplos setores da sociedade para assegurar que a legislação brasileira reconhecesse a saúde como direito fundamental.

Sem a pretensão de resgatar historicamente a Reforma Sanitária²⁶, tal inferência nos parece ser importante para demarcar que os processos de mudança nos modelos de atenção à saúde são processuais e não promovem cisões efetivas, havendo confluência entre antigos e novos modelos no cotidiano das práticas no campo da saúde, mesmo que passadas mais de três décadas da institucionalização do SUS.

A ESF configura-se como uma proposta que se alinha à promoção da saúde²⁷, tem em sua essência a lógica da flexibilidade no âmbito da atenção e conjuga realidades locais e atuação em equipes que se movimentam intersetorialmente, atentas ao que está posto na comunidade correlacionando todos os seus determinantes. Nesse sentido, a então nascida PSF, inaugura uma nova cartografia, que prevê adscrição territorial, responsabilização de uma determinada equipe.

A proposta já possui em seu DNA a organização do trabalho em equipe, a partilha das informações (e saberes), com o objetivo de promover uma saúde integral para a população atendida. Nesse sentido, as próprias políticas educacionais foram sendo redirecionadas, à luz dos direcionamentos propostos pelo SUS e a formação dos novos profissionais que iriam atuar na ESF

²⁶ A Reforma Sanitária pode ser conceituada como um projeto modernizador e democratizante de transformação nos âmbito político-jurídico, político institucional e político-operativo, para dar conta da saúde dos cidadãos, entendida como direito universal a ser suportada por um Sistema Único de Saúde (SUS). (MENDES, 1995, p. 42)

²⁷ Promoção da saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle desse processo. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida e não como objetivo de viver. (BRASIL, 2002)

deveria privilegiar, entre outras tantas competências e habilidades “a atuação em equipe”. E é sobre esse DNA que buscaremos analisar os desdobramentos do que intitulamos “interdisciplinaridade embrionária”.

6.1 Uma hierarquização persistente

As descobertas oportunizadas a partir de nossa imersão nas DCNs, PPCs e PDI, confrontadas com a riqueza expressa nas informações produzidas por meio das nossas entrevistas, nos aproximaram de algumas preocupações similares a que nos remeteram ao nosso problema de pesquisa. Ao enveredarmos pelo *modus operandi* percebidos pelos docentes nos equipamentos de saúde, evidenciou-se que a hierarquização é uma constante nos processos de trabalho, que mesmo em espaços que solicitam uma horizontalidade nas relações as estruturas hierárquicas simbólicas resistem:

Sim, existe uma hierarquia, sim! Por exemplo o ambiente que eu trabalho eu trabalho muitos anos assim, é você consegue até ter bastante multidisciplinaridade. Eu trabalho UTI há 20 anos, então dificilmente você vê... Lá a gente até consegue, mas quando você vai por exemplo numa UBS ou às vezes numa policlínica, você vê é cada um no seu quadrado mesmo, né? Então acho que de todos os lados falta essa conversa. É exatamente na teoria existe, mas na prática a gente sabe que... (silêncio, expressão de negação). (Docente J)

Existe muita dificuldade e assim não é só dentro da universidade, é quando a gente coloca profissões... Nós somos cursos da saúde e a gente tem, criou-se uma hierarquia, né... A sociedade criou uma hierarquia que o curso tal é a elite, é o poderio e assim vai... O outro curso fica ali subordinado e os outros também... Então se a gente sabe que isso não é dentro só da instituição... Isso é fora... (Docente G)

Eu acho que as mudanças que estão assim acontecendo... A gente está crescendo... Eu acho que as mudanças... O caminho é esse! Pra chegar né, atingir realmente essa interdisciplinaridade, mas o que eu vejo ainda que é muito forte essa questão da profissão mesmo. Não estou falando dentro da IES, mas o que é fora da IES, que vem pra dentro da IES e acaba colocando isso como barreira. A gente vê, né? O curso é curso superior, o outro é o curso inferior... Então eu não me relaciono com o superior, eu não envolvo... A gente vê isso muito nas ligas. A gente quase não tem liga interdisciplinar. Quando você tem que se ela não parte do curso superior na instituição, não funciona. Assim começa pelos próprios acadêmicos e aí vai subindo, né... Acadêmico, docente, gestão... Precisa ter um trabalho muito forte em relação a quebrar essas barreiras, porque vem de fora. Eu vejo assim que tem caminhado para, mas tem muita resistência. (Docente G)

A partir do momento que um interno de medicina chega lá no meu consultório e ele não quer esperar o meu acadêmico fazer a consulta de [...], ele já quer pegar o prontuário, já porque ele, né, desrespeita aquele profissional. E, né? Ele se acha superior, porque ele pode. [...] (Docente F)

Interessante perceber que há clareza por parte dos docentes do que deveria ser, ao realizarem a crítica ao que é encontrado nos serviços e aqui destacamos a Atenção Primária. Os “quadrados” das especialidades permanecem mesmo dentro de uma proposta que pressupõe interdisciplinaridade. Há ainda uma percepção que a hierarquização das profissões se inicia na própria universidade, chancelada pela sociedade. Ao referir-se à essa hierarquia, fica claro que há uma “superioridade” intrínseca ao curso de medicina na instituição, o que já foi evidenciado em relato no capítulo anterior. Nessa perspectiva, depreendemos uma análise que a hierarquização se vincula à própria remuneração que produz essa distinção no contexto dos serviços de saúde:

Eu trago muito essa conversa para dentro da sala de aula, é em relação ao respeito à outra profissão, né? De que forma o fisioterapeuta é visto [...], como um fisioterapeuta enxerga um enfermeiro, um médico... Eu tento dizer que o trabalho multi, o trabalho inter [...] ali, ele só vai trazer benefícios para uma pessoa, que é a pessoa que mais realmente precisa de tudo, que é o paciente, né? Mas a gente percebe certas resistências, tendo em vista que muitas vezes entra também a questão financeira, né? (Docente L)

Essa questão que implica um olhar “financeiro” foi suscitada em uma reflexão que pontuava ser o “currículo” imersivo na Atenção Primária e não resultar em um desejo ou um compromisso do profissional da área médica em dedicar-se à ESF:

[...] eu acho que tá até tendo uma contradição... Porque como o médico sai no primeiro semestre agora e fica no PSF até formar, ele não forma com essa visão. São poucos. Eu falo pra você que não é a maioria. Porque a visão deles ainda é muito capitalista, financeira. Saem naquela loucura para ganhar dinheiro. PSF não dá dinheiro assim. [...] entendeu? Porque se fosse por causa da prática não justificaria. Eles estão dentro do primeiro ano e estão frequentando, sabem como funciona, aprende lá. Não tem justificativa de dizer que não sabe como funciona. Dizer que eu não pratiquei, não exerci... (Docente M)

E ainda acrescenta que há um problema na formação que se estabelece para além do currículo, considerando que o professor também é representação daquilo que o aluno quer tornar-se:

Isso é um problema... O consumismo é isso aí... Como é que a Universidade poderia mudar isso aí? É muito complicado, [...] por que quem dá aula pra um aluno desses? A grande maioria é médico. Quem dá aula na pedagogia é pedagogo. Tem outra visão. Não tem condição social e financeira que tem um médico. Não quero dizer que o médico é melhor ou pior, mas é a realidade. Esse é o problema. O cara que trabalha como professor, médico especialista já maduro, financeiramente já resolvido, ele vai passar pro aluno essa ideia. Com certeza... Não vai? (Docente M)

Nesse sentido, há uma reflexão imperiosa no processo: as determinações que mantêm essa hierarquização na saúde ultrapassam a questão epistemológica. O poder é além-especialidade, residindo também no poder econômico. Freudenberg (2022) ao discorrer sobre o capitalismo moderno e o futuro da saúde, destaca:

Para compreender como o capitalismo moderno influencia o nosso ‘meio de vida e a maneira como vivemos’, é necessário investigar não um sistema abstrato, mas as instituições específicas cujas decisões determinam o que as pessoas comem, como elas são instruídas, onde e como trabalham. O poder crescente das corporações para moldar vidas é resultado da mudança do seu papel em nossa sociedade [...]. (FREUDENBERG, 2022, p. 45)

A noção de corporação profissional também surgiu em uma das entrevistas:

É muito corporativo, corporativismo ele é bem grande. Às vezes você tem que estar no seu quadrado, faz o trabalho e vai embora, né? Então às vezes, por mais que você tem uma boa vontade de desenvolver um trabalho multi, quando chega lá na prática um pouco difícil implantar. (Docente J)

Retomamos aqui Bosi (1996) ao discutir as profissões à luz de Freidson que, para além de um conjunto de ideias e conhecimentos, as profissões são também organizações de trabalhadores, e enquanto tais estabelecem-se em disputar com outros espaços de autonomia técnica e, por conseguinte, reconhecimento social e econômico. Assim, há, de forma tácita, disputas que significam também manutenção de poder, como explana o docente:

Então, um dos grandes problemas assim da não interdisciplinaridade, né, que muitas vezes se apresenta assim como um trabalho em conjunto, de conjunto e que dialogue são as relações de poder, mas relações de poder desproporcionais, né? Em que um acaba exercendo o poder mais do que o outro e como fica nessa relação desigual, talvez o meu apareça mais do que o seu, ou que o do outro acaba aparecendo mais e ofuscando os demais. Então as áreas, as pessoas, as disciplinas, as competências não se apresentam de forma equitativa. Mas como se apresentam de forma desigual, ocorre exatamente o contrário à interdisciplinaridade. Um rege, os outros obedecem, um apresenta um discurso de autoridade, os outros calam, né? (Docente S)

Não é pretensão desse estudo adentrar nas minúcias que são constituintes do capitalismo moderno. Todavia, ao elegermos o paradigma complexo como norte, questões que emergiram no contexto da pesquisa empírica não poderiam ser negligenciadas. Freudenberg (2022) ao referir-se à educação e à saúde, problematiza que, no contexto do capitalismo moderno, as grandes corporações têm influenciado os caminhos da formulação de políticas, numa desenfreada

busca para avançar agenda econômica, política e ideológica. Até mesmo mudanças curriculares tem sido objetos desses tensionamentos. (FREUDENBERG, 2022) Destarte, retornamos ao processo formativo como elemento central e de que, falar em uma formação que privilegie perspectivas interdisciplinares é também semear possibilidades de resistência ao que parece fatal.

