

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ivancildo Costa Ferreira

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E IMPLICAÇÕES
COM A FORMAÇÃO DISCENTE

Maceió – AL

2010

Ivancildo Costa Ferreira

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E IMPLICAÇÕES
COM A FORMAÇÃO DISCENTE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Federal de Alagoas, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Adriana Almeida Salles de Melo

Maceió – AL

2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

F383iFerreira, Ivancildo Costa.

A interdisciplinaridade no ensino de psicologia na Universidade Federal de Alagoas : pressupostos metodológicos e implicações com a formação discente/ Ivancildo Costa Ferreira. – 2010.
67f.

Orientadora: Adriana Almeida Salles de Melo.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 61-67.

1. Ensino de psicologia - Interdisciplinaridade. 2. Diretrizes curriculares – Análise de conteúdo. 3. Políticas educacionais. 4. Psicologia – Formação docente.
I. Título.

CDU:378:159.9

Ivancildo Costa Ferreira

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E IMPLICAÇÕES
COM A FORMAÇÃO DISCENTE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Federal de Alagoas, como um dos pré-
requisitos para obtenção do título de Mestre em
Educação Brasileira, na área de concentração: História
e Política da Educação

Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora

Profª Drª Adriana Almeida Salles de Melo
Universidade Federal de Alagoas

Profª Drª Ana Maria Jacó-Vilela
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profº Drº Jefferson de Souza Bernardes
Universidade Federal de Alagoas

Ao Seu Ivancildo (*in memoriam*) e Dona Lucila.

AGRADECIMENTOS

À Moema, seu companheirismo, dedicação e apoio foram fundamentais para a conclusão desse trabalho. Obrigado por fazer parte da minha vida, te amo!

Aos meus filhos, Miguel e Davi. Eles ainda não sabem, mas são meu *élan vital*.

À Profª Adriana, por ter me escolhido como orientando e ter acreditado nesse trabalho. A distância atrapalhou um pouco as coisas, mas, conseguimos!

Ao Profº Jefferson e a Profª Ana, por terem aceitado serem meus qualificadores e, depois, examinadores. Suas orientações e considerações foram o guia dessa dissertação. `

À Cristina, sua amizade e contribuições iniciais a esse trabalho foram super importantes!

À Reitora da UFAL, Profª Ana Dayse e todo o pessoal do Gabinete. Obrigado pelo apoio e pelo acolhimento.

À Lúcia, por sua amizade sincera! Você foi um apoio para mim em Maceió. Obrigado por tudo!

E a tod@s que contribuíram direta ou indiretamente para a realização da pesquisa e concretização desse trabalho.

RESUMO

Essa dissertação é dedicada a compreender como está sendo vivenciada a interdisciplinaridade no curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Baseado nos trabalhos de Maria de Fátima Gomes Silva (2008) estabeleceu-se um conceito de interdisciplinaridade que orienta nosso trabalho, a *Interdisciplinaridade Dialógica*, uma forma de atitude interdisciplinar que instiga o sujeito a romper com modelos pré-estabelecidos e instrumentais de trabalho docente. Inicialmente foi necessário fazer uma revisão bibliográfica para depois tentar entender quais conceitos de interdisciplinaridade estão sendo praticados no curso de Psicologia da UFAL, para isso, foram realizadas entrevistas semi estruturadas com 10 (dez) professores do curso e 3 (três) grupos focais como alunos, totalizando 19 (dezenove) participantes discentes. Os discursos foram gravados com prévia autorização e transcritos na íntegra. Esse *corpus* foi lido na perspectiva de uma leitura flutuante inicial, posteriormente categorizado e analisado através da Análise de Conteúdo. Também, sob a ótica da Análise de Conteúdo, foram analisados dois documentos importantes para o entendimento do processo interdisciplinar: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (2004) e o Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia da UFAL (2006). Em nossas análises percebemos a primazia da interdisciplinaridade instrumental, tanto nos discursos docentes e discentes, quanto nos documentos oficiais, que revela uma tentativa, através das políticas educacionais de coordenar ações e práticas.

Palavras – chave: Ensino de Psicologia; Interdisciplinaridade; Análise de conteúdo; Formação docente; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This dissertation is dedicated to understanding how it is being experienced in the interdisciplinary course in psychology at the Federal University of Alagoas - UFAL. Based on the work of Maria de Fatima Gomes Silva (2008) established an interdisciplinary concept that guides our work, the Interdisciplinary Dialogic, a form of interdisciplinary approach that encourages the individual to break with pre-established models and instrumental teaching. Initially it was necessary to review existing literature and then try to understand what concepts are being practiced in interdisciplinary course in psychology UFAL for this, semi-structured interviews were conducted with 10 (ten) teachers of the course and three (3) focus groups as students a total of 19 (nineteen) participating students. The speeches were recorded with permission and transcribed in full. This corpus was read from the perspective of the initial reading, then categorized and analyzed through content analysis. Also, from the perspective of content analysis, we analyzed two important documents for understanding the interdisciplinary process: the National Curriculum Guidelines for Undergraduate Courses in Psychology (2004) and the Educational Policy Project of the Psychology course of UFAL (2006). In our analysis we see the primacy of instrumental interdisciplinarity, both teachers and students in the discourse, as in official documents, which reveals an attempt, through educational policies and practices to coordinate actions.

Key-words: Interdisciplinarity; Content analysis; Psychology teaching; educational policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Diagrama do fluxo do sistema do curso de psicologia da UFAL, em 1993.....	36
Figura 2 Grade curricular dentro do fluxo do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas até 2006.....	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conceito de interdisciplinaridade no discurso docente.....	19
Tabela 2 – Conceito de interdisciplinaridade no discurso discente.....	23
Tabela 3 – Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Psicologia.....	41
Tabela 4 – Análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFAL.....	43
Tabela 5 – O novo currículo facilita a troca de disciplinas?.....	48
Tabela 6 – A Interdisciplinaridade pode fazer parte da ação docente.....	52
Tabela 7 - Não efetivação da interdisciplinaridade.....	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O SENTIDO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL: EM BUSCA DE CONCEITOS	13
2.1 O lugar da ciência no mundo	13
2.2 Interdisciplinaridade	15
2.3 Como a interdisciplinaridade se apresenta no discurso docente	19
2.4 Como a interdisciplinaridade aparece no discurso discente	22
3 A PSICOLOGIA NA UFAL: HISTÓRIA, MODELOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS E AS RELAÇÕES COM A INTERDISCIPLINARIDADE	26
3.1 Falando um pouco sobre o ensino superior	26
3.2 Falando um pouco sobre a história da psicologia	31
3.3 O curso de psicologia na Universidade Federal de Alagoas	34
3.3.1 – Interdisciplinaridade expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas.....	41
3.3.2 O novo currículo facilita a troca de saberes entre as disciplinas?.....	47
3.3.3 A interdisciplinaridade pode fazer parte da ação docente?.....	51
3.3.4 Atitude interdisciplinar no discurso discente e a não efetivação da interdisciplinaridade.....	53
4 CONCLUSÕES	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade vem sendo discutida aqui no Brasil desde o início dos anos 1970. De acordo com Fazenda (1994) o marco significativo sobre esse tema em nosso país é a publicação do livro de Hilton Japiassu, *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, que foi publicado em 1976. Atualmente é contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação e faz parte do projeto político-pedagógico de muitos cursos superiores, contudo, na prática, muitas vezes parece não ser estabelecida ou compreendida como um aspecto relevante da formação do aluno.

A importância de se desenvolver o conceito de interdisciplinaridade, tanto na atuação do professor, quanto na ação profissional, se revela quando propomos uma perspectiva de intervenção interdisciplinar de atuação profissional, que foge do modelo assistencialista e especializado de atendimento a seus clientes/pacientes. Jantsch e Biachetti (2004, p.16) nos lembram que “a fragmentação do conhecimento leva o homem a não ter domínio sobre o próprio conhecimento produzido”. O sujeito humano, historicamente construído, que deve ser visto sob olhares antropológicos, sociais e culturais, não é percebido. Isso pode ser considerado significativo para todas as áreas de conhecimento e especialmente para a psicologia, que tem no ser humano o seu objeto de estudo.

Nesse sentido, naturalmente a psicologia se coloca num campo de estudo e atuação complexa, uma complexidade que, segundo Morim (2000, p.38):

[...]significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Assim, para dar conta dessa complexidade acredito que a formação em psicologia precisa recorrer a uma atitude docente interdisciplinar. Mas o que é interdisciplinaridade? Que concepção de interdisciplinaridade os discentes, os docentes e os documentos oficiais que direcionam as práticas desses apresentam em seus discursos falados ou escritos? Essas concepções se refletem em que tipo de atitudes? Para responder a essas perguntas foi realizado um levantamento bibliográfico que nos revela uma falta de consenso quanto a conceituação desse termo e as suas possibilidades de trabalho no campo da educação.

Depois, foram feitas entrevistas com docentes e grupos focais com o corpo discente, do curso de Psicologia, da Universidade Federal de Alagoas, com o intuito de compreender como a interdisciplinaridade está sendo promovida dentro do curso. Esse processo de coleta de dados se deu no segundo semestre de 2009 e foram organizados e analisados com base na Análise de Conteúdo. A Análise de Conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p.44)

Durante o processo de construção da análise dos documentos e das entrevistas realizadas, o material foi organizado em categorias. Categorias podem ser definidas como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos. (IDEM, p. 145)

Esse processo de categorização é importante para a organização das informações encontradas, as categorias fornecem uma representação dos dados, uma possibilidade de análise criteriosa e organizada. Durante o processo de construção categorial, até o estabelecimento das unidades de análise, foram seguidas as orientações propostas por Bardin (2010) e Franco (2005), dessa forma, as informações obtidas passaram por um momento de pré-análise (através de uma leitura inicial dos dados – uma leitura flutuante), uma exploração do material (estabelecimento de categorias iniciais e amplas, chamadas de molares), até o estabelecimento das categorias moleculares (módulos interpretativos menos fragmentados).

Assim foram feitas análises, de dois documentos importantes para o entendimento desse trabalho, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004) e o Projeto Político Pedagógico, do Curso de Psicologia, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL (UFAL, 2006), que foram analisados buscando neles recortes que remetem a interdisciplinaridade.

A escolha dessa Instituição deveu-se ao fato de segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), existirem três Instituições de Ensino Superior (IES) que possuem curso de Psicologia nesse Estado, a saber: a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC) e Faculdade Integrada Tiradentes (Fits), sendo que essa primeira é a única instituição de ensino superior pública que possui um curso de

psicologia, que tem passado por conhecidos processos de reorganização e avaliação pedagógicos e estruturais recentes. A última reorganização curricular foi proposta em 2006 (UFAL, 2006). Essa nova organização pressupõe uma maior flexibilização e integração entre as disciplinas, no intuito de promover um envolvimento maior entre docentes e discentes, pelo menos, dentro dos eixos estruturantes propostos.

O trabalho foi dividido em 02 capítulos. No primeiro capítulo é feita uma busca e apresentação dos conceitos que guiaram a construção desse trabalho. Dessa forma, para compreender melhor o conceito de interdisciplinaridade dentro de um processo educativo transito um pouco por conceitos gerais do que é ciência e como se estabeleceu dentro do mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que apresento alguns pressupostos sobre interdisciplinaridade e o conceito de interdisciplinaridade que adotamos nesse trabalho.

Como dito acima, a proposta desse capítulo foi apresentar e discutir conceitos. Retomar e discutir um pouco sobre o caminho que a ciência está fazendo até a atualidade foi importante, porque ajudou na compreensão do despertar de um processo de reunificação disciplinar. Concordamos com as proposições de Souza Santos (1995) que trazem a uma atual fase de transição da ciência, caracterizada por uma crise hegemônica e uma busca para se tornar mais humana e contextual. Uma aposta na interdisciplinaridade, diz Santome (1998, p. 45), é acreditar na “multidimensionalidade humana” e nas interfaces ou entrecruzamentos que as relações dialógicas permitem.

A construção do segundo capítulo foi focada nas respostas as seguintes perguntas: o novo currículo facilita a troca de saberes entre as disciplinas? A interdisciplinaridade pode fazer parte da ação docente? Como está sendo efetivada essa interdisciplinaridade? Para compreender o contexto do discurso apresentado pelos sujeitos, foi preciso fazer um resgate histórico, tanto da Psicologia, de uma forma geral, quanto da Psicologia dentro da Universidade Federal de Alagoas, com seus projetos e atores.

2 O SENTIDO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL: EM BUSCA DE CONCEITOS

2.1 O lugar da ciência no mundo

Para entender a interdisciplinaridade é necessário conhecer um pouco da construção do conhecimento dentro da nossa sociedade e da formação da ciência, já que como aponta De Angelis (1998, p. 26)

Desde a consolidação da ciência moderna, com Galileu, verificou-se a adoção de método que conduziria a um saber especializado. Contudo, foi a filosofia cartesiana que propôs a adoção de um método analítico, no qual um problema deveria ser decomposto em partes para uma melhor compreensão.

O conhecimento se fragmenta dentro dessa ótica que tende a se especializar em pequenas partes de um todo. Esse processo de fragmentação do saber é um tema já muito analisado, escolhemos para estes estudos os conceitos apontados por Chauí (2000). A autora estabelece uma diferença entre a ciência e senso comum para estabelecer seu conceito de ciência:

A ciência distingue-se do senso comum porque este é uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas, enquanto a primeira baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade. A ciência é conhecimento que resulta de um trabalho racional (CHAUÍ, 2000).

E esse trabalho racional implica em um método que separe os elementos de um fenômeno estudado, e o construa através da união de aspectos observáveis, mensuráveis e possíveis de comprovação.

A ciência segundo Chauí (2000), apenas será definida se:

Delimitar ou definir os fatos a investigar, separando-os de outros semelhantes ou diferentes; estabelecer os procedimentos metodológicos para observação, experimentação e verificação dos fatos; construir instrumentos técnicos e condições de laboratório específicas para a pesquisa; elaborar um conjunto sistemático de conceitos que formem a teoria geral dos fenômenos estudados, que controlem e guiem o andamento da pesquisa, além de ampliá-la com novas investigações, e permitam a previsão de fatos novos a partir dos já conhecidos: esses são os pré-requisitos para a constituição de uma ciência e as exigências da própria ciência.

Com isso, em um determinado momento da história a ciência se tornou estática levando a racionalidade ao extremo, como revelam autores como Francelin (2004), De Angelis (1998), Ferreira, Calvoso e Gonzalez (2002) e “eliminando-se algumas características

fundamentais do cotidiano humano, como mito e crença, a ciência toma-lhes o lugar na tentativa de tudo explicar, de tudo dominar” (FRANCELIN, 2004, p. 28). Souza Santos (1995, p. 10-11) também reafirma essa idéia do racionalismo inerente ao fazer científico, indicando a distinção entre a ciência e a não-ciência:

a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental. [...] Esta nova visão do mundo e da vida reconduz-se a duas distinções fundamentais, entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro. Ao contrário da ciência aristotélica, a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata. Tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias. (SOUZA SANTOS, 1995, p. 10-11)

Na contemporaneidade, a ciência começa a se reestruturar, a rever seus conceitos. A verdade absoluta começa a ser revista e questões como a subjetividade começam a ser pensadas como não podendo ser compreendidas através de experimentos científicos. Souza Santos (1995) a estabelece esse momento como sendo um momento de crise, a crise do paradigma da ciência moderna.

Essa crise é caracterizada pela ruptura de paradigmas, que Souza Santos (1995) afirma ser fruto de uma união de fatores plurais e irreversível, afinal, um dos culpados é o próprio avanço científico. “O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda.” (Ibidem, p. 23). Por exemplo, que a revolução científica promovida por Einstein e depois pela física quântica, ainda não tem um final. “Einstein constitui o primeiro rombo no paradigma da ciência moderna, um rombo, aliás, mais importante do que o que Einstein foi subjectivamente capaz de admitir” (Ibidem, p. 23).

Um dos pensamentos mais profundos de Einstein é o da relatividade da simultaneidade [...] Esta teoria veio revolucionar as nossas concepções de espaço e de tempo. Não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos de Newton deixam de existir. (Ibidem, p.23)

Dessa forma, só existem especulações sobre os paradigmas que surgirão após esse período revolucionário. E o que se especula sobre o que emergirá?

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e

óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, colectivo/individual, animal/pessoa. Este relativo colapso das distinções dicotómicas repercute-se nas disciplinas científicas que sobre elas se fundaram. (Ibidem, p. 14).

Essa fragmentação do conhecimento, que conduz o sujeito a compartimentação do saber e ao excesso de especialização, na visão de Silva (2008,p.29) insere o sujeito “no que Morin (1990, p.18) chamou de disjunção, redução e de abstração cujo conjunto constitui (...) o ‘paradigma da simplificação’”.

Nesse sentido, para se trabalhar o paradoxo do uno e do múltiplo em termos de construção do conhecimento significa “conjugare esforços no sentido de distinguir sem separare associar sem identificar ou reduzir através do princípio dialógico” (SILVA, 2008, p.30), ou seja, vivenciar a interdisciplinaridade numa perspectiva histórico-dialética, a qual não pode ser vivida no paradigma da simplificação. Mas o que vem a ser interdisciplinaridade e qual a origem desse termo tão discutido e enfatizado na atualidade no mundo científico?

2.2 Interdisciplinaridade

Tanto o conceito quanto a origem da palavra interdisciplinaridade não são consensuais. Há quem afirme que ela surgiu na Antiguidade Clássica, Santomé (1998, p.46) aponta que: “é possível que Platão tenha sido um dos primeiros intelectuais a colocar a necessidade de uma ciência unificada, propondo que essa fosse desempenhada pela filosofia”, ele ainda ressalta que os Sofistas Gregos são os responsáveis pelo primeiro “ensino integrado que agrupa os âmbitos do conhecimento tradicionalmente denominados letras e ciências”. Segundo Carlos (2007, p.24.) esse modelo integrado a partir de 1760 e 1770 passa a ser fortemente questionado, inicialmente na Europa, especialmente na França cede lugar a um modelo mais positivista e fragmentado que existe até hoje.

Souza Santos (1995, p. 15) nos lembra de que a fragmentação e a quantificação marcam o pensamento científico ocidental, lembrando que:

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou. Já em Descartes uma das regras do *Método* consiste precisamente em “dividir cada uma das dificuldades... em tantas parcelas quanto for possível e requerido para melhor as resolver”. A divisão primordial é a que distingue entre “condições iniciais” e “leis da natureza”. As

condições iniciais são o reino da complicação, do acidente e onde é necessário selecionar as que estabelecem as condições relevantes dos factos a observar; as leis da natureza são o reino da simplicidade e da regularidade onde é possível observar e medir com rigor.(SOUZA SANTOS, 1995, p. 15)

Em uma publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a revista *Prospect*, Gozzer (1982, p. 291) mostra o quanto é problemático trabalhar com conceitos interdisciplinares, já que a organização científica é, como visto acima, disciplinar:

Está claro que como cada disciplina se torna cada vez mais diferenciada em seu campo especial, torna-se necessário o estabelecimento de ligações, conexões e relações. Mas não é através da manipulação artificial, ou, pior ainda, através de uma distorção da natureza específica do campo disciplinar em si, que vamos conseguir atingir os objetivos de aprendizagem ou construir o esquema mais amplo das relações que fundamenta a interdisciplinaridade no verdadeiro sentido da palavra.(tradução livre)¹

Antes de aprofundarmos nas discussões sobre interdisciplinaridade, é necessário conhecer a origem da palavra disciplina. De acordo com Machado e Cavalcanti (2008) disciplina vem do latim *discere* que significa aprender, assim “o conhecimento em disciplina vislumbrava um entendimento mais acurado do objeto de estudo” (MACHADO; CAVALCANTI, 2008, p. 45). O entendimento desse objeto estava dentro de uma metodologia organizada, com conceitos claros e definidos: o método científico.