O desconhecimento do que o outro é, quais são suas competências e em que perspectiva ele soma é retratada no cotidiano das práticas também interfere na horizontalidade das relações de trabalho, segundo relato de docente:

Há muita. Exatamente pela falta de conhecimento. Se eu tenho por exemplo um profissional da farmacologia, tô dando um exemplo aqui que aconteceu anos atrás em outro lugar, então não posso falar... Que acha que enfermeiros não pode fazer uma glicemia capilar, que é você fazer o exame no dedo, porque ela acha que o enfermeiro formado só tem que dar banho no paciente, então assim... Ele não só não sabe o que a gente faz, como está influenciando no que o exercício da profissão faz, sem a mínima noção de que precisa ter esse tipo de conhecimento. (Docente D)

Ceccim e Feuerwerker (2004) apontam que as mudanças no processo de formação dos profissionais da área da saúde exigem passos para além do que está posto nas DCNs. O reconhecimento da necessidade de transformação, de buscar caminhos diferenciados e enveredar pelo uso de práticas inovadoras é condição *sine qua non* para a superação de conceitos e práticas hegemônicas. Esses são consolidados dentro e fora das IES. (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 1405)

6.2 Há possibilidades nesse cenário?

Ao questionarmos os docentes sobre possibilidades da interdisciplinaridade no âmbito da ESF, importantes indicações para análise foram suscitadas. Consoante ao que vimos apresentando como estágios distintos de “desenvolvimento”, há também registros que mostram nos espaços de atuação entre os cursos existem caminhos e possibilidades de aproximação e construção coletiva:

Então assim hoje nós temos uma abertura maior, que antigamente nós não tínhamos. Era impossível, o médico não aceitava, assim como muitas vezes o outro profissional não aceitava a influência de um outro, que entrasse na área e achava que estava perdendo espaço, que não era importante...E hoje às vezes para resolver o problema do paciente a gente precisa dessa interdisciplinaridade. (Docente H)

O trabalho no campo da saúde precisa acontecer a partir do diálogo entre as diferentes áreas e que esse diálogo é o propulsor de ações comuns que objetivem o cuidado. “No entanto, estas ações nem sempre são comuns, ao contrário, elas são isoladas quando cada área se ocupa apenas com o que se refere ao seu saber específico, sem considerar a complexidade das condições de vida da saúde e da população atendida”. (AZEVEDO; PEZZATO; MENDES, 2017, p. 650) Ademais, práticas distintas coabitam no interior dos serviços, demonstrando a confluência entre os modelos de assistência à saúde:

Depende do preceptor que está na UBS. Alguns preceptores recebem, fazem a dispensação, outros preceptores recebem, avaliam a prescrição, se acharem por bem fazem o questionamento ao médico, levam o questionamento e depois disso ainda fazem uma avaliação dessa dispensação para o aluno. Alguns outros critérios: interação medicamentosa, efeitos adversos... Mas alguns não. Só dispensação mesmo. Nós temos aí vários perfis de profissionais. Tem o técnico, tem o só pra dispensar, tem o só do balcão. E aí depende do preceptor, mas a gente tem disciplinas voltadas pra atenção primária. (Docente I)

Acho que está se iniciando agora, mas eu não vejo assim como eu fiquei afastada e eu não sei se já teve isso, mas eu vejo que quando, um dos pontos dos estágios dos acadêmicos é na farmácia da UBS e lá você vê esse trabalho interdisciplinar. Lá você vê o médico entrando e perguntando, tirando dúvida, podendo trabalhar uma coisa... Num dia de palestra que teve no semestre passado, nós unimos todas as áreas... Médicos, fisioterapeutas, enfermeiros, farmacêuticos... Pra gente falar sobre hipertensão, foi falado de vários aspectos... Tem, mas é pontual. Mas eu vejo que antigamente não tinha, e agora está começando... (Docente H)

Colocar em xeque a dimensão individualista e disciplinar recorrente nas práticas de saúde podem promover renovação de conceitos, embasados no pressuposto de que o trabalho em saúde é complexo e que para tanto é necessário “permitir distintos olhares, saberes e fazeres; e cooperar com outros em prol de uma finalidade comum”. (AZEVEDO; PEZZATO; MENDES, 2017, p. 650). A docente G sinaliza perceber no campo de estágio que é possível e que tem conseguido observar pontos em que “conseguiu atender à interdisciplinaridade”, como também os pontos lacunares.

A gente percebe quando a gente coloca o aluno em campo, a gente sente essa condição... Que até a gente ir pra campo a gente não tem essa percepção. Em estágio eu consigo sentir, consigo perceber onde é que tem, né... Os pontos que realmente a gente conseguiu atender nessa interdisciplinaridade. E os pontos que a gente viu que ainda não conseguimos e existe também uma dificuldade quando você fala entre cursos, né? (Docente G)

Apesar de não deixar claro os pontos visíveis de interdisciplinaridade percebidos no

campo por ocasião do estágio, a ponderação da docente nos leva mais uma vez a refletir sobre a formação em saúde ao longo dessas últimas três décadas e da percepção de que os discursos e práticas que referem a interdisciplinaridade tem avançado, não obstante as resistências que já pontuamos ao longo do estudo. O arcabouço legal que possibilitou a implantação do SUS; as DCNs que passaram a direcionar aspectos formativos para essa demanda; a Política Nacional de Educação Permanente (PNEP) de 2004 – estratégia para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor da saúde e o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE) de 2008 – cujo eixo central é a integração ensino-serviço e prevê a inserção dos estudantes no cenário real de práticas que é a Rede SUS, com ênfase na atenção básica desde o início de sua formação, são exemplos desses avanços.

No âmbito do PRÓ-SAÚDE foi criado o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde, no intuito de promover integração ensino-serviço-comunidade, investindo “na qualificação em serviço dos profissionais da saúde, bem como de iniciação ao trabalho e vivências dirigidos aos estudantes das graduações em saúde, de acordo com as necessidades do SUS”. (FREITAS *et al.*, 2017, p. 497)

O PET-Saúde da Família se configurou como uma proposta de favorecer as mudanças na formação em saúde, por meio da interdisciplinaridade e da integração ensino-serviço-comunidade, desenvolvidas no contexto da Saúde da Família. Teve como pressuposto a educação pelo trabalho, e seu objetivo foi o de fomentar a formação de grupos de aprendizagem tutorial em áreas estratégicas para o SUS. Configurou-se como instrumento para qualificação em serviço dos profissionais de saúde, bem como de iniciação ao trabalho e vivências dirigidas aos estudantes das graduações em saúde, de acordo com as necessidades do Sistema de Saúde. (MADRUGA *et al.*, 2015, p. 806)

A proposta teve sua 10ª edição aberta por meio de edital público²⁸, no qual poderiam participar Secretarias de Saúde Municipais, Estaduais e Distrital e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas sem fins lucrativos. No interior de sua orientação, as atividades do PET-Saúde instigam a educação interprofissional e programa é uma das experiências brasileiras exitosas que envolvem alunos da graduação em práticas de partilha e cooperação entre saberes.

Mattos *et al.* (2020) destacam que a formação interdisciplinar “é um modo de fazer enxergar o mundo não de maneira fragmentada, mas sim como uma rede, na qual os aspectos

²⁸ Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/edital-n1/2022selecao-para-o-programa-de-educacao-pelo-trabalho-para-a-saude-pet-saude-2022/2023-373185459>

sociais, políticos, culturais, econômicos e tecnológicos estão entrelaçados”. (MATTOS *et al.*, 2020, p. 14). Enfatizam a condição desafiante no âmbito da saúde, considerando a abordagem disciplinar ainda hegemônica na graduação e pós-graduação. Os autores são categóricos ao afirmarem que na saúde é necessário estímulos aos acadêmicos para a realização de “práticas de cuidado a indivíduos e coletividades, buscando ampliar o olhar na promoção da saúde, considerando de maneira interdisciplinar e dinâmica os processos saúde-doença-cuidado” (MATTOS *et al.*, 2020, p. 14). Nesse sentido, iniciativas como a do PET-Saúde e seu cerne que integra ensino-serviço-comunidade possibilita um olhar ampliado e permite diálogo e interação entre disciplinas, colaborando para a superação do ensino fragmentado, desenvolvendo competências e habilidades para uma formação integral e que compreenda a complexidade na qual encontram-se inseridos e possam atuar na solução dos problemas que se apresentam.

O cenário que se desenhou à luz da empiria que trilhamos denota que, ainda de forma quiescente, há estímulo a práticas e/ou cenários interdisciplinares com base nos PPCs dos cursos. Retomando aqui, por exemplo, o componente Integração Universidade Serviço e Comunidade (IUSC) destacamos seu objetivo de promover o desenvolvimento de aprendizagens em ambientes dentro e fora da universidade, desde os primeiros semestres do curso e que os cenários de práticas se constituem de “todos os espaços sociais e educativos disponíveis para o aprendizado, humanização, construção da cidadania, criatividade e inovação na produção acadêmica”. (PROJETO IUSC, 2022, p. 09) É importante reiterar que na IES pesquisada a proposta não está restrita aos cursos de saúde, embora nos pareça ter influência direta dessa estrutura pedagógica pensada inicialmente para fortalecer a ESF por meio do PET- Saúde. Apesar da recorrência do termo “disciplina”, encontramos “apostas” de que essa mudança curricular pode promover diálogos entre os cursos e colaborar para que a IES “deslanche” nessa perspectiva:

Nós só vamos conseguir fazer a conversa entre cursos quando a nossa disciplina da IUSC e das atividades integradores deslanchar após os dois primeiros ciclos. Do terceiro ciclo para frente a gente vai! Nós ainda não estamos nesse processo, nós ainda não conseguimos. Tem curso que ainda faz disciplinas na TG, mas ainda faz porque ele é obrigado, mas não porque ele tem consciência. Esse entendimento ainda não e ainda temos cursos que tem um pouco de ciúmes um do outro e isso às vezes atrapalha e isso ainda existe. Só vai deixar de existir, eu penso, com essa nova disciplina de formação humana dentro dos cursos da saúde, de IUSC e da atividade integradora, porque eles vão ver que isso é possível. Se essas disciplinas que estão colocando agora na nova matriz, deslançarem nesse sentido, de trabalho em equipe, a instituição vai embora! Mas se ela não for uma disciplina que venha agregar, se os professores que estão envolvidos não conseguirem fazer esse processo, nós vamos morrer na praia. Essa é a realidade que eu vejo. (Docente O)

Ademais, os relatos apontam que há caminhos percorridos e a percorrer, e que no contexto dos processos de aprendizagem em desenvolvimento o diagnóstico atual seria “em construção”, ou como metaforicamente assumimos, embrionário:

Hoje está caminhando para isso. Já vem caminhando para isso tem uns cinco anos. Então, antes, se você me fizesse essa pergunta há uns quatro anos atrás, eu diria que não e que nós não iríamos chegar. O aluno já tem essa percepção do todo, mas ele já tem, porque os professores que trabalham nos primeiros períodos eles já são preparados para esse trabalho em equipe, eles já estão vendo mais. Mas ainda tem a dificuldade de entender que as ações têm que ser às vezes em conjunto. Mas quando ele vai para o campo de trabalho e o professor, ele o coloca lá e mesmo que de forma isolada, mas ele consegue perceber que o trabalho é como um todo... (Docente P)