Follari (1995) amplia a reflexão sobre interdisciplinaridade mostrando que, existiu nos anos 70 uma discussão sobre o lugar do saber no capitalismo. Após vários protestos estudantis, no final dos anos 60 – na Europa e na América Latina, onde “discutia-se a escisão teoria/prática e a falta de relevância social dos conteúdos curriculares” (FOLLARI, 1995, p. 129), a interdisciplinaridade surgia como uma possibilidade dentro do discurso oficial, que absorve o discurso estudantil e o ressignifica, lançando a interdisciplina como uma estratégia de renovação acadêmica e curricular. E dessa forma:

[...]se chegou a hipótese de que a interdisciplina podia dar lugar a uma superação da excessiva especialização, chegando-se também à conclusão de que ela podia

¹It is clear that, as every discipline becomes increasingly differentiated in its special field, so it automatically becomes necessary to establish links, connections and relations. But it is not through artificial manipulation, or, worse still, through a distortion of the specific nature of the disciplinary field itself, that we shall either achieve the aims of learning or construct the broader scheme of relations that underlies interdisciplinarity in the true sense of the word. (texto original)

fornecer meio para vincular o conhecimento à prática, permitindo, portanto, situar seu lugar dentro da estrutura social em seu conjunto. (FOLLARI, 1995, p. 130)

A proposta interdisciplinar tendia a atender aos vários segmentos conflitantes: exigências estudantis e para legitimação do saber proposto pelo capitalismo, que viam a interdisciplina como ponto de apoio as demandas exigidas.

[...] o interdisciplinar serviu naquele momento como campo de relegitimação do discurso cientifizante/tecnocrático, então em decadência. Pôde-se demonstrar que a ciência ainda trazia solução para os problemas sociais que os estudantes achavam que tinham que enfrentar prioritariamente por meio da ação política. E o sistema científico/universitário do capitalismo [...] pôde exibir alguma nova conquista face à crítica a que o submetiam os estudantes, havia-se chegado a uma modernização saudável, a um avanço em direção a fronteiras transponíveis, a uma necessidade de atualização. (FOLLARI, 1995, p. 131)

Follari (ibidem) afirma então, “que a interdisciplinaridade será invocada a partir de posições críticas, chegando inclusive a fundamentar currículos diferentes e a ser parte da transformação institucional de universidades inteiras.” Na atualidade vemos que a interdisciplinaridade compõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior e o Projeto Político Pedagógico de vários cursos.

Aqui no Brasil, as discussões sobre interdisciplinaridade também se iniciam nos anos 70, do século XX, com os trabalhos de Japiassu (1976) e seguido por vários outros autores contemporâneos como: Fazenda (1994). Wachowicz (1998), Jantsch e Bianchetti (2004), entre outros.

Frigotto (1995) aponta ainda a interdisciplinaridade como uma necessidade, para produzir uma forma de conhecimento marcado por uma dialética “da realidade social” (ibidem, p.27) marcada pela diversidade de suas questões e pela unicidade dos sujeitos que a compõem. Nesse sentido, Jantsch e Bianchetti (1995), indicam um caminho que leva a interdisciplinaridade como modo de superação do imediatismo em vigor atualmente e estabelecem o sujeito dentro de sua história, de sua cultura, de seu meio político e social. Afinal:

Não podemos, portanto, compreender o ser humano apenas através dos elementos que o constituem. Se observarmos uma sociedade, verificaremos que nela há interações entre os indivíduos, mas essas interações formam um conjunto e a sociedade, como tal, é possuidora de uma língua e de uma cultura que transmite aos indivíduos; essas "emergências sociais" permitem o desenvolvimento destes. É necessário um modo de conhecimento que permita compreender como as

organizações, os sistemas, produzem as qualidades fundamentais do nosso mundo. (MORIN, sd, p. 3)

Nesse contexto, a interdisciplinaridade não deve ser compreendida como, por exemplo, afirma Etges (1995, p. 81) na “criação de uma mistura de conteúdos ou métodos de diferentes disciplinas. Este procedimento não só destrói o saber posto, mas acaba também com qualquer aprendizagem”. Tampouco deve ser entendida como:

[...] uma junção artificial, burocrática e falsa de pesquisadores ou docentes que objetivamente se situam em concepções teóricas forçosamente ideológicas e politicamente diversas. A diluição forçada do conflito e da diversidade não ajuda ao avanço do conhecimento e nem à prática democrática (FRIGOTTO, 1995, p. 26).

Morin (s.d., p. 5) diz que “Foi muitas vezes difícil fazer compreender que o "um" pode ser "múltiplo", e que o "múltiplo" é suscetível de unidade.” A complexidade da ação interdisciplinar se materializa “através da desordem, da ambigüidade e da incerteza que o pensamento humano sofre no processo de transformação e aquisição de novos conhecimentos pelo sujeito em contacto consigo mesmo e com outros sujeitos socialmente constituídos” (SILVA, 2008, p. 30)

Dessa forma, adota-se em nosso trabalho uma concepção de interdisciplinaridade que chamamos de *Interdisciplinaridade Dialógica*, que se situa dentro de:

[...] *uma postura de mundo ou uma opção de mundo* [...] onde as práticas educativas propiciem a reflexão conjunta de espaços problemáticos comuns na sociedade [...] onde haja uma integração dialética do sujeito com o mundo subjetivo e objetivo, tendo em vista a construção do conhecimento numa perspectiva humanista [e dialógica] [...] o qual deverá ter por princípio a máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da diversidade e da criatividade dos sujeitos educadores. (GOMES, 2008, p 19-21).

Dessa forma, colocamo-nos dentro de uma perspectiva que, de acordo com Frigotto (1995) vê o conhecimento construído dentro de uma universalidade e de uma diversidade, já que “apreendidas e sedimentadas, estas bases [universais e diversas] tem a virtualidade de nos permitir encaminhar criativamente a solução de múltiplos problemas” (FRIGOTTO, 1995, p. 47).

Com base nesse olhar, buscamos investigar e tenta compreender, inicialmente, como a interdisciplinaridade se apresenta no discurso dos docentes do curso de Psicologia da UFAL. Para tanto, foram planejadas e realizadas 10 entrevistas semi-estruturadas, cujo teor

foi estruturado e analisadas sob a ótica da Análise de Conteúdo. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização prévia e transcritas na íntegra de modo a compor o *corpus* analisado, e a partir da leitura flutuante deste foram criadas categorias *a posteriori*.

Oliveira (2008) mostra que a Análise de Conteúdo tem múltipla aplicabilidade científica e trata-se de uma metodologia de pesquisa de descrição analítica e tem em sua base na possibilidade das mensagens que permeiam o contexto social, quer sejam latentes ou patentes, serem captadas. Tais mensagens têm sentidos e significados, os quais se expressam de forma oral, gestual, escrita ou plástica. Então veremos abaixo como a interdisciplinaridade se apresenta no discurso docente.

2.3 Como a interdisciplinaridade se apresenta no discurso docente

Após a pergunta “Quando eu lhe falo interdisciplinaridade, o que você lembra, quais são os conceitos que lhe vem à mente?”, os conceitos que surgiram foram agrupados de acordo com as concepções de interdisciplinaridades apresentados por Etges (1995) e a que desenvolvemos nesse trabalho, que convencionamos chamar de Interdisciplinaridade Dialógica, apresentados anteriormente nesse capítulo. Dessa forma, foram estabelecidas três categorias moleculares de respostas, relacionadas na tabela abaixo:

Tabela 1 – Conceito de interdisciplinaridade no discurso docente

CATEGORIAS MOLECULARES DE RESPOSTAS - CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE -	Freq respostas	%
RESPOSTAS QUE REMETEM AO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE GENERALIZADORA	5	33
1. “Isso me faz lembrar que nós não estamos limitados apenas a um saber. Que a gente não deve estar limitado somente aquilo que se constituiu como profissão inicial. [...] Todos os saberes estão interligados.”		
2. “Ampliando limites que aprenderam em suas áreas”		
3. “Rompimento de grades [...] Sai de algo linear, fechado, para algo contextualizado. Agrupar conceitos que tem relação uns com outros”		
4. “Todos os saberes estão interligados. A Psicologia está em comunicação com a Educação, com o Direito, com a Medicina, então, percorre todas as áreas”		
5. “[...] Base axiomática, que permite diversas ações.”		
RESPOSTAS QUE REMETEM AO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE INSTRUMENTAL	7	47
1. “Busca de integração entre diferentes linhas disciplinares.”		
2. “Troca de experiências, ver o que surge dessas disciplinas. Produzir algo em conjunto”		
3. “É hora de pactuar algo, você tem uma linguagem, eu tenho outra. Vamos fechar algo que seja comum as duas. A interdisciplinaridade é esse exercício de trabalhar com outras disciplinas”.		
4. “Penso que é o desenvolvimento de atividades que não são exclusividade de uma única disciplina. Não é		

CATEGORIAS MOLECULARES DE RESPOSTAS - CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE -	Freq respostas	%
necessariamente agregar.”		
5. “Duas disciplinas juntando esforços para compreender um fenômeno de uma forma mais completa”		
6. “Diálogo entre campos de estudo, entre disciplinas. Como é possível dialogar dois ou mais campos de saberes? Em que pontos se conectam. Pontos de intersecção existem entre esses campos.”		
7. “Relação entre as disciplinas. [...] Tentar dar conta de um assunto... esse tema que tem relação com várias áreas. Determinado tema leva obrigatoriamente a usar várias disciplinas”.		

RESPOSTAS AO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE DIALÓGICA	3	20
1. “Possibilidade de diálogos e conexões de saberes, práticas”		
2. “Processo onde profissões e profissionais discutem, refletem e realizam ações em conjunto. Em um processo de ação-reflexão-ação. Ampliando os limites que aprenderam em suas áreas de conhecimento inicialmente [...] Um trabalho onde as ações seriam definidas e redefinidas, até em conflito com suas áreas de conhecimento”		
3. “interdisciplinaridade é entre disciplinas. É difícil porque ao mesmo tempo em que se mantêm as especificidades de cada uma há um momento de interlocução.”		