Diante das reflexões aqui suscitadas, retomamos mais uma vez o problema da pesquisa em seus propósitos e buscamos, a partir da compreensão das percepções da interdisciplinaridade dos docentes entrevistados analisar seus desdobramentos na ESF. As DCNs, cuja gênese reporta-se ao momento subsequente à institucionalização do SUS, objetivaram impulsionar a formação de profissionais aptos a atuarem em um novo modelo de assistência à saúde que confrontava (e ainda confronta) diretamente o modelo hegemônico biologicista, de caráter médico centrado. Dessa perspectiva, as DCN constituem sínteses programáticas possíveis à formação de profissionais, que incorporassem aspectos estruturais de um sistema de saúde legalmente implantado há mais de uma década. Esse sistema, no entanto, recebia e ainda recebe profissionais quase avessos aos seus princípios. (MOREIRA; DIAS, 2015, p. 301)

Aqui, nessa análise cabe evidenciar que os docentes da área da saúde são profissionais de saúde e, portanto, uma unidade que não se dissocia. Assim, podemos ampliar a compreensão, na esteira de reflexão já realizada, que os profissionais/docentes formados sob uma égide biomédica ao entrarem em contato com diretrizes que evocam o princípio da interdisciplinaridade resistem, as reinterpretam e as “retraduzem”, retendo algumas questões da interdisciplinaridade e perdendo outras, resultando em práticas pedagógicas que promovem na formação de novos profissionais uma interdisciplinaridade que se apresenta lacunar, sendo ainda reproduzida nos campos de prática dos profissionais da Estratégia da Saúde da Família.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade, aqui compreendida à luz de suas múltiplas nuances e conceituações polissêmicas, é palco de debates e produções científicas desde a década de 1970. No campo da saúde o tema passa a ser pauta recorrente a partir da consolidação do SUS, cujos

princípios doutrinários da universalidade, da equidade e da integralidade impulsionaram a configuração de políticas públicas que colocam em xeque um modelo de atenção à saúde – o modelo médico-centrado, focado na especialização excessiva, e passa a propor uma compreensão do ser humano em sua totalidade. A perspectiva que se coloca é de atenção holística, que considere todos os determinantes de saúde. Esse “novo modelo de atenção à saúde” passou a ser gestado e, em sua concepção, a interdisciplinaridade torna-se prescrita nas políticas públicas que se originaram a partir daí, bem como exigiu que a formação de seus profissionais fosse direcionada para o desenvolvimento de competências e habilidades que atendessem a esses princípios, a exemplo da atuação na ESF. Nesse sentido, as DCNs para os cursos de graduação foram fortemente influenciadas e passaram a direcionar aspectos formativos que se entrelaçam com a interdisciplinaridade de maneira incontestável. O desafio posto a partir do que a legislação educacional passou a indicar acerca da formação de profissionais das mais diversas áreas da saúde para a atuação “interdisciplinar” efetiva no contexto das práticas pedagógicas no âmbito das IES.

A tese aqui apresentada buscou trilhar caminhos analíticos compreensivos que foram ao cerne formador: a graduação na área da saúde. Os caminhos teóricos e metodológicos percorridos foram direcionados para atender às nossas inquietações, originadas de pesquisa anterior que denotava a permanência de práticas fragmentadas na atuação de equipes ditas “interdisciplinares” na Estratégia Saúde da Família, em especial nos Nasf, mesmo formadas por profissionais que fizeram suas graduações sob as novas DCNs.

Destacamos a importância do marco regulatório da educação superior brasileira. Os dispositivos legais são os instrumentos que tem “obrigado” às IES a organizarem suas propostas pedagógicas e institucionalizarem processos para formar profissionais sob uma perspectiva autônoma e humanística, com base no desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho interdisciplinar. Reale (2002) ao nos apresentar a estrutura tridimensional do direito, nos lembra que um fato se liga a um valor de garantia para se expressar através de uma norma legal. Nesse sentido, há uma demanda social posta pela implementação de um Sistema de Saúde integrado valorado socialmente e que impulsionou e impulsiona a formulação de políticas educacionais que venham a assegurar a realização de seus princípios e diretrizes. Assim, não só as DCNs, mas outros dispositivos, a exemplo da resolução que instituiu a extensão curricularizada, são caminhos incontestáveis que a formação profissional em saúde precisa trilhar.

Considerando a robustez desse escopo legal e dos documentos internos produzidos pela

universidade em pauta, bem como as vozes de um dos lados protagonistas do processo ensino-aprendizagem (os docentes), a presente pesquisa se debruçou sobre as informações obtidas para compreender as percepções acerca da interdisciplinaridade na perspectiva de docentes dos NDEs da área da saúde e seus desdobramentos no processo de formação profissional para a ESF. Percepções, aqui entendidas não como somatórios de sensações em nível elementar ou parciais, mas como formas que expressem totalidade, dentro de um determinado contexto sócio-histórico.

É no contexto de uma IES do norte do país, com suas potências e limitações, que apreendemos questões que podem ser trazidas para refletir desafios postos para a formação de profissionais que atuarão na ESF, e por que não dizer, em todos os níveis de atenção. Cabe lembrar que a amostra intencional foi composta por docentes dos NDE e parte destes não vivenciam práticas na ESF com os acadêmicos. Ao mesmo tempo que essa condição pode se configurar enquanto limite, é importante destacar que o projeto pedagógico é pensado por todos e nos era caro apreender percepções da unidade que compõe o núcleo gestor dos cursos. Os limites impedem a generalização das nossas descobertas, mas entendemos que essas podem iluminar novas análises sobre o tema, a partir de adequações de realidade.

Na estruturação da análise, alguns questionamentos foram norteadores e possibilitaram diálogos importantes entre os pressupostos teóricos de ancoramento, os documentos, nossas experiências profissionais, as observações do campo e as informações produzidas com nossos informantes chave. Ao questionarmos como estão pensados e registrados os caminhos da interdisciplinaridade na graduação em saúde, necessitamos enveredar pela própria conceituação de interdisciplinaridade e das fronteiras borradas que essa compreensão evoca. O entendimento que o conceito é fluido e que pode versar sobre aspectos metodológicos, epistemológicos ou estratégicos foi importante para, no contexto das análises, perceber essa “variação”, sem nos distanciarmos do objeto. Os caminhos da interdisciplinaridade na graduação em saúde não são descolados dos caminhos que a interdisciplinaridade tem trilhado no âmbito da educação.

O modelo de educação baseado em disciplinas, talhado no paradigma cartesiano e que, identificamos como espaço de reprodução de um saber-poder, coabita com outras propostas que buscam a religação de saberes, mas que resiste para manter sua hegemonia, valorada socialmente e economicamente no campo das especialidades. Nesse sentido, as DCNs estão em sintonia com uma proposta de formação distinta, privilegiando o múltiplo em detrimento do uno e buscando promover, além de uma densa e sólida formação técnica, o desenvolvimento de competências e

habilidades que possibilitem a esse novo profissional interpretar uma realidade complexa e trabalhar em equipe, investido de princípios da interdisciplinaridade. Portanto, os elementos de resistência da disciplinarização e a consequente fragmentação dos saberes encontram-se para além do que está disposto nas DCNs, enraizando-se nos processos formativos que são, inarredavelmente, direcionados pelas políticas institucionais da IES e pelos docentes.

No intuito de ampliar a compreensão dos processos formativos, questionamos qual entendimento de interdisciplinaridade que a IES possui em seu PDI. O documento é expressivo no que tange à concepção de uma educação que promova uma aprendizagem alicerçada na autonomia. Nessa seara, destaca além da necessidade de ultrapassagem de uma perspectiva disciplinar formativa, uma compreensão de ser humano a ser formado, com valores alicerçados na ética, na cidadania, na igualdade, na pluralidade e na inclusão. Uma formação tecnicamente qualificada e de solidez humanística reconhecida. Alinhado à noção metodológica de interdisciplinaridade, o documento aponta para a necessidade de a universidade propor projetos de formação com iniciativas interdisciplinares.

Diante desse direcionamento macro, indagamos posteriormente que elementos são proporcionados a partir de um Projeto Pedagógico de Curso com intencionalidade e clareza a respeito do que se trata essa “estratégia”, assumindo aqui o termo determinado pelo MEC em seus instrumentos de avaliação, cotejando informações sobre a contemplação clara (ou não) da interdisciplinaridade, como determinada nos documentos oficiais (DCNs). Os resultados que se apresentaram foram extremamente reveladores e coadunaram com um apriorístico entendimento que tínhamos acerca da distância entre o que está nos dispositivos legais que norteiam as graduações em saúde e a exequibilidade destes, o que resulta, conseqüentemente, em prejuízos à formação.

Os PPCS dos cursos pesquisados alinham-se ao que é proposto nas DCNs, mas também expressam modos de ser-fazer em seus textos e em suas aplicabilidades nem sempre consoantes aos documentos. Os relatos docentes foram de uma significância incomparável, baseados em uma franca disposição para contribuir não só com a pesquisa, mas para o desenvolvimento da IES. Nesse ser-fazer aqui sinalizado, há forte evidências de que a interdisciplinaridade não é perene nas dimensões práticas, ainda que pulsantes nas dimensões curriculares. Contudo, há brechas nas quais a interdisciplinaridade aparece “espontaneamente”, ou em iniciativas “embrionárias”. Dessa constatação “brotou” uma metáfora que nos acompanhou no desvelamento dos obstáculos e das

possibilidades da interdisciplinaridade no âmbito da IES. Tal qual a germinação da semente, a interdisciplinaridade encontra-se em desenvolvimento “embrionário”, no qual há obstáculos a obstruírem a “germinação”, assim como há possibilidades que podem favorecer a continuidade do processo. É o que apresentamos como “dormência” ou “quiescência” da interdisciplinaridade.

Partimos do entendimento de que esses obstáculos não surgem do acaso, mas que no interior dos itinerários pedagógicos eles sempre se posicionam quando se ameaçam as fronteiras estabelecidas do saber. Nessa análise, estabelecemos relação com os saberes disciplinares dos professores, desenvolvidos a partir de uma estrutura de disciplinas ainda rígida (a grade curricular), sendo, portanto, resistente às mudanças em curso. Tais mudanças, ainda que demandem novas práticas pedagógicas e impulsionem empreender interdisciplinarmente, os processos são dificultados em sua grande parte pela ausência de uma formação pedagógica dos professores que possibilite a quebra de algumas barreiras estabelecidas por uma formação anterior que privilegia o modelo disciplinar. Não obstante os docentes identificarem esforços da gestão acadêmica da IES, podemos inferir que do ponto de vista de políticas institucionais, a interdisciplinaridade não é tema de discussão, o que pode nos revelar uma naturalização temática que não possui a devida avaliação e crítica às práticas.