Fonte: Ferreira (2010)

Durante a análise, vimos que 80% das respostas se enquadram nos conceitos de interdisciplinaridade generalizadora e interdisciplinaridade instrumental, sendo 33% e 47% respectivamente, enquanto que apenas 20% das respostas se remetem ao que chamamos de interdisciplinaridade dialógica. Esse fato corrobora a afirmação de Santomé (1998, p. 76), que mostra que nas comunidades científicas as dimensões instrumentais são relevantes. A importância desse mapeamento da estruturação conceitual reside no fato dele indicar o caminho que cada educador percorre para atingir a interdisciplinaridade.

E esse caminho mostra que alguns conceitos e ações precisam ainda ser melhores discutidos dentro do curso de Psicologia da UFAL, tendo como objetivo uma prática docente integrada e dialógica. Silva (2008, p. 24) lembra que o diálogo:

envolve a participação efetiva dos sujeitos socialmente constituídos, onde uns reconhecem os outros, onde a ação do ser humano sobre os objetos é delineada com no princípio da alteridade, aspecto importante à construção do pensamento interdisciplinar. O dinamismo da alteridade presente na ação humana produz a abertura de fronteiras e a criação de zonas de interseção que, mas discrimina fazendo surgir relações dialéticas

O aprimoramento e a construção do conhecimento científico se dão através da relação dialética dos saberes, estabelecendo uma articulação que permite desenvolver na contemporaneidade, o que Francelin (2004, p.26) define como novas características da ciência:

uma das características singulares da ciência na contemporaneidade é a sua flexibilidade em relação a alguns aspectos antes considerados indesejáveis, em função do excesso pragmático e do isolamento disciplinar.

O que propomos enquanto conceito de trabalho interdisciplinar remete à complexidade que envolve tanto o trabalho em conjunto, quanto a compreensão do sujeito diverso e subjetivo. Assim, a interdisciplinaridade implica “em vivê-la na sua complexidade, e isto significa conjugar esforços no sentido de distinguir sem separar e associar sem identificar ou reduzir através do princípio dialógico o qual constitui a essência desta concepção interdisciplinar na educação” (GOMES, 2008, p. 30).

Isso não significa “reduzir as ciências a um denominador comum” (ETGES, 1995, p.73), como prega a interdisciplinaridade generalizadora, evitando a visão e o reconhecimento das especificidades, nem tampouco restringir a ação apenas unindo disciplinas e aproveitando determinados elementos constitutivos e estanques. Nesse caso pode-se descambar em um *modus operandis* onde “o cientista realiza esse tipo de atividade em seu quefazer cotidiano. Trata-se de uma mera passagem, sem que se afetem os princípios ou estrutura da referida disciplina [...]. O que se tem é um trânsito, uma passagem, nada mais” (ibidem, p. 68). O estudante que vivencia esse “quefazer cotidiano” pode até aprender em trabalhar em grupo, a cooperar, mas não a pensar de forma interdisciplinar. O pensar interdisciplinar implica em respeito às diferenças e problematizar as relações existentes dentro do ambiente educacional.

Marková (2006) nos lembra um processo de fusão não faz parte do diálogo. Baseado em Rosenzweig, (apud Marková, 2006, p. 123) afirma que “a chave da intersubjetividade humana não estava somente na mutualidade e na reciprocidade, mas sim, e acima de tudo, na assimetria dialógica e na tensão” e citando Bakhtin (apud Marková, 2006, p.151)

não existe comunicação, a menos que o Eu viva através do entendimento ativo do estranho, ao *Alter*. O discurso e os pensamentos dos outros contém *estranheza*, que o Eu tenta superar, impondo seu próprio significado no Outro, ou se apropriar fazendo com que seja parte de seus próprios pensamentos e de seu próprio discurso. A luta constante entre a estranheza do pensamento e o próprio pensamento, faz com que a comunicação seja significativa à condição humana. Não pode haver diálogo se os participantes não forem opostos através da estranheza, mutuamente experimentada. A estranheza cria tensão entre eles, uma tensão que não determinada por nenhum deles, mas que existe na realidade, entre eles.

Etges (1995) diz que nesse processo de estranhamento vivenciado pelo cientista proporciona uma nova visão. Ele se vê sacudido dentro de seu pequeno mundo. Esse mundo

pode ser o ambiente externo ou a sua própria interioridade, que quando tocado pelo contexto estranho e permitindo trazer “para dentro de sua vida pessoa e dentro de si, produzindo a unidade do exterior e do interior: o conhecimento” (ibidem, p.75). lembramos que esse processo de estranheza não implica em;

[...] tirar as certezas do cientista. Mas pretende-se que o cientista saia livremente de seu construto ou modo de pensar e agir e que livremente também retorne para seu campo, agora com conhecimento de causa e não mais como um máquina aplicadora de regras. Ele verá que os construtos criaram novas possibilidades de ação, que abrem campos de decisão e de liberdade.(Etges, 1995, p. 76).

Partindo desse pressuposto, vimos que a promoção de espaços coletivos é um caminho, porém não é uma garantia de atitudes interdisciplinares, já que como mostramos, essa ação interdisciplinar está implicada no ser e no fazer dos sujeitos que participam do processo educativo que a vivenciam. Os suportes legais, como parâmetros curriculares ou projetos políticos pedagógicos, como veremos a seguir, não são garantias de implantação e a posterior realização de processos interdisciplinares. Tendo em vista que esses instrumentos são externos ao sujeito e podem não refletir a sua subjetividade.

2.4 Como a interdisciplinaridade aparece no discurso discente

Para identificar como a interdisciplinaridade surge no discurso dos alunos de psicologia da UFAL, os alunos foram ouvidos dentro da metodologia do grupo focal. Gondim (2003) traz a seguinte definição de grupo focal:

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. [...] Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Veiga & Gondim, 2001). (GONDIM, 2003, p. 151)

Destacamos nesse processo de pesquisa o papel do pesquisador, já que dentro de um grupo focal o moderador assume:

[...] uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. (GONDIM, 2003, p. 152)

Nessa pesquisa foram realizados três grupos focais, totalizando 19 alunos, de ambos os sexos e de diversos anos e períodos (o curso de Psicologia, no ano de 2009, tinha alunos sob o currículo anual e semestral), durante o segundo semestre de 2009.

A pergunta inicial feita ao grupo foi “O que vocês entendem por interdisciplinaridade?” e como na organização das falas dos docentes, os discursos foram gravados mediante autorização prévia, transcritos na íntegra, formando *corpus* e analisados pelo método da análise de conteúdo.

Também nesse momento, os conceitos que surgiram foram categorizados de acordo com as definições de interdisciplinaridades apresentadas anteriormente por Etges (1995) e ainterdisciplinaridade dialógica. E da mesma forma, foram estabelecidas três categorias moleculares de respostas, definidas após a leitura flutuante dos conteúdos e que, portanto, apesar de se referirem a um conteúdo teórico, não foram criadas de forma apriorística, caracterizando como uma categorização *a posteriori*. Os discursos foram organizados na tabela 2, abaixo:

Tabela 2 - Conceito de interdisciplinaridade no discurso discente

CATEGORIAS MOLECULARES DE RESPOSTAS CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE	Freq de Respostas	%
RESPOSTAS QUE REMETEM AO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE GENERALIZADORA	6	27%
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Relação entre várias disciplinas, ou vários aspectos que estudamos.” 2. “Possíveis teorias se combinando. Mais relações entre diferentes formas de abordagem de temas.” 3. Acho importante o trabalho inter, mesmo não sabendo bem o que. Acho que sai um pouco daquela visão fechada do reducionismo. Acho que impossibilita o reducionismo apenas em área do saber. Permite um diálogo... Acho que amplia um pouco sua visão. Não bem para onde para que, mais amplia. 4. Limite é a impossibilidade de se conhecer tudo! Limite é não se perder. Limite é reconhecer isso, não dá conhecer tudo. Então, a inter vem para isso, para poder conversar com aquela área e chegar a um acordo. 5. “Questão é essa mesma, essa característica da natureza humana, não dá para apreender todo o conhecimento. A inter vem para atender a isso, para possibilitar, intermediar esse diálogo.” 6. “Mas, a interdisciplinaridade, nas matérias, nos assuntos das matérias, ela existe.” 		
RESPOSTAS QUE REMETEM AO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE DIALÓGICA	5	23%
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Apenas trabalhar junto não significa ser interdisciplinar. Os professores tinham formações semelhantes, comungavam das mesmas idéias, mas forma de atuar na prática era bem diferente. O trabalho inter não deve acontecer apenas entre professores, deve envolver tanto estudantes, quanto professores.” 2. Eu estava pensando... para mim o conceito de disciplina remete a um sistema fechado de saber. Esse saber está fechado/categorizado naquele lugar. Quando vc junta as duas palavras: inter e disciplina, acho que fala de uma comunicação sem quebrar esse sistema. É um pouco paradoxo, porque fala de sistemas postos mais que se intercomunicam. Mais até onde uma disciplina vai. Falo de áreas de saber, não apenas disciplinas de faculdades. é meio paradoxo, é muito tênue, essas palavras juntas: até onde é inter ou disciplina. 3. Abertura para se relacionar. uma nova forma de relacionar, sem perder sua características. Para haver inter, tem que haver disciplina 4. Fiquei pensando... na minha experiências que tinha haver com inter. Acho que foi o movimento 		

CATEGORIAS MOLECULARES DE RESPOSTAS	Freq de Respostas	%
CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE		

estudantil. Pude entrar em contato com todas as áreas: saúde, exatas, humanas. E foi riquíssimo. Dentro do movimento estudantil participava de outros diálogos, com pessoas de outras instituições, de outros movimentos. Biólogos, ONGs. Foi uma experiência, tanto com docentes, tanto com gestores. Era algo que pude comungar com a inter.

5. “Diálogo entre disciplinas, mas vai muito além de trabalhar em conjunto. [...] Todas as disciplinas, em princípio, poderiam dialogar.”

RESPOSTAS QUE REMETEM AO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE INSTRUMENTAL	11	50%
--	-----------	------------

1. Poder aplicar os saberes em diversas áreas, em outros cursos. Manter o diálogo. Entre cursos ou entre outras áreas. O conceito de interdisciplinaridade pressupõe a necessidade ser fundamental a relação entre as disciplinas, do mesmo curso e de outras áreas.
2. Acho que no primeiro ano, não aconteceu. Nosso discurso era.. a gente nem viu psicologia. No segundo, começamos a entrar na psi. Tiveram dois professores que levantaram isso, que era psi da aprendizagem e psi da personalidade. Teve um momento, trabalho que foi integrado.
3. “Inclusive, teve uma oportunidade em comunitária, a profa estava dando aula em outra turma, com turma dividida, abriu para nossa e convidou a gente para participar de um projeto, junto com serviço social. Juntou psi e serv social para fazer uma pesquisa referente ao crass. Começou outra experiência... o diálogo foi pouco, uma aplicação de questionários mas de certa forma, permitiu uma convivência. E isso já é um lado, um meio.”
4. “E teve o trabalho de pesquisa com a Professora que eu B., a gente fez um trabalho no hospital universitário com pacientes que eram com doenças reumáticas, com a professora de medicina. E esse ano a gente trouxe, como o tema era sobre alimentação e água. Questões sócio-ambientais de saúde. A gente trouxe professores da nut, com alunos de nut. Que aliás eles que pediram. Pq acho que é assim... Essa questão do que é inter, talvez seja isso, essa possibilidade de dialogar, não sei...”
5. Diante do que acho que seja inter, quanto estou no estágio, por exemplo, tipo... me abro para diversas escutas. Acho que não tenho que seguir o mesmo caminho. Tanto que tenho uma sensação de superficialidade. Estar em todas e ao mesmo em nenhuma... mais ao mesmo tempo vejo que é por aí mesmo. Pq para mim, o ser humano para mim é complexo. Quanto mais vc vai discutindo com outras pessoas, com diferentes visões, sobre diferentes contextos, sobre diferentes maneiras de atuar. Vc vai acompanhando essa complexidade do ser humano e a própria complexidade.
6. Tivemos aconselhamento e comunitária, tivemos articulação. Fomos a campo e vimos articulação entre comunidade e social.
7. A gente teve uma matéria, que nela tinha diferentes áreas, um professor que trouxe diferentes professores para dar aula para gente, já é alguma coisa.
8. Acho que a única matéria que a gente teve foi vygotisky, mas foi uma coisa muito confusa. Professor dava de um modo e a outra dava de outro modo, mas para mim foi legal, foi bacana. Foi a que mais me marcou na vida acadêmica. Sinto falta disso.
9. “Todas as disciplinas tem que dialogar com esse objetivo maior. Cada disciplina tem um recorte, onde psi jurídica não tem haver com hospitalar. Psi social consegue conversar com todas as disciplinas. Mesmo assim, depende como será abordado. De alguma forma, os olhares diferentes podem construir algo em comum. [...]A diferença é um fator de comunhão.”
10. “Quando penso em inter, penso em estratégias.”
11. “A interdisciplinaridade dá espaço para encaixe e não para conflitos, espaço para todos.”

No processo de análise das respostas verificamos que, tal como no discurso docente, a maioria das repostas remeteu a interdisciplinaridade generalizadora e a interdisciplinaridade instrumental, 27% e 50% respectivamente. 23% das respostas remeteram a interdisciplinaridade dialógica.

Moraes (2010) aponta que para entendermos o processo educativo temos que atentar para o contexto onde ocorre esse processo, “não podemos separar sujeito e objeto, educador e educando, sujeito e cultura, subjetividade e objetividade, indivíduo, sociedade e natureza, elementos mutuamente essenciais, complementares e interdependentes” (MORAES, 2010, p. 33). Dessa forma, podemos pensar em um primeiro momento que os conceitos trazidos pelos discentes seriam semelhantes aos docentes, já que esses conceitos estão sendo vivenciados dentro da vida acadêmica de ambos, afinal “[...] não existe uma realidade independente da experiência subjetiva. Ambos coevoluem, enquanto se autoocorreorganizam e se transformam a partir da interpenetração sistêmica em termos de energia, matéria e informação que nutre os diferentes fluxos da via” (ibidem, p. 33).

Como já explicitamos anteriormente, existe ainda um estranhamento na mudança de postura necessária à interdisciplinaridade dialógica. Mesmo concordando com Marková (2006) que a dialogicidade faz parte da natureza humana, a possibilidade da ação docente é mediada pelas implicações políticas neoliberais que envolvem tanto os processos de formação profissional, quanto a organização do ensino superior. Nesse processo lógico-neoliberal a idéia “de que o indivíduo é a medida de todas as coisas encontra solo fértil, visto que todos teriam as mesmas oportunidades” (BERNARDES, 2004, p.26) e que “Psicologia e Neoliberalismo se tocam exatamente nessa concepção de ser humano centrado no indivíduo (considerado livre, autônomo, independente e consciente de si)” (ibidem, p.27).

3.A PSICOLOGIA NA UFAL: HISTÓRIA, MODELOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS E AS RELAÇÕES COM A INTERDISCIPLINARIDADE

3.1 Falandum pouco sobre o ensino superior

Se o ensino superior tem um passado recente em nosso país, graduar-se em psicologia é uma opção ainda mais nova.

Assim, e resgatando Gramsci:

Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos – isto é ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência de nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. (GRAMSCI, 1984, p. 13)

Enfatizo a importância de compreender os processos históricos para entender como se deu o processo de uma formação superior, e como esse processo de formação pode influenciar na “coerência” da ação profissional individual.

Uma certeza que se tinha, é que durante esses primeiros séculos, desde a descoberta, até a República, a educação nunca esteve entre as principais preocupações dos dirigentes de nosso país. Entre o início da colonização e o início do período republicano brasileiro, eram destinadas à formação da elite. Uma elite destinada a assumir os postos políticos-burocráticos que surgiram com as mudanças administrativas na ex-colônia e para a formação de profissionais liberais (médicos, engenheiros e advogados) que a sociedade exaltava e que alguns almejavam como meio de ascensão social.

“O Brasil havia chegado ao século XIX como uma nação de segunda classe e chega ao século XX como também uma República de segunda classe” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 2004, p. 202). Uma República caracterizada pela dependência externa com o capitalismo internacional e dominada internamente pelos latifundiários. O país passa por um processo de urbanização enorme, as novas forças capitalistas começam a pressionar para um aumento da industrialização e uma diminuição do poderio dos “barões do café”. Afinal, o capital precisa de mão-de-obra e de um mercado consumidor de seus produtos, o escravismo não interessa ao capital, ele demanda por um trabalhador assalariado, que mesmo que venda sua força braçal por um preço ínfimo, disponha de recursos para consumir os produtos e serviços produzidos pela modernidade.

Nesse processo de passagem, que se dá no final do século XIX, de um lado, o trabalhador deixa juridicamente de ser escravo e passa a ser assalariado; de outro lado, todos os membros da sociedade brasileira deixam de ser súditos para serem efetiva ou potencialmente cidadãos (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 2004, p. 201).

Voltando para o ensino superior, Fávero (2006, p.20) relata que, até a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, toda a formação superior da colônia era feita em universidades européias. Ainda de acordo com Fávero:

Entre as tentativas de criação de universidade no Brasil, ao longo dos anos, registra-se, no nível das intenções, a que constava da agenda da Inconfidência Mineira. Tentativas, sem êxito, continuam por mais de um século. Uma delas coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil. Portanto, não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites. Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia (FÁVERO, 2000, p. 18-19). Importa lembrar ainda que, mesmo como sede da Monarquia, o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante. Ou seja, “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional” (CUNHA, 1980, p. 62). A partir de 1808, são criados cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano, talvez, secundário, profissionais de nível médio (CUNHA, 1980). (FÁVERO, 2006, p.20)

Até a institucionalização da primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, muitas tentativas de se criar uma universidade do Brasil foram feitas. As reformas educacionais (Reforma Álvares Carvalho – 1813; Reforma Senador Vergueiro – 1832; Reforma Leôncio de Carvalho – 1884; Reforma Benjamin Constant – 1891; Reforma Epitácio Pessoa – 1901; Reforma Rocha Vaz – 1925) que aconteceram dentro do Império e nos anos iniciais da República não conseguem estabelecer o ensino universitário, e sim, iniciativas isoladas e frustradas.

Apenas em 07 de setembro de 1920, com a união das Escolas Politécnicas, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e da Faculdade de Direito, é criada, oficialmente, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Uma “justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características” (FÁVERO, 2006, p.22). De acordo com Sguissardi (2006, p.354) a experiência da implantação da URJ foi decepcionante, era uma aglutinação de cursos, com uma direção “pró-forma”.

Essa característica de justaposição de cursos é descrito por Morosini (2005) e Sguissard (2006), que relatam que, mesmo com um período de predomínio das idéias liberais,

tentou-se criar uma universidade voltada para um modelo humboldtiano (voltado para pesquisa e para a aquisição do conhecimento), de influência burguesa. Essa era a proposta contida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que defendiam uma:

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. (AZEVEDO et al, 1932, p. 15)

De acordo com Mendonça (2000), frutos dessa concepção geraram a Universidade de São Paulo (1934), que entre seus fundadores teve Fernando de Azevedo e a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935.

Porém, na prática, o que se viu foi uma marcante preferência pela formação técnica-profissionalizante (modelo francês ou napoleônico). Em 1940, o Brasil estava dentro de um processo de uma urbanização crescente, gerando novos grupos sociais: a burguesia industrial e o operariado. Esse último, um grupo que questionava a elitização da educação, em seus vários níveis. Uma parte, devido a industrialização acelerada, quer a educação como formação para o trabalho (inclusive a de nível superior), já que, como Neves e Pronko nos lembram:

o aumento da racionalização do processo de trabalho produtor de mercadorias e a disseminação de novos valores e práticas próprios à convivência social-urbano industrial fazem com que a escola [ou a universidade], cada vez mais generalizada, se constitua em um local específico de formação para o trabalho (2008, p. 24).