Outro aspecto que se situa como obstáculo é a própria organização das cargas horárias e do tempo de planejamento, que no desenvolvimento de propostas interdisciplinares é salutar. Não é possível promover diálogos entre saberes, sem o espaço para dialogar. Assim, retomamos uma das bússolas que nos guiou na análise, entendendo que não é possível que a interdisciplinaridade se efetive sem as condições objetivas que a promovam. Não é “só o sujeito implicado” que romperá as barreiras tal qual uma das aventuras do Barão de Münchhausen²⁹, que para realizar a fuga de um pântano a faz ao puxar a si mesmo pelos próprios cabelos. A vontade, ou a “atitude” como defende Fazenda (2012) não pode ser preterida, mas isso por se só não basta. É necessário que se promova essa interdisciplinaridade por meio de discussões e políticas institucionais que evidenciem com clareza qual o nível de cooperação interdisciplinar que se pretende atingir na IES. Isso envolve, entre outros fatores, garantia de espaço para planejamentos coletivos, formação pedagógica continuada e, prioritariamente, uma compreensão sobre o “lugar” que temos e o que queremos para

²⁹ Refiro-me a personagem do livro *As aventuras do Barão de Munchausen* (1785) de Rudolf Erich Raspel. Nietzsche faz referência a essa história em sua obra *Além do bem e do mal*, no aforismo 21, contrariando a tese do livre arbítrio. (NIETZSCHE, 2001, p.30)

práticas colaborativas de caráter interdisciplinar. E isso, sem nenhuma dúvida, é demanda posta à organização didático-pedagógica da própria IES, a partir de seu planejamento e de suas ações em nível macro.

No mesmo cenário no qual residem os obstáculos, encontram-se também possibilidades para “germinar”. Os PPCs dos cursos nos revelaram que a nova atualização traz em sua estrutura curricular proposta de núcleo de formação que se nomeiam para além da organização de disciplinar, pretendendo-se enquanto componentes que visam uma formação integral do discente. O Núcleo de Formação Básica é uma aposta institucional para a ampliação do diálogo entre os cursos da saúde, promovendo disciplinas comuns aos cursos, conforme demonstrado. Nessa mesma perspectiva, ou como chamamos, possibilidade, permanecem resistências que se ancoram nas percepções de que o motivo dessa formulação é o de sustentabilidade financeira, como também a recusa de docentes e de discentes em terem aulas comuns aos cursos, numa tentativa de manter os espaços das especialidades sem essa “troca”. O processo natural de distanciamento e hierarquização associa-se à própria divisão técnica do trabalho, seus símbolos e valores. Contudo, entendemos que a proposta de componentes curriculares comuns aos cursos, ainda que atendendo a princípios de sustentabilidade financeira, aproximará o diálogo entre cursos, a convivência entre os discentes e um processo de reconhecimento do outro e do lugar deste no cenário da saúde.

Ainda na esfera do que se constrói nos novos PPCs como espaço comum em todos os cursos, a IES propôs o componente curricular IUSC com um diferencial institucional: não só a área da saúde participará das atividades, mas estudantes de todas as áreas poderão partilhar propostas extensionistas a partir da orientação docente e estímulos a uma leitura mais complexa da realidade. Ainda não é possível avaliar os impactos dessa proposta, que se iniciará no semestre 2023.1. Contudo, como parte interessada e executora da proposta³⁰, aqui já se delineia uma nova pesquisa.

Portanto, no que tange à extensão, verificamos ser esse pilar universitário o território mais fértil para a promoção da interdisciplinaridade na IES. Não só pelo próprio norteamento da PNEU, mas pelos direcionamentos dados no PDI, nos PPCs e, principalmente devido ao advento da curricularização da extensão. A extensão, que durante muito tempo esteve à margem das atividades universitárias que privilegiaram o ensino e a pesquisa, ganhou um fôlego importante ao conectar-se, por meio de dispositivo legal, ao currículo. Os cursos são “obrigados” a pensar

³⁰ Apesar de não ter participado da concepção dos PPCs e nem da elaboração do projeto IUSC, fui convidada para ser uma das docentes vinculada à primeira experiência dessa proposta no semestre letivo 2023.1.

propostas extensionistas como componentes carreadores da aprendizagem. Entendemos que será um processo permeado de tensões e resistências, mas que é, potencialmente, território para germinar a interdisciplinaridade.

Em meio à análise dos limites e das possibilidades da interdisciplinaridade na IES, consideramos extremamente oportuna e feliz nossa escolha para compreender o processo de formação docente a partir do constructo teórico de Tardif (2014). Ao se referir aos saberes docentes como um amálgama, o autor nos faz entender que o docente sofre influências dos chamados saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional e saberes experienciais. Esse último, por sua vez, alicerçado no cotidiano de suas experiências, são produzidos e validados, enquanto *habitus* e habilidades. Essa lente teórica nos aproximou sobremaneira da tese que defendemos, pois ao filtrarem e selecionarem outros saberes a partir de suas próprias vivências, os docentes desenvolvem suas “certezas experienciais”, “retraduzindo-as” dentro dos limites de sua experiência. Tal condição promove um ciclo de permanência de práticas fragmentadas nos espaços de graduação em saúde, ainda que nesse processo de filtragem, elementos das novas DCNs, conceitos e propostas metodológicas também sejam retidos.

Os docentes são, em sua maioria, profissionais formados sob a égide biomédica e essas experiências são produtoras de “certezas”. Romper essas barreiras não é, e não será, um processo abrupto, mas dar-se-á à medida que novos saberes (curriculares, de formação pedagógica e disciplinares) agregarem-se aos seus saberes experienciais, promovendo novas retraduzões e paulatinamente, acontecer a incorporação de novos conceitos e novas “certezas experienciais”. Essa condição que se identificou no processo de formação profissional em nível de graduação da área da saúde, também ressoa nas práticas profissionais desenvolvidas no campo da saúde, mesmo sob itinerários pedagógicos prescritos a partir das DCNs.

A ESF, campo origem de indagações originadas em pesquisa anteriormente desenvolvida no mestrado, é ainda espaço de produção e reprodução de hierarquias e valorização à hiperespecialização. Os docentes apontam que as experiências dos acadêmicos na ESF evidenciam diferentes cenários. Alguns identificaram que, a depender do preceptor, a visão é de diálogo entre as especialidades, outros indicam que há experiências pontuais, dissociadas ou de profissões em disputa.

Evidente que identificamos em inúmeros registros e no cotidiano de nossa prática profissional e docente inúmeras experiências exitosas, a exemplo do PET-Saúde e outros

encontrados na literatura que nos conduziu até aqui. Destaca-se principalmente os processos de Educação Permanente em Saúde e de estímulos à Educação Interprofissional. O debate sobre a interprofissionalidade, por recorte epistemológico, mas também por sua invisibilidade na IES não foi incorporado às nossas discussões, que desde sua gênese pretendiam versar sobre a interdisciplinaridade. Contudo, considerando a ampliação do nosso olhar e os contornos relevantes dessa temática, ancoraremos nesse porto mais elementos que resultarão em novas pesquisas.

Aqui cabe uma importante demarcação no que diz respeito ao processo de formação docente desenvolvido pelos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em saúde. Há uma necessidade imperiosa de rever currículos, o que implica em reflexões sistemáticas sobre o ser-fazer docente, com a inclusão de disciplinas e/ou itinerários pedagógicos que formem efetivamente docentes, para além do “Estágio em Docência”. Nossa amostra, majoritariamente formada por profissionais egressos de mestrados e doutorados em saúde, nos impele a pensar que essa formação docente ainda se encontra aquém e precisa buscar novos caminhos.

Por fim, ainda sem pretensão alguma de conclusão, consideramos que o reconhecimento acerca dos saberes docentes e como estes influenciam a formação dos profissionais da área da saúde é indiscutivelmente importante para promover estudos e reflexões sobre a interdisciplinaridade, a partir de processos permanentes de qualificação dos professores. Esses espaços formativos para os docentes devem ser pensados e estrategicamente formulados pela gestão acadêmica da IES, em consonância com seus princípios metodológicos e itinerários formativos que já se expressam interdisciplinares. Novos saberes serão construídos por meio de uma política institucional que também se preocupe com os níveis reais de cooperação disciplinar no interior dos cursos e entre eles, possibilitando aos docentes novas “retraduções” e reconfigurações de suas certezas, para partilharem com os discentes essa “forma de ver o mundo” e possibilitar a formação de competências e habilidades para uma atuação interdisciplinar.

Tomamos aqui a liberdade de retornar ao princípio e destacar novamente que, em um mundo de saberes e poderes desvinculados e dispersos, agora vazio e sem a presença humana, urge a necessidade de superarmos a disputa e a competição que atropela as relações. Nesse sentido, *princípios básicos da interdisciplinaridade precisam fazer parte da consciência de cada um, para que a coletividade também ressoe a humildade, a coerência, a espera, o respeito e o desapego.*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. A interdisciplinaridade nas novas configurações curriculares da Educação Superior Brasileira: o caso dos BI da UFBA. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 47, set-dez, p. 355-374, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7936/5246>. Acesso em: 14 set. 2022.

ALMEIDA FILHO, Naomar. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 14, p. 30-50, 2005.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa [online]**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>. Acesso em: 1 jun. 2022. Epub 05 Out 2007. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>.

AMATUZZI, M. N. **O resgate da fala autêntica**: filosofia da psicoterapia e da educação. Campinas: Papirus, 1989.

ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1988.

ANDRADE, L. O. M. de; BARRETO, I. C. de H. C.; PAULA, J. B. de. Promoção da saúde: aspectos históricos e conceituais. In: CATRIB, Ana Maria F.; DIAS, M. S. de A.; FROTA, Mirna Albuquerque. **Promoção da Saúde no Contexto da Estratégia Saúde da Família**. Campinas: Saberes, 2011.

ASSIS, Machado de. **Um homem célebre**. Várias histórias. Rio de Janeiro: Editora Itapuca, 1946.

AZEVEDO, Adriana B.; PEZZATO, Luciane M.; MENDES, Rosilda. Formação interdisciplinar em saúde e práticas coletivas. Relato de experiência. **Saúde Debate**, v. 41, n. 113, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201711323>. Acesso em: 15 set. 2022.

BELLAGUARDA, Maria Lígia dos Reis; PADILHA, Maria Itayra; NELSON, Sioban. Sociologia das profissões de Eliot Freidson: interpretação para a Saúde e Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online], v. 73, n. 6, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0950>. Acesso em: 26 jun. 2022. Epub 10 Aug 2020. ISSN 1984-0446. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0950>.

BELISÁRIO, Soraya Almeida *et al.* Implantação do curso de graduação em saúde coletiva: a visão dos coordenadores. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18. Rio de Janeiro, 2013.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães. **Profissionalização e conhecimento**: a nutrição em questão. São Paulo: Hucitec, 1996.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães; MERCADO, Francisco Javier (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Saúde Coletiva**: panorama e desafios. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães; PAIM, Jarnilson da Silva. Graduação em Saúde Coletiva: subsídios para um debate necessário. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, 2009.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães; PAIM, Jarnilson da Silva. Graduação em saúde coletiva: limites e possibilidades como estratégia de formação profissional. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25. Rio de Janeiro, 2009b.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães; MERCADO, Francisco Javier (Orgs.). **Avaliação Qualitativa de Saúde Coletiva**: panorama e desafios. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães; GASTALDO, Denise (Orgs.) **Tópicos Avançados em Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

BOSI, Maria Lúcia. Paradigmas, tradições e terminologias: demarcações necessárias. In: BOSI, Maria Lúcia Magalhães; GASTALDO, Denise. **Tópicos Avançados em Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da USP, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. **As cartas da promoção da saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde: um panorama da edição PET-Saúde/GraduaSUS**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRETON, David Le. **Antropologia do corpo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

CARDOSO, Vitor José. Conceito e classificação da dormência em sementes. **Revista Oecologia Brasiliensis**, v. 13, n. 4, p. 619-631, dez. 2009. DOI: 10.4257/oeco.2009.1304.06. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/71375/2-s2.0-74949106738.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Por%20definição%2C%20uma%20sement e%20'quiescente,exata%2C%20é%20aquela%20capaz%20de>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CATANI, Afrânio Mendes. Ciência e poder. **Revista de Administração de Empresas [online]**, v. 24, n. 3, p. 100-101, 1984. Acesso em: 7 fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901984000300020>. Epub 26 Jun 2013. ISSN 2178-938X. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901984000300020>.

COSTA, Heloiza O. G; RANGEL, Maria Lígia. Desafios do ensino da saúde coletiva na graduação dos profissionais de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 1997.

CECÍLIO, L. C. O. **As necessidades de saúde como conceito estruturante na luta pela integralidade e equidade na atenção em saúde**. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Orgs.). Os sentidos da Integralidade na atenção e no cuidado à saúde. Rio de Janeiro: UERJ, IMS: ABRASCO, 2006. 184p.

CECCIM, R. B. Equipe de saúde: a perspectiva entredisciplinar na produção dos atos terapêuticos. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Orgs.). **Cuidado: as fronteiras da integralidade**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2004. p. 259-78.

CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface Comunic, Saúde, Educ**, v. 9, n. 16, p. 161-77, set.2004/fev.2005. Disponível em: <https://interface.org.br/publicacoes/educacao-permanente-em-saude-desafio-ambicioso-e-necessario-n-16/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, Laura C. Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 20, n. 5, p. 1400-1410, 2004. Acesso em: 14 set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000500036>. Epub 13 Out 2004. ISSN 1678-4464.

CECCIM, R. B. Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação** [online], v. 22, p. 1739-1749, 2018. Acesso em: 25 set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622018.0477>. ISSN 1807-5762.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo *et al.* **Educando pesquisadores qualitativos em saúde no Brasil: perspectivas discentes e docentes**. **Physis: Revista de Saúde Coletiva** [online], v. 30, n. 4. jul., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300412>. Acesso em: 10 nov. 2022. ISSN 1809-4481.

COSTA, Dayane Aparecida Silva *et al.* Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação** [online], v. 22, n. 67, p. 1183-1195, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0376>. Acesso em: 11 nov. 2022. Epub 06 Ago 2018. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0376>.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papius, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, J. **Entrevista em profundidade**. In: DUARTE, J.; BARROS, A (Orgs.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2006.

EAKIN, Joan M.; GLADSTONE, Brenda. **Na caixa-preta da análise qualitativa: dar sentido aos dados com uma abordagem que “agrega valor”**. In: BOSI, Maria Lúcia Magalhães; GASTALDO, Denise. Tópicos Avançados em Pesquisa Qualitativa em Saúde. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

ELY, Luciane Inês; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Atividade de ensino integradora dos currículos na graduação em saúde: entre o multiprofissional, o interdisciplinar e o interprofissional. **Interprofissionalidade e formação na saúde: onde estamos?** 1. ed. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2017. p. 81-97. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183996>. Acesso em: 14 set. 2022.

FARIAS, Danyelle Nóbrega de *et al.* Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade na Estratégia Saúde da Família. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**, v. 16, n. 1, p. 141-162, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00098>. Acesso em: 26 abr. 2022. Epub 11 Dez 2017. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00098>.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2015.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** São Paulo: Papyrus, 2012.

FAZENDA, I. C. A.; GODOY, Hermínia Prado (Orgs.) **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir.** São Paulo: Cortez, 2014.

FLEURY, R. M. Interdisciplinaridade: meta ou mito? **Revista Plural**, v. 4, n. 3, jan./jul., 1993. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/freire/fleuri.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.** Porto Alegre: FORPROEX, 2013.

FOWLER, A. J. P.; BIANCHETTI, A. **Dormência em sementes florestais.** Colombo: Embrapa Florestas, 2000. 27p. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/290718/1/doc40.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRANCO, Túlio; MERHRY, Emerson Elias. Programa de Saúde da Família: contradições de um programa destinado a mudança do modelo tecnoassistencial. In: **Trabalho em saúde: olhando e experienciando o SUS no cotidiano.** São Paulo: Hucitec, 2007.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo.** Tradução Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREIDSON, E. **Profissão médica**: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado. São Paulo: Editora UNESP; 2009.

FREIRE, José Rodrigues *et al.* Educação Interprofissional nas políticas de reorientação da formação profissional em saúde no Brasil. **Saúde em Debate** [online], v. 43, n. spe1, p. 86-96, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S107>. Epub 16 Set 2019. ISSN 2358-2898. Acesso em: 29 nov. 2022.

FREITAS, Paula Hübner *et al.* Repercussões do pet-saúde na formação de estudantes da área da saúde. **Escola Anna Nery** [online], v. 17, n. 3, 2013. p. 496-504. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-81452013000300013>. ISSN 2177-9465. Acesso em: 2 dez. 2022.

FREUDENBERG, Nicholas. **A que custo?** O capitalismo (moderno) e o futuro da saúde. São Paulo: Elefante, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: GALVÃO, Sarah Dantin de O. L.; FAZENDA, I. C. A; GODOY, Hermínia Prado (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GIOIA, Silvia Catarina. **A razão, a experiência e a construção do universo geométrico**: Galileu Galilei. In: ANDERY, Maria Amália *et al.* Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1988.

GONDIM, Linda M. P.; LIMA, Jacob Carlos. **A pesquisa como artesanato intelectual**: considerações sobre método e bom senso. São Carlos: EduFScar, 2006.

GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2018.

HAMILTON, David. Origens dos Termos Educativos “Classe” e Curriculum. **Revista Iberoamericana de Educación**, Número 1, 1993.

HONORATO, Carlos Eduardo de Moraes; PINHEIRO, Roseni. “Trabalho político”: construindo uma categoria analítica para análise da integralidade como dispositivo do trabalho em equipe na saúde. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. (Orgs.). **Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade**: valores, saberes e práticas. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESC: ABRASCO, 2007. 208p.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Versão *Online*. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#2. Acesso em: 07 fev. 2022.

IFSC. O fazer extensionista. **Curso de Extensão – Material Didático 1**. Instituto Federal de

Santa Catarina. [Online]. Disponível em: <https://moodle.ifsc.edu.br/course/view.php?id=9501>. Acesso em: 12 out. 2022.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 2013.
In: LUCKESI, Cipriano *et al.* **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 2010.

LORENA, Allan Gomes *et al.* Graduação em saúde coletiva no Brasil: onde estão atuando os egressos dessa formação? **Saúde e Sociedade**, v. 25, São Paulo, 2016.

LUZ, Madel T. **Natural, Racional, Social: razão médica e racionalidade científica moderna**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MADRUGA, Luciana Margarida de Santana *et al.* O PET-Saúde da Família e a formação de profissionais da saúde: a percepção de estudantes. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação** [online]. v. 19, suppl 1, 2015. p. 805-816. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0161>. Acesso em: 2 dez. 2022. Epub Ago 2015. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0161>.

MALTERUD, Kirsti *et al.* Sample Size in Qualitative Interview Studies. **Qualitative Health Research**, [s.l.], v. 26, n. 13, p. 1753-1760, 10 jul. 2016. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1049732315617444>.

MANGUEIRA, J. D. O. *et al.* Graduação em Saúde Coletiva no Brasil: Formação, identidade profissional e inserção no mercado de trabalho. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, 2021.

MARCOS FILHO, Júlio. **Dormência de sementes**. Disponível em: www.lpv.esalq.usp.br/sites/default/files/Dormencia%20PG%202018%20pdf.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

MATOS, Mússio Pirajá *et al.* Ver, rever e transver: iluminando a formação interdisciplinar com educadores da Saúde Coletiva. **Revista Interface**, v. 24, Botucatu, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190566>. Acesso: 14 set. 2022.

MATTOS, R. Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. (Orgs.) **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado em saúde**. 4. ed. Rio de Janeiro: Cepesc/IMS/Uerj/Abrasco, 2005a.

MENDES, Eugênio Vilaça *et al.* **Distrito sanitário**: o processo social de mudança das práticas sanitárias do Sistema Único de Saúde. São Paulo: Hucitec, 1995.

MUCHAIL, Salma Tannus Muchail. **Foucault, simplesmente**: textos reunidos. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. (Orgs.). **Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade**: valores, saberes e práticas. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESC: ABRASCO, 2007. 208p.

MARTINEZ-SALGADO, Carolina. Amostra e transferabilidade: como escolher os participantes em pesquisas qualitativas em saúde? In: BOSI, Maria Lúcia Magalhães; GASTALDO, Denise. **Tópicos Avançados em Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

MARTINELLI, Maria Lúcia; ON, Maria Lúcia R.; MUCHAIL, Salma Tannus (Orgs.) **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. São Paulo: Cortez, 1998.

MICELLI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 11 mar. 2022. ISSN 1678-4561.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 435-442, 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como *éthos* da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, v. 19, n. 4, p. 1103-1112, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013>. ISSN 1678-4561. Acesso em: 11 mar. 2022.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza; DIAS, Maria Socorro de Araújo. Diretrizes curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. **Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde**, v. 40, n. 3, p. 300-305, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.7322/abcschs.v40i3.811>. Acesso em: 02 dez. 2022.