Um outro grupo via a educação superior como ascensão social:

Após 1945, as legislações universitárias são refletoras da democratização política e econômica vigente na nação brasileira. Tal conjuntura, em nível educacional, propiciou uma mudança nos canais de ascensão social. Até 1950, a ascensão ocorria através da ‘reprodução do pequeno capital’ e/ou abertura de um negócio. Após essa data, abrem-se canais no ‘topo das burocracias públicas e privadas’, onde diplomas escolares passam a constituir critérios para a posse do cargo (Cunha, 1980). Assim cursos superiores passam a ser buscados como estratégia de ascensão social. (MOROSINI, 2005, p. 312)

Nos idos de 1950 vemos a marca do desenvolvimentismo, marcado pela industrialização e a modernização do país, e no rastro, várias discussões sobre a precária situação da educação superior brasileira. Em 1961, surge a Universidade de Brasília - UnB,

considerada por Fávero (2006, p. 29) como o “ápice da modernização do ensino superior no país”, pretendia uma universidade que pretendia unir o humanismo, o desenvolvimento cultural a ciência e a tecnologia moderna. “Com o golpe de 64, entretanto, a Universidade de Brasília foi fortemente atingida, culminando com a invasão do seu câmpus em 65 e a intervenção governamental que viria a descaracterizar totalmente o seu projeto original.” (MENDONÇA, 2000, p. 146).

Durante o regime militar instalado após 1964, as discussões teóricas e políticas sobre a condição da universidade no Brasil, são substituídas por discussões técnicas: entram em cena o Plano Atcon, os Acordos MEC-Usaid e o Relatório Meira Matos. A modernização da universidade se volta para a formação de força de trabalho, para atender ao capital monopolista, populista, nacionalista e desenvolvimentista (MOROSINI, 2005, p.313).

Com o golpe de 1964 e a Reforma Universitária de 1968, a educação “passa a ser encarada como formação de mão-de-obra para o mercado; concebida como capital, era um investimento e, portanto, devia gerar lucro social” (CHAUI apud FÁVERO, 1991, p. 15-16).

A Reforma Universitária de 1968 marca um período representado pela racionalização e busca pela efetividade e eficácia do sistema universitário. Baseado nos Acordos MEC/USAIDS, no Relatório Meira Matos e no Plano Atcon, que pregavam uma “reformulação estrutural da universidade brasileira [...] A educação é encarada como fator primordial do desenvolvimento econômico e de integração social; atribuem-lhe o papel de modeladora do futuro social, beneficiando a todos” (FÁVERO, 1991, p. 16-17). Morosini afirma que:

A reforma universitária foi profunda. Ela legislava para o ensino superior com base nas universidades, instituindo a ampliação de suas funções para o ensino, pesquisa e extensão, e criando os departamentos aliados a um complexo sistema organizacional, caracterizado, de um lado, pelo sistema administrativo e, de outro, pelo acadêmico (2005, p. 315)

A Reforma vem para afirmar o conceito de educação como uma função social, “um aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, s.d., p. 44) e como tal é considerada uma questão de segurança nacional, responsável para formar o futuro do país. A educação, nesse modelo, serve para “adequar a civilização e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção, e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI apud NEVES, 2005, p. 26). A reforma também serviu para atestar o atrelamento da educação à economia e à privatização.

A política educacional [...] se encaminha no sentido de legitimar a exclusão de amplos setores sociais das oportunidades de acesso à Educação. [...] Ao lado desse descaso pela educação pública Luiz Antonio Cunha observa que no período [anos 70], houve uma crescente utilização dos instrumentos criados pelo Estado para compensar essa situação. Tais instrumentos são apropriados pelos setores empresariais da educação. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 238).

Esse processo de exclusão foi reforçado pela crescente diminuição dos gastos com educação e o estabelecimento de “medidas compensatórias canalizadas para o favorecimento do empresariamento da Educação” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 238).

Segundo XAVIER; RIBEIRO; NORONHA (1994, p. 268), o Brasil entra em 1980 marcado pela falta de projetos educacionais e marcado por uma grande crise financeira e social, com um regime militar que capengava e, pressionado, promovia um processo de abertura política gradual. A luta pelo ensino público e gratuito ressurgiu com a nova constituição brasileira de 1988 e com os debates que culminam com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996.

Segundo Morosini (2005, p. 316) o que marca os anos 90 é a expansão, a privatização, a interiorização de novas instituições, a diversidade de cursos e a abertura de cursos noturnos. Outras características desse período são o surgimento de instituições privadas, com cursos voltados para o setor empresarial e a “Internacionalização do ensino superior” (MOROSINI, 2005; MELO, 2004). O projeto neoliberal é adotado pelos governos de Fernando Henrique Cardoso, através da influência de organismos internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Mundial).

Essa influência internacional adquire diversos formatos, que se estendem desde as orientações para o desenvolvimento de uma instituição universitária eficiente, empreendedora e sustentável até a constituição de uma instituição universitária de caráter transnacional. (MOROSINI, 2005, p.317).

Esse sistema de educação reflete os desejos de uma adaptação aos mecanismos vigentes de uma política internacional, que através da educação busca veicular interesse e padrões de comportamento, tenta impor idéias e novas necessidades. “A grande indústria passa impor, dessa maneira, a formação de um novo tipo de homem” (NEVES, 2002, p. 18) que esteja adaptado às novas necessidades do mercado, “antelado” com as novas tecnologias, seja globalizado e versátil.

Esse novo tipo de trabalhador que se desenvolve sobre a influência neoliberal e transforma-se em um sujeito suscetível aos processos capitalistas: mercantilizado e instrumentalizado, “perdendo autonomia, e encerrando-os na virtualidade ilusória da auto-suficiência” (VICTORIANO, 2001, p. 32). Dessa forma cabe à educação desenvolver “um novo espaço social de aprendizagem profissional e cultural, e a escola, uma vez refuncionalizada, apresenta-se como *locus* privilegiado para conformar esses homens de novo tipo” (NEVES, 2002 p. 18).

Isso fica claro quando conhecemos os argumentos colocados pelos teóricos e defensores do neoliberalismo, expostos por Melo (2004), onde dentro da visão neoliberal, o indivíduo é responsável pela sua formação, a injustiça de todos pagarem pela educação de alguns é eliminada e a democracia não é mais limitada. Essa visão mínima de atuação do Estado trouxe conseqüências não apenas para a educação. Ela trouxe conseqüências nefastas, gerando exclusão social, e também impondo a sociedade em geral, restrição aos mais variados níveis de educação.

3.2 Falando um pouco sobre a história da Psicologia

A chegada da Família Real Portuguesa em nosso país (1808) desencadeia uma série de acontecimentos na colônia, como: a abertura dos portos, criação de bancos e, também, as escolas de medicina surgem na Bahia e no Rio de Janeiro (1833).

Esse é um período para a psicologia, final do Século XIX e início do Século XX, de grande agitações políticas e científicas. Jacó-Vilela (2004; 2008) lembra duas grandes forças que influenciaram a psicologia nesse período, o liberalismo e o positivismo.

O ideário liberal de igualdade entre os cidadãos, agora todos livres, se faz presente como uma das correntes - talvez a mais visível - que procuram conseguir a hegemonia para seu projeto republicano. Entretanto, as idéias liberais se expressam no mesmo contexto sócio-econômico previamente existente, uma contradição que Da Matta (1985) realça como se situando entre a ideologia individualista daqueles movimentos e o “esqueleto hierarquizante da sociedade”. Este é o mesmo sentido da expressão famosa de Schwarz(1992) - “idéias fora do lugar”, idéias sem correspondência com nossa realidade e que, por isto, quando importadas, sofrem alterações possibilitadoras de sua adequação ao espaço social, aomesmo tempo que permanece a imagem de manutenção de seu sentido original.

Para entender essas contradições, Jacó-Vilela (2004) mostra que surgiram estudos sociais, como os trabalhos de Arthur Ramos e Manoel Bonfim, tentavam dar conta de entender os movimentos dessa sociedade, que não entendiam os novos ideais governamentais.

De acordo com Jacó-Vilela (2004), os primeiros escritos positivistas aparecem no Brasil no final do século XIX, a entrada do positivismo na psicologia aqui no Brasil revelou:

[...] a nova exigência do espírito científico passa a construir um saber especulativo acerca de temáticas centradas em aspectos quantificáveis, físicos. O que se inicia é uma fisiologização do saber sobre a Alma, uma tentativa de localizar fisicamente suas funções e seus atributos. Com isso, a noção de organismo começa a ganhar campo e a Fisiologia se fortifica como modelo para o saber da Psicologia, determinando, deste modo, que os seus princípios sustentem a gradativa transformação da alma em atividade nervosa, dando lugar a um discurso sobre o cérebro, os nervos e, mais tarde, a consciência (KEIDE, 1997).

Nesse período, primeiras décadas do século XX, Santomé (1998) mostra que começaram as aproximações entre a interdisciplinaridade e a Psicologia. Santomé (1998) exemplifica essa situação, mostrando que houve uma publicação em meados dos anos 1930, chamada “Ciência Unificada e Psicologia”, que intencionava “exemplificar a forma com que os métodos científicos positivos deveriam ser utilizados em todos os âmbitos do saber e não só nas ciências naturais” (ibidem, p.49). O positivismo entrava nesse processo como uma metodologia hegemônica, um guia para todas as ciências.

Verifica-se que houve uma tentativa inicial de mensurar e entender o comportamento humano através de meios instrumentais, ignorando a subjetividade própria do ser humano. Estava deflagrado um processo de tornar o sujeito impessoal e universal, respondendo “as exigências da sociedade em geral e da ciência positivista” (SERBENA; RAFFAELLI, 2003, p. 33).