MORIN, Edgar *et al.* **Educar para a Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **O Método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NODARI, Felipe *et al.* Contribuição do Maxqda e do NVivo para a Realização da Análise de Conteúdo. In: ENCONTRO DA ANPAD, Rio de Janeiro, 2014. **Anais...** Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10235/2/Contribuicao_do_Maxqda_e_do_NVivo_para_a_Realizacao_da_Analise_de_Conteudo.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro**. Curitiba: Hemus, 2001.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa**. Genebra, WHO, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/dahu/seguranca-do-paciente/marco-para-acao-em-educacao-interprofissional-e-pratica-colaborativa-oms/pdf/view>. Acesso em: 10 out. 2022.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo**. Lisboa: Edições 70, 2017.

LOUZADA, A. P. F.; BONALDI, C.; BARROS, M. E. B. Integralidade e trabalho em equipe no campo da saúde: entre normas antecedentes e recentradas. In: PINHEIRO, R.; BARROS, M. E. B.; MATTOS, R. A. (Orgs.). **Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade: valores, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESC: ABRASCO, 2010.

MATTOS, R. A. A integralidade na prática (ou sobre a prática da integralidade). **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1411-1416, set-out. 2004.

MOTA, Beatriz. O fim do modelo multiprofissional na Saúde da Família? **Notícias Fiocruz**, 2020. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-fim-do-modelo-multiprofissional-na-saude-da-familia>. Acesso em: 15 jun. 2021.

OLIVEIRA, Paulo; LACERDA, Juarez. Habilidades e competências desejáveis aos profissionais de inteligência competitiva. **Ciência da Informação** [online]. 2007, v. 36, n. 2. Acesso em: 11 dez. 2022. p. 46-53. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652007000200005>. ISSN

1518-8353.

O'REILLY, P. *et al.* Assessing the facilitators and barriers of interdisciplinary team working in primary care using normalisation process theory: An integrative review. **PLoS ONE**, v. 12, n. 5, 2017. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177026>

PEDUZZI, Marina *et al.* Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. **Revista da Escola de Enfermagem da USP** [online], v. 47, n. 04, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420130000400029>. ISSN 1980-220X. Acesso em: 25 nov. 2022. p. 977-983.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; GIOIA, Silvia Catarina. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1988.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; GIOIA, Silvia Catarina. A indução para o conhecimento e o conhecimento para a vida prática: Francis Bacon. In: ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PONDÉ, Milena Pereira; MENDONÇA, Milena S. Santos; CAROSO, Carlos. **Proposta metodológica para análise de dados qualitativos em dois níveis**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos [online]. 2009, v. 16, n. 1. Acesso em: 11 mar. 2022. p. 129-143. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702009000100008>. ISSN 1678-4758.

POLONIA, Ana da Costa; SANTOS, Maria de Fátima Souza. Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de ensino superior: estudo em representações sociais. **Educação e Pesquisa** [online]. 2020, v. 46. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217461>. Acesso em: 11 dez. 2022.

PINHEIRO, R.; BARROS, M. E. B.; MATTOS, R. A. (Orgs.). **Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade: valores, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESC: ABRASCO, 2010.

PINHEIRO, Rosani. Integralidade em Saúde. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/intsau.html#:~:text=A%20'integralidade'%20como%20fim%20na,aten%C3%A7%C3%A3o%20aos%20usu%C3%A1rios%20no%20SUS>. Acesso em: 20 abr. 2022.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito**. São Paulo: Saraiva, 2002.

SANTOS, Naylis Carla Nogueira dos; POMPELLI, Marcelo Francisco Pompelli. Importância dos processos de embebição e condutividade elétrica para germinação de sementes das espécies

Cucúrbita máxima e Annona. **65ª Reunião Anual da SBPC**. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/6844.htm#:~:text=A%20embebi%C3%A7%C3%A3o%2C%20processo%20f%C3%ADsico%20relacionado,embri%C3%A3o%20para%20o%20meio%20exterior>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNIRG. **Edital de Apoio Institucional à Curricularização da Extensão 001/ 2022-2023 – Proecae**. Unirg, 2022.

UNIRG. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2023)**. Universidade de Gurupi. Gurupi, 2019.

UNIRG. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física**. Universidade de Gurupi. Gurupi, 2022.

UNIRG. **Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem**. Universidade de Gurupi. Gurupi, 2022.

UNIRG. **Projeto Pedagógico do Curso de Farmácia**. Universidade de Gurupi. Gurupi, 2022.

UNIRG. **Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia**. Universidade de Gurupi. Gurupi, 2022.

UNIRG. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**. Universidade de Gurupi. Gurupi, 2022.

UNIRG. **Projeto Pedagógico do Curso de odontologia**. Universidade de Gurupi. Gurupi, 2022.

UNIRG. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia**. Universidade de Gurupi. Gurupi, 2022.

UNIRG. **Regimento do Núcleo Docente Estruturante Institucional – NDEI**. Universidade de Gurupi. Gurupi, 2020.

UNIRG. **Regulamento de Atividades de Extensão Curricularizada**. Universidade de Gurupi. Gurupi, 2020.

RAWLINSON, C. *et al.* An overview of reviews on interprofessional collaboration in primary care: barriers and facilitators. **International Journal of Integrated Care**, v. 21, n. 2, p. 1–15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5334/ijic.5589>.

RIBEIRO, Herta Maria Castelo Branco. **O serviço social e o desafio da interdisciplinaridade na saúde mental: um enfoque no Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil de Imperatriz – Maranhão**. In: Políticas de Saúde e Serviço Social: ambiguidades e possibilidades. Fortaleza: EdUECE, 2011.

RIBEIRO, Herta Maria Castelo Branco. **Representações sociais sobre a interdisciplinaridade:**

percepções das equipes multiprofissionais dos núcleos de apoio à saúde da família. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Família) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014. 109p.

RIBEIRO, Herta Maria Castelo Branco *et al.* Representações sociais de profissionais de núcleos de apoio à saúde da família sobre interdisciplinaridade. **Trab. educ. saúde**, 2015a, v.13, suppl. 2, p. 97-115. ISSN 1981-7746.

RIBEIRO, Herta Maria Castelo Branco *et al.* Caminhos da Promoção da Saúde no Brasil: dos primeiros esforços à Estratégia saúde da Família. In: MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa; DIAS; Maria Socorro Araújo Dias; FORTE, Frankilin Delano Soares. **Promoção da Saúde: um tecido bricolado** (Orgs.). Sobral: Edições UVA, 2015b.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; MENDES, Francisco Fabiano de Freitas; SILVA, Etevaldo Almeida. Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada. **Revista Conexão UEPG**, v. 14, n. 3, 2018.

RUBANO, Denize; MOROZ, Melania. **Razão como apoio à verdade de fé**. In: ANDERY, Maria Amália *et al.* Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1988.

SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 11).

SCHERER, Magda Duarte dos Anjos; PIRES, Denise. A interdisciplinaridade prescrita para o trabalho da equipe de saúde da família, na percepção dos profissionais de saúde. In: **Tempus – Actas de Saúde Coletiva**, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/viewfile/730/739>. Acesso em: 10 out. 2021.

SCHMIDT, Odair; VERONEZE, Silvana; ZANELLA, Cleunice. A contribuição da gestão de projetos para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) em Instituições de Ensino Superior. In: **Revista Gestão Universitária na América Latina**. Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 231-255, maio-agosto, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/76341/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SILVA, J. V. dos S.; RIBEIRO, M. C. O docente de Enfermagem e sua percepção sobre as ações integrativas na Saúde e na formação interprofissional. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 245-261, 2018. DOI: 10.35699/2237-5864.2018.2464. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2464>. Acesso em: 14 set. 2022.

SILVA, Vinício Oliveira da; PINTO, Isabela Cardoso de Matos. **Identidade do sanitário no Brasil: percepções de estudantes e egressos de cursos de graduação em Saúde Pública/Coletiva**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2018, v. 22, n. 65. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0825>. ISSN 1807-5762. Acesso em: 22 jul. 2021. p. 539-550.

STARFIELD, Bárbara. **Atenção primária**: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia. Brasília: Unesco, MS, 2002.

SUNDFELD, Ana Cristina. Clínica ampliada na atenção básica e processos de subjetivação: relato de uma experiência. **Physis: Revista de Saúde Coletiva [online]**, v. 20, n. 4, p. 1079-1097, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312010000400002>. Acesso em: 1 jun. 2022. Epub 20 Jan 2011. ISSN 1809-4481.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORDINO, Cláudio Antônio. A estética do método. In: FAZENDA, Ivani C. A.; GODOY, Herminia Prado (Org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

THOMPSON, J. B. **Critical hermeneutics**: a study in the thought of Paul Ricouer and Jürgen Habermas. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

ANEXOS**ANEXO A – POEMA TRADUZIR-SE**

*Uma parte de mim é todo mundo
Outra parte é ninguém, fundo sem fundo
Uma parte de mim é multidão
Outra parte estranheza e solidão
Uma parte de mim pesa, pondera
Outra parte delira
Uma parte de mim almoça e janta
Outra parte se espanta
Uma parte de mim é permanente
Outra parte se sabe de repente
Uma parte de mim é só vertigem
Outra parte linguagem
Traduzir uma parte na outra parte
Que é uma questão de vida ou morte
Será arte?
Será arte?
Será arte?
Será arte?*

GULLAR, Ferreira. Na Vertigem do Dia. 1980.

ANEXO B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Gurupi, 06 de dezembro de 2021.

Exmo.Senhor

Professor Doutor Fábio Pegoraro

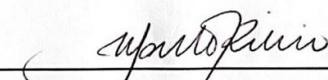
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Universidade de Gurupi

Encaminho para apreciação pela Pró Reitoria de Pesquisa da Universidade de Gurupi o Projeto de Pesquisa de Doutorado vinculado ao Laboratório de Pesquisa Qualitativa em Saúde (LAPQS) do Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da Universidade Federal do Ceará, intitulado **PERCEPÇÕES ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA ÁREA DA SAÚDE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA** com intuito de, após aprovação e autorização, ser desenvolvido junto aos cursos de graduação da área da saúde desta Instituição de Ensino Superior (IES), no período de janeiro a setembro de 2022.

Dispomo-nos a partilhar, após a defesa da tese, as reflexões oriundas do objeto em estudo com o corpo docente da IES por meio de seminários e/ou propostas de formação docente, caso seja de interesse institucional.

Atenciosamente,

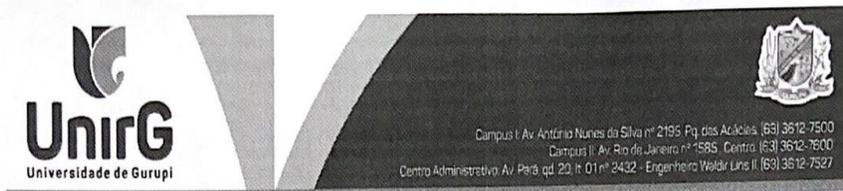


Prof.ª Me. Herta Maria Castelo Branco Ribeiro
Assistente Social – Mestra em Saúde da Família
Doutoranda em Saúde Pública - UFC
Pesquisadora Responsável
Contatos (63) 99205-0303
hertacastelo@gmail.com

Recebi em
09/12/2021

Dr. Fábio Pegoraro
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Decreto 1.138/2020

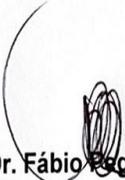
ANEXO C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL



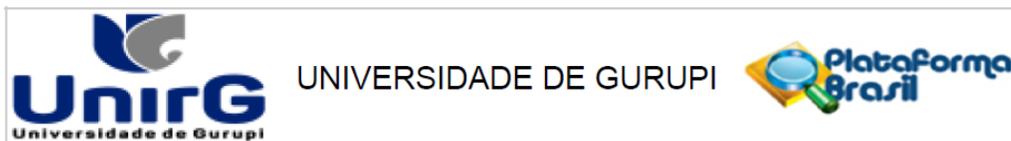
DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **Percepções Acerca da Interdisciplinaridade na Perspectivas de Docentes da Área da Saúde e Seus Desdobramentos na Estratégia Saúde da Família**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas normas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Gurupi, 18 de fevereiro de 2022.


Dr. Fábio Rogério
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Decreto 1.188/2020

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DOS NÚCLEOS DOCENTES ESTRUTURANTES DA ÁREA DA SAÚDE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA

Pesquisador: HERTA MARIA CASTELO BRANCO RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 56731422.0.0000.5518

Instituição Proponente: Fundação UNIRG/ Faculdade UNIRG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.382.469

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DOS NÚCLEOS DOCENTES ESTRUTURANTES DA ÁREA DA SAÚDE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA

A compreensão de trabalho interdisciplinar nos remete ao trabalho integrado e compartilhado prescrito para as equipes da Estratégia Saúde da Família (ESF) e dos até então existentes, mas em processo de desconfiguração, Núcleos de Apoio à Saúde da Família (Nasf). Recoloca o desafio de modificar relação que privilegia, ainda, o biológico, a doença, a especialização. Segundo Leite e Veloso (2008), o trabalho em equipe é essencial no processo de inversão dos modelos de atenção à saúde, em que a horizontalidade nas relações começa a construir o cotidiano do trabalho. Assim, torna-se possível obter resultados diferentes, que reconstruam as práticas profissionais, possibilitando uma intervenção que prime pela integralidade. Importante destacar que a proposição interdisciplinar não se configura uma exclusividade da ESF, mas é condição sine qua non para um projeto assistencial que rompa definitivamente com o modelo biologicista, médico-centrado.

Endereço: Av. Rio de Janeiro nº 1585

Bairro: Centro

CEP: 77.403-090

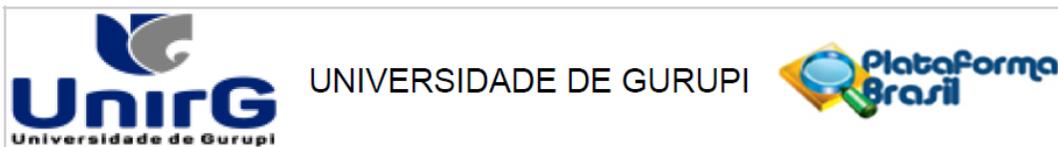
UF: TO

Município: GURUPI

Telefone: (63)3612-7645

Fax: (63)3612-7602

E-mail: cep@unirg.edu.br



Continuação do Parecer: 5.382.469

O NASF deve atuar dentro de algumas diretrizes relativas à APS, a saber; ação interdisciplinar e intersetorial; educação permanente em saúde dos profissionais e da população; desenvolvimento da noção de território; integralidade, participação social, educação popular; promoção da saúde e humanização (BRASIL, 2010).

Considerando-se que a pesquisa parte da premissa que a formação para o trabalho interdisciplinar na área da saúde é condição sine qua non para as graduações, necessário faz-se debruçarmo-nos em documentos que legislam, circunstanciam e direcionam este entendimento.

O enfoque do estudo é qualitativo e o campo empírico constituiu-se dos oito cursos de graduação em saúde de uma universidade do sul do Estado do Tocantins: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Medicina, Odontologia e Psicologia.

PROBLEMA: A partir deste entendimento, delineou-se a proposta deste projeto de pesquisa, voltado para a perspectiva dos processos de formação profissional ainda na graduação e que tem como problema central o desconhecimento das percepções acerca da interdisciplinaridade na perspectiva de professores dos Núcleos Docentes Estruturantes da área da saúde e seus desdobramentos no processo de formação profissional para a Estratégia Saúde da Família.

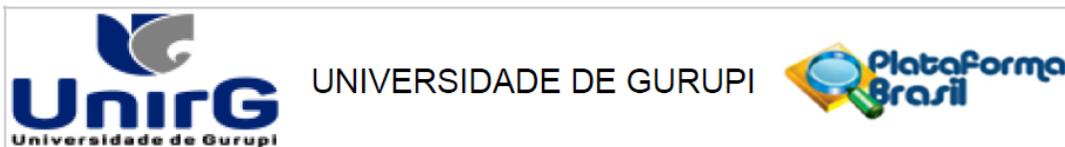
HIPÓTESE: Não se aplica. No caso de pesquisa qualitativa, não existem hipótese pré-concebidas, tratando-se eminentemente de indução. Primeiro, observa-se o fenômeno, depois permite-se hipóteses, procurando relações causais que o expliquem.

METODOLOGIA: Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, que estuda significados, valores, atitudes dos seres humanos, tendo a subjetividade como dimensão essencial. Não privilegia, portanto, notações numéricas (BOSI; MERCADO, 2012).

O estudo será realizado em uma Universidade do Sul do Estado do Tocantins, considerando o critério de tradição na formação dos cursos de graduação em saúde elencados para a análise. O critério estabelecido para esse recorte ancora-se no pressuposto que os cursos que serão analisados já vivenciaram atualizações em seu Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) e alinham-se sob o ponto de vista normativo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que propõem o desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho interdisciplinar na formação em saúde.

Oferta atualmente dezesseis cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento e possui

Endereço: Av. Rio de Janeiro nº 1585
Bairro: Centro **CEP:** 77.403-090
UF: TO **Município:** GURUPI
Telefone: (63)3612-7645 **Fax:** (63)3612-7602 **E-mail:** cep@unirg.edu.br



Continuação do Parecer: 5.382.469

um Centro de Saúde desenvolvido e com equipamentos de estágio e extensão atuantes e atendendo aos critérios do Conselho Estadual de Educação (CEE), entidade fiscalizadora. A IES passou pelo processo de credenciamento em 2021 tendo obtido o Conceito 4.

Considerando que a informação qualitativa pressupõe uma comunicação no processo, optaremos pela realização de entrevistas semiestruturadas, que apesar de possuírem um roteiro prévio, darão oportunidade à expressão do entrevistado, suas considerações e nuances.

A opção metodológica basear-se-á na hermenêutica enquanto postura interpretativa, posicionamento imposto desde o processo de transcrição das entrevistas. A perspectiva é executar continuamente movimentos analíticos para a compreensão das informações obtidas e consequente elaboração da chamada "interpretação".

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: O critério de inclusão para o locus da pesquisa foi uma Instituição de Ensino Superior com centro de formação em saúde e cursos cujas especialidades sejam atuantes na Estratégia Saúde da Família. Estabeleceu-se ainda como critério o fato que os cursos que serão analisados já vivenciaram atualizações em seu Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) e alinham-se sob o ponto de vista normativo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que propõem o desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho interdisciplinar na formação em saúde.

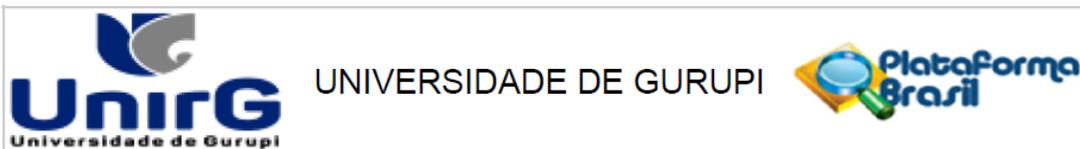
São informantes-chave da pesquisa os professores dos Núcleos Docentes dos Cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Odontologia e Psicologia. O critério de inclusão dos participantes da pesquisa baseia-se na função que esses docentes realizam na IES, pois além de outras atribuições acadêmicas eles são responsáveis pelo processo de concepção, consolidação e atualização do Projeto Pedagógico do Curso (INEP, 2018).

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: Excluiu-se da amostra os professores dos cursos que não participam dos Núcleos Docentes Estruturantes.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO: Compreender percepções acerca da interdisciplinaridade na perspectiva de

Endereço: Av. Rio de Janeiro nº 1585	CEP: 77.403-090
Bairro: Centro	
UF: TO	Município: GURUPI
Telefone: (63)3612-7645	Fax: (63)3612-7602
	E-mail: cep@unirg.edu.br



Continuação do Parecer: 5.382.469

professores dos Núcleos Docentes Estruturantes da área da saúde em uma instituição de ensino superior no norte do Brasil, analisando seus desdobramentos no processo de formação profissional para a Estratégia Saúde da Família.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:

- Conhecer a interdisciplinaridade em suas perspectivas epistemológicas;
- Identificar nos cursos de graduação em saúde as propostas de formação para o trabalho interdisciplinar à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Projetos Pedagógicos de Curso;
- Compreender as percepções dos docentes entrevistados acerca da interdisciplinaridade;
- Relacionar as compreensões dos docentes acerca da interdisciplinaridade às práticas pedagógicas que objetivam desenvolver competências para o trabalho interdisciplinar na Estratégia Saúde da Família.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: Os riscos são considerados mínimos, pois a pesquisa empregará técnicas em que não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo. Podemos elencar o tempo despendido e possíveis desconfortos e/ou emoções ao responder a entrevista. As perguntas realizadas versarão sobre o tema e serão elaboradas e conduzidas com respeito às pessoas envolvidas e à IES.

BENEFÍCIOS: Como benefícios a comunidade acadêmica pesquisada receberá o retorno da pesquisa por meio de parceria pré-estabelecida com a pesquisadora. O tema é de interesse acadêmico e a devolutiva sob a proposta de formação docente acrescentará conhecimento e pretende ampliar o escopo discursivo já existente, bem como contribuir com as construções que emergirão no campo da pesquisa, do ensino e da extensão e que envolvam a interdisciplinaridade como exigência central.