Nos anos 1920, entram em cena os: A psicologia esteve atrelada a um caráter pragmático de sua formação, uma formação que tinha como destaque:

[...] os práticos-psicologistas. Dentre eles, destacavam-se os “médicos-psicólogos”, dedicados à aplicação hospitalar de técnicas psicológicas e psicoterápicas desde o início de século. Assim, em 1922 é criada a Liga Brasileira de Higiene Mental que, em 1932, propõe ao Ministério de Educação e Saúde a obrigatoriedade de se manterem gabinetes de psicologia junto às clínicas psiquiátricas. Surge também o Instituto de Higiene, onde foram realizados estudos de psicologia aplicada desde 1926, tendo originado o Serviço de Inspeção Médico-Escolar. Já em Recife foi criado, em 1925, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional, depois chamado Instituto de Psicologia, tendo produzido inúmeros estudos de psicologia aplicada. (CATHARINO, 2008, p. 103)

Mancebo (2004, p.56) mostra que um marco histórico para psicologia foi a Revolução de 1930, quando é desencadeada a nossa “revolução industrial”:

Em decorrência, a Psicologia chega ao Brasil para selecionar e recrutar, de modo racional, os trabalhadores para diferentes cargos, no serviço público, nas indústrias e no comércio. Entendia-se que a avaliação objetiva das aptidões e habilidades, como um critério racional de alocação dos sujeitos no trabalho, promoveria, ao lado do aperfeiçoamento técnico, uma adaptação mais harmoniosa e produtiva aos cargos e funções.

Havia espaço ainda nas escolas e na orientação vocacional, cujas práticas também se relacionavam à aplicação de testes, descoberta de aptidões profissionais individuais e seleção/orientação prévia para o mercado de trabalho. (MANCEBO, 2004 p.56)

Esse processo histórico acarretou conseqüências na atuação profissional, por exemplo, na área voltada para a psicologia do trabalho:

Com a industrialização, notadamente com as teorias de administração (fordismo) e das grandes fábricas, surge a necessidade de controlar, regular e prever o comportamento humano com o objetivo de maximizar o rendimento do trabalhador, fazendo-se uso ou desenvolvendo-se técnicas derivadas do conhecimento psicológico (Japiassu, 1982). Isto fica claro na história da mensuração da inteligência, que teve grande desenvolvimento na Primeira Guerra Mundial, sendo o teste de QI utilizado em larga escala nos recrutas americanos para decidir qual a área de atuação no exército onde suas capacidades seriam mais bem aproveitadas. (JAPIASSU apud SERBENA e RAFFAELLI, 2003, p. 32).

Durante o período que compreendeu a I Guerra Mundial, houve muitas discussões sobre como unificar a ciência, principalmente as ciências sociais e a filosofia, sob um manto positivista. Havia uma preocupação entre os militares, em dar um tratamento científico as situações de guerra, usar todos dos conhecimentos de todas as disciplinas para “fazer e ganhar as batalhas cientificamente” (SANTOME, 1998, p. 53).

No Brasil, até o primeiro curso de criação de um curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, em 1954 (KEIDE, JACÓ-VILELA, 2004, p. 166), Catharino (2008, p. 103) mostra que:

Até 1940, a psicologia se encontrava atrelada aos cursos de Biologia e Neurologia, e apenas em 1950 é criada, em Porto Alegre, a cadeira de psicologia nos cursos de medicina. Outro aspecto a ser ressaltado é que, desde o início, as aplicações da psicologia seguem aquelas que, mais tarde, viriam a se tornar as três áreas tradicionalmente instituídas: clínica, escolar e do trabalho. De maneira geral, este parece ser o quadro encontrado: a ação precedendo a teorização, fato que procura ser “corrigido” com a regulamentação da profissão.

Com a promulgação da Lei 4119, de 27 de agosto de 1962 (BRASIL, 2010), inicia-se o período legal da Psicologia, através da regulamentação da profissão de Psicólogo. Essa lei estabelece limites e amplia a ação profissional. No cap. III, parágrafos 1º e 2, a lei diz que:

§ 1º- Constitui função privativa do Psicólogo a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos:

- a) diagnóstico psicológico;
- b) orientação e seleção profissional;
- c) orientação psicopedagógica;
- d) solução de problemas de ajustamento.

§ 2º- É da competência do Psicólogo a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências.

Em uma análise preliminar, concordamos que a lei:

Permite constatar que essas funções legais deram ao psicólogo a possibilidade de trabalhar em diferentes campos, como a clínica, a escola, o trabalho, a área acadêmica e a jurídica. Isso representou um amplo leque de alternativas no mercado de trabalho, que gerou, ao mesmo tempo, disputas com outras atividades profissionais em diferentes ramos do conhecimento e atividade. (Pereira e Neto, 2003, p. 24)

A década de 70, do século passado, trouxe grande marco para a psicologia, que permitiram o desenvolvimento do processo de profissionalização:

A Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971, criou os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia. A função oficial dos conselhos era “orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo e zelar pela fiel observância dos princípios de ética e disciplina da classe” (Brasil, 1971). O primeiro Código de Ética dos psicólogos foi criado em 1975, através da Resolução nº 8, de 02 de fevereiro, do Conselho Federal de Psicologia. Um ano depois esse código foi revisto. Em 1977, o segundo Conselho Federal (1976-1979) fixou normas de orientação e fiscalização do exercício profissional de psicólogo. (2003, p.25)

A partir desse momento, com a regulamentação da profissão há uma “rápida e intensa expansão do ensino superior da psicologia e incremento da prática profissional. A expansão do ensino superior ocorreu primordialmente no setor particular, e a prática profissional na modalidade clínica de profissional liberal” (VON BUETTNER, 1990, p.29).

3.3 O curso de psicologia na Universidade Federal de Alagoas

Tavares; Verçosa (2006) consideram o ensino superior em Alagoas um fenômeno tardio, já que a primeira escola de ensino superior é criada em 1930 e o restante em 1950, totalizando 7 escolas. Destas 7 escolas, 6 delas (Direito, Medicina, Filosofia, Engenharia, Economia e Odontologia) se uniram e formaram a Universidade Federal de Alagoas – UFAL, em 1961, no final do Governo Kubitschek. Os autores ainda lembram que a criação não foi feita oportuna, mas respondeu “a pressões estudantis, dos poderes públicos locais e da sociedade como um todo, frente à modernização do aparelho do Estado ocorrido em Alagoas,

durante a década de 1950, que estava a demandar profissionais formados em nível superior num volume maior que vinha se dando até essa década” (TAVARES; VERÇOSA, 2006, p. 173).

Em Alagoas, um curso de Psicologia existe desde 1974. O curso de Psicologia do Centro de Ensino Superior de Maceió – CESMAC teve autorização para funcionar em 1974 e reconhecimento pelo Ministério da Educação em 1978. (FEJAL, 2009).

Na UFAL, houve uma tentativa de criar o curso de Psicologia ainda em 1969:

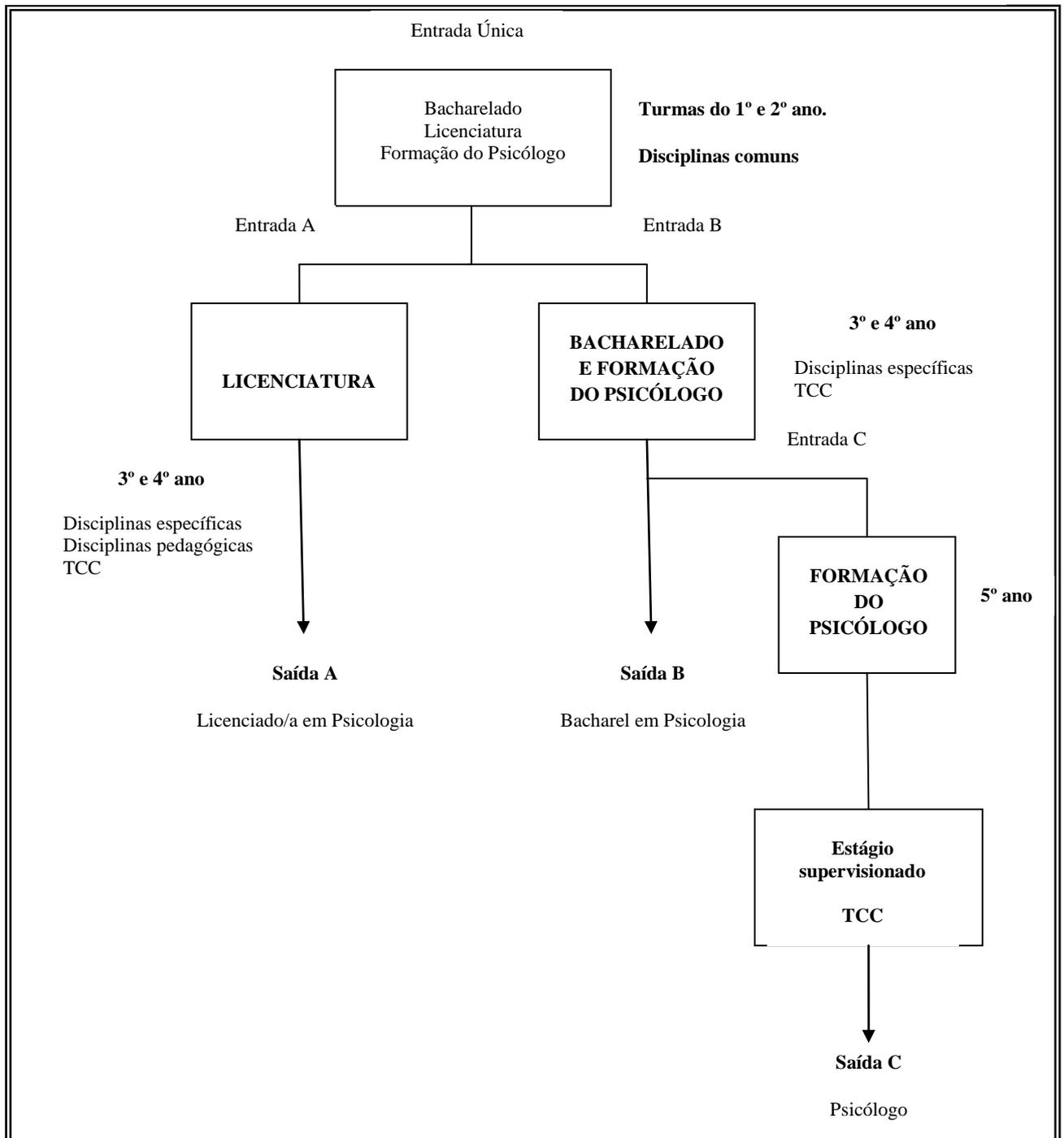
A idéia de criação do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas surgiu em 1969, quando o professor Dr. Gilberto de Macedo, em reunião departamental, encaminhou a primeira proposta de grade curricular para um Curso de Psicologia. Embora tenha sido aprovada, a proposta não reuniu os elementos necessários para a sua concretização. (UFAL, 2006, p. 6)

Em 1993, um novo projeto de criação do curso de psicologia foi apresentado para apreciação da Plenária Departamental do Departamento de Ciências Sociais - CSO, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CHLA, em 07 de julho de 1993. O projeto do curso foi lançado com o objetivo de formar profissionais “que possam interferir no processo de melhoria da qualidade de vida da pessoa-cidadão-cliente alagoano” (UFAL, 1993, p.3), e voltado, inicialmente, com intenções de promover serviços clínicos e sociais. Outra justificativa apresentada no processo foi a de que Alagoas era na época, um dos poucos Estados que não tinha um curso de Psicologia vinculado à rede pública de ensino superior.

O currículo proposto foi baseado em uma grade curricular “onde se prevê um tronco comum de disciplinas que não se diferenciam nos seus conteúdos específicos, até o momento das opções pelo bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo” (UFAL, 1993, p.3).

A figura 1, abaixo, serve para melhor visualizar o fluxo discente no sistema do curso de Psicologia, na UFAL, em 1993. Assim, podemos verificar que, o curso tinha três habilitações possíveis, de acordo com o artigo 1º, da Lei 4.119, de 1962, que veio para regulamentar a formação em psicologia e a atuação do psicólogo.

Figura 1 - Diagrama do fluxo do sistema do curso de psicologia da UFAL, em 1993.



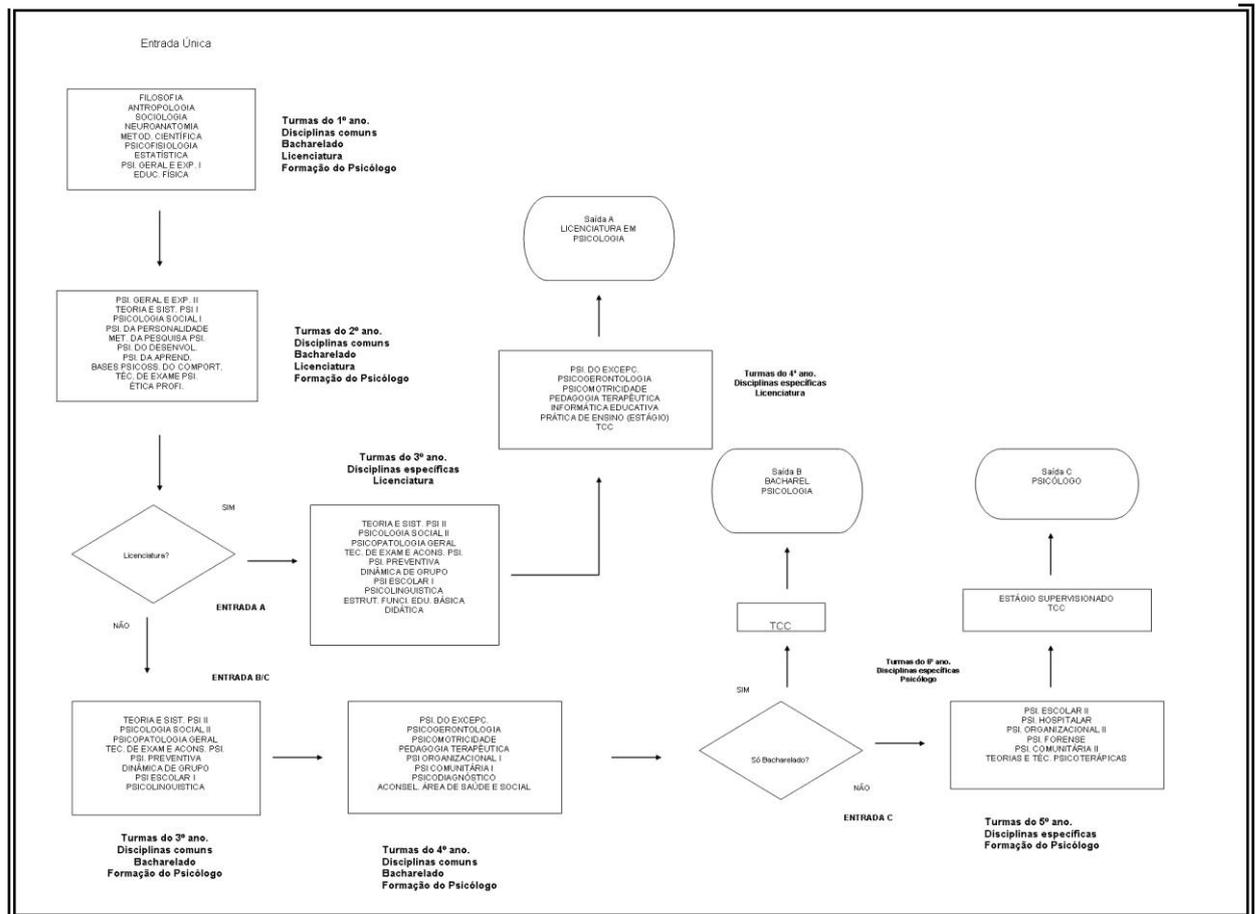
Fonte: UFAL (1993, p. 11)

Todas essas disciplinas que compõem o fluxo são do currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, no n. 403/62 (ABEPSI, 2010). As matérias do 1º e 2º ano são básicas e obrigatórias para todas as formações e a não conclusão de algumas dessas disciplinas pode atrapalhar o andamento do aluno dentro do curso, dificultando as matrículas em disciplinas nos anos subsequentes. A partir do 3º ano começam as divisões no fluxo do

sistema do curso, surgindo às disciplinas específicas para cada formação. E a partir do 3º ano, começam as habilitações (Bacharelado e Licenciatura).

Para facilitar a visão da grade curricular, a figura 2, mostra as disciplinas organizadas dentro do esquema de fluxo do sistema do curso:

Figura 2 - Grade curricular dentro do fluxo do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas até 2006



Fonte: UFAL (2010)

O curso de Psicologia se desenvolve dentro do contexto do nosso sistema educacional, é caracterizado como:

Um sistema educacional que se estrutura e se expande em meio a um processo de capitalismo inserido na etapa monopolista do capitalismo mundial e que teve, como ponto de partida, um passado colonial. O ritmo e a natureza assumidos pelo desenvolvimento do nosso sistema educacional, neste século, foram delimitados pelas manifestações concretas do binômio industrialismo/democracia, que vieram a se constituir em marcos delineadores da excludência e da discriminação da educação escolar brasileira (Neves, 2002, p. 27).

Assim, estabelecem-se políticas educacionais que são definidas, por muitas vezes, para refletir os desejos de uma adaptação aos mecanismos vigentes de uma política internacional, como mostra Polidori (2009, p. 440), quando diz que com o governo de Fernando Henrique Cardoso aconteceu a privatização ou terceirização de serviços oferecidos pelo Estado, incluindo nesse pacote a educação em seus variados níveis, inclusive a superior. Nesse ínterim, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e também o Banco Mundial começam a estipular e definir políticas, principalmente para os países em desenvolvimento, para a educação superior.

Em documentos publicados pela UNESCO e pelo Banco Mundial, entre 1995 e 1998, são apontados como solução para a crise do ensino superior reformas que garantam a eficiência, qualidade e equidade. Sendo essa qualidade não dissociada da regulação e da avaliação. Foram consideradas pela UNESCO, como peças fundamentais nesse processo “a cultura da avaliação, da emancipação, da autonomia, da responsabilidade e da prestação de contas” (Polidori, 2009, p. 440).

Em nosso país, foi desenvolvido o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que funcionou entre 1993 e 1995; o Exame Nacional de Cursos (ENC) ou Provão, a Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Esses sistemas de avaliação foram implantados entre 1996-2003 (ibidem, p. 440).

Em 1999, atendendo as novas exigências que surgiam: como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação, de 1996, e a um parecer da Comissão de Verificação do MEC, o curso de psicologia da UFAL inicia uma reestruturação, tanto na parte física, quanto na curricular. O currículo adotado tem uma parte fixa e outra flexível e estruturada por áreas de estudo, a saber (UFAL, 1999):

- 1) **Método e pesquisa** – tendo como disciplinas básicas: Introdução a Metodologia Científica, Metodologia da Pesquisa Psicológica, Estatística, Psicologia Geral e Experimental I, Psicologia Geral e Experimental II e TCC.
- 2) **Fundamentos Filosóficos, Antropológicos e Éticos** – disciplinas básicas: Filosofia, Antropologia e Ética Profissional.
- 3) **Fundamentos Sócio-Histórico-Culturais e Psicologia** – disciplinas básicas: Sociologia, Teorias e Sistemas Psicológicos I, Teorias e Sistemas Psicológicos II, Psicologia Social I e Psicologia Social II.

- 4) **Bases Biológicas do Comportamento** – disciplinas básicas: Neuroanatomia e Psicofisiologia.
- 5) **Desenvolvimento, Cognição e Linguagem** – disciplinas básicas: Psicologia do Desenvolvimento, Psicomotricidade, Psicolinguística, Psicologia do Excepcional e Psicologia da Aprendizagem.
- 6) **Educação, Escola e Psicologia** – disciplinas básicas: Psicologia Escolar I, Psicologia Escolar II, Pedagogia Terapêutica, Estágio Supervisionado (Psicologia Escolar).
- 7) **Fundamentos teóricos-clínicos da Prática Psicológica** – disciplinas básicas: Psicopatologia Geral, Técnicas de Exames Psicológicos, Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico, Psicodiagnóstico, Aconselhamento nas Áreas de Saúde e Social, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Estágio Supervisionado (Psicologia Clínica) e Psicogerontologia.
- 8) **Grupos, Instituições e Psicologia**: disciplinas