Endereço: Av. Rio de Janeiro nº 1585

Bairro: Centro

CEP: 77.403-090

UF: TO

Município: GURUPI

Telefone: (63)3612-7645

Fax: (63)3612-7602

E-mail: cep@unirg.edu.br



Continuação do Parecer: 5.382.469

Avaliação: Os benefícios superam os risco, conforme Resolução CNS 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisadora aluna do Doutorado em Saúde Pública da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Pesquisa a ser desenvolvida numa Universidade do Sul do Tocantins. Coleta de dados com início previsto para maio de 2022 e término para agosto de 2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão em consonância com as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Relatoria referente às adequações do Parecer nº 5.366.646, emitido em 25 de Abril de 2022.

PENDÊNCIA: Ainda é necessário a alteração do título na base da plataforma Brasil, bem como na folha de rosto.

ANÁLISE: Atendeu-se ao solicitado, título modificado na Plataforma Brasil.

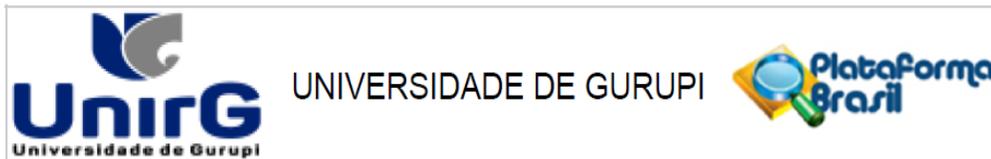
Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas pelo CEP, conforme resolução CNS nº 466/2012, item XI.2.d. e Resolução 510/2016, art.28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1889746.pdf	26/04/2022 16:47:57		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA_PARECER_2.docx	26/04/2022 16:43:00	HERTA MARIA CASTELO BRANCO RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO_ATUALIZADA.pdf	26/04/2022 16:41:12	HERTA MARIA CASTELO BRANCO RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	ProjetoMODIFICADO.pdf	17/04/2022 19:42:31	HERTA MARIA CASTELO BRANCO	Aceito

Endereço: Av. Rio de Janeiro nº 1585
Bairro: Centro **CEP:** 77.403-090
UF: TO **Município:** GURUPI
Telefone: (63)3612-7645 **Fax:** (63)3612-7602 **E-mail:** cep@unirg.edu.br



Continuação do Parecer: 5.382.469

Investigador	ProjetoMODIFICADO.pdf	17/04/2022 19:42:31	RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modificado.pdf	17/04/2022 19:40:59	HERTA MARIA CASTELO BRANCO RIBEIRO	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.docx	17/04/2022 19:37:55	HERTA MARIA CASTELO BRANCO RIBEIRO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_Concordancia_UNIRG.pdf	27/02/2022 10:46:57	HERTA MARIA CASTELO BRANCO RIBEIRO	Aceito
Outros	Solicitacao_Autorizacao_Pesquisa.pdf	27/02/2022 10:46:15	HERTA MARIA CASTELO BRANCO RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GURUPI, 02 de Maio de 2022

Assinado por:
Vinicius Lopes Marinho
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Rio de Janeiro nº 1585
Bairro: Centro **CEP:** 77.403-090
UF: TO **Município:** GURUPI
Telefone: (63)3612-7645 **Fax:** (63)3612-7602 **E-mail:** cep@unirg.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista:

Data: ___/___/20__.

Início: _____ Término: _____

Código: _____

1. PERFIL DO ENTREVISTADO (A):

1.1. Idade (anos): _____ 1.2. Sexo: _____

1.3. Formação: _____ Ano: _____

1.4. Pós-graduação:

() Latu Sensu _____ Ano: _____

Área: _____

() Strictu Sensu _____ Ano: _____

Área: _____

1.5. Tempo de atuação no Ensino Superior: _____

1.6. Tempo de atuação na Coordenação / NDE: _____

1.7. Tipo de vínculo institucional: _____

2. Questões semiestruturadas:

- a) Conte-me um pouco sobre sua trajetória no ensino superior. (Tempo, cursos trabalhados, disciplinas lecionadas, projetos e outras atividades desenvolvidas).
- b) Há quanto tempo está no NDE / Coordenação de curso e o quais as principais atividades e maiores desafios dessa atividade?
- c) Em relação ao PPC do curso, qual a situação atual (atualizado / em atualização) e como o NDE realiza o processo de avaliação e proposição de mudanças?
- d) O que é interdisciplinaridade no curso de _____?
- e) Você considera seu curso interdisciplinar? Por quê?
- f) Quais projetos e/ou atividades você classificaria como interdisciplinares no seu curso?

- g) Quais projetos e/ou atividades com outros cursos que você classificaria como interdisciplinares?
- h) Como você avalia a relação entre as DCNs e o próprio ENADE com a exigência da interdisciplinaridade nos cursos de graduação?
- i) Quais os principais enfrentamentos da interdisciplinaridade no curso e na Universidade de forma geral?
- j) Que relação apontaria entre interdisciplinaridade e o tripé ensino, pesquisa e extensão?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) _____, Senhor acadêmica de Doutorado em Saúde Pública da UFC e Professora dos Cursos de Pedagogia, Psicologia e Odontologia da Unirg, abaixo identificada, solicita sua colaboração no sentido de que o (a) senhor (a) faça parte de uma pesquisa que será desenvolvida sob a minha supervisão como pesquisador (a) responsável. Junto com este convite para sua participação voluntária estão explicados a seguir todos os detalhes sobre o trabalho que será desenvolvido para que o (a) senhor (a) entenda sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Título: PERCEPÇÕES ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DOS NÚCLEOS DOCENTES ESTRUTURANTES DA ÁREA DA SAÚDE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA.

Pesquisador responsável: Herta Maria Castelo Branco Ribeiro.

Objetivo do estudo: compreender as percepções acerca da interdisciplinaridade na perspectiva de docentes dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) da área da saúde e seus desdobramentos no processo de formação profissional para a Estratégia Saúde da Família (ESF).

O estudo se justifica por ser a interdisciplinaridade objeto de estudo e de aplicação nos processos de formação e atuação dos profissionais da área da saúde, sendo presente nos discursos, documentos oficiais e políticas públicas, consolidando-se como componente obrigatório dos currículos de graduação, o que pressupõe o desenvolvimento de competências para o trabalho interdisciplinar do futuro profissional. A pesquisa oferecerá a possibilidade de fomentar a produção acadêmica trazendo contribuições significativas para os processos de formação profissional para a saúde, pois o conhecimento a ser apreendido poderá desencadear e/ou fortalecer a discussão sobre as práticas interdisciplinares na Estratégia Saúde da Família. O estudo será iniciado em maio de 2022 e terminará em agosto de 2022. A pesquisa será feita da seguinte maneira: como técnicas de obtenção de informações serão utilizadas a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais e Projetos Pedagógicos dos Cursos, além de outras fontes documentais que possam

contribuir para o estudo; observação participante com registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente pela pesquisadora por meio de maneira virtual e eletrônica, no caso do informante possuir restrições referentes ao contato em tempos de pandemia da COVID-19. No intuito de aferir maior rigor à pesquisa qualitativa, a transcrição será realizada pelo próprio pesquisador, cuja relação com o participante da pesquisa iniciou-se na realização da entrevista. A análise e interpretação do material empírico dar-se-á tendo como referencial teórico-metodológico hermenêutica. A pesquisa respeitará os preceitos éticos dos estudos que envolvem seres humanos, conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e a sua participação constará em responder a entrevista em horário e local à sua escolha, atendendo a critérios de conforto e sigilo. O critério de inclusão dos membros dos Núcleos Docentes Estruturantes dos Cursos de Saúde considerados informantes-chave, baseia-se na função que esses docentes realizam na IES, pois além de outras atribuições acadêmicas eles são responsáveis pelo processo de concepção, consolidação e atualização do Projeto Pedagógico do Curso.

Os possíveis riscos e desconfortos que a pesquisa poderá trazer a(ao) senhor(a) são: os riscos são considerados mínimos, pois a pesquisa empregará técnicas em que não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo. Podemos elencar o tempo despendido e possíveis desconfortos e/ ou emoções ao responder a entrevista, o que pode ser minimizado utilizando-se uma sala reservada e confortável. Os benefícios que o(a) senhor(a) deverá esperar com a sua participação, mesmo que não diretamente são: a comunidade acadêmica pesquisada receberá o retorno da pesquisa por meio de parceria pré-estabelecida com a pesquisadora. O tema é de interesse acadêmico e a devolutiva sob a proposta de formação docente acrescentará conhecimento e pretende ampliar o escopo discursivo já existente, bem como contribuir com as construções que emergirão no campo da pesquisa, do ensino e da extensão e que envolvam a interdisciplinaridade como exigência central. Enquanto durar a pesquisa, e sempre que necessário, o(a) senhor(a) será esclarecido(a) sobre cada uma das etapas do estudo telefonando ou nos procurando a qualquer momento durante as 24 horas do dia nos telefones e/ou endereços abaixo descritos, onde nós estaremos disponíveis para quaisquer esclarecimentos. O (a) senhor(a) é absolutamente livre para, a qualquer momento, desistir de participar, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Fica claro que as informações conseguidas através da sua participação nesta pesquisa poderão contribuir para elaboração de tese de doutorado. A pesquisadora garante sua total privacidade, não

sendo expostos os seus dados pessoais e/ou sua família (nome, endereço e telefone). Quanto a imagens pessoais resultantes de sua participação neste estudo, serão colhidas de forma a preservar a integridade total (sua e/ou da família) sem risco de discriminação e/ou estigmatização. Assumimos o compromisso de trazer-lhe os resultados obtidos na pesquisa assim que o estudo for concluído e aproveitamos para informar que a sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária não havendo qualquer previsão de indenização ou ressarcimento de despesas, que correrão sob nossa responsabilidade. Esperando tê-lo informado de forma clara, rubricamos todas as páginas do presente documento que foi elaborado em duas vias sendo uma delas destinada ao senhor. Obs: em caso de denúncia por descumprimento do TCLE, procurar o CEP/UNIRG: Avenida Rio de Janeiro, 1585, Centro. Fone: (63) 3612-7645 ou e-mail cep@unirg.edu.br

Herta Maria Castelo Branco Ribeiro

Rua Ministro Alfredo Nasser, 1325, Setor Central, CEP: 77405-130, Gurupi (TO)

Telefone: (63) 99205-0303

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado (a) dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e que compreendi perfeitamente tudo o que me foi informado e esclarecido sobre a minha participação na pesquisa. Estando de posse de minha capacidade psíquica e legal, concordo em participar do estudo de forma voluntária sem ter sido forçado e/ou obrigado e sem receber pagamento em qualquer espécie de moeda. Assino este documento em duas vias com todas as páginas por mim rubricadas.

Gurupi, _____ de _____ de _____.

Nome Completo: _____

RG: _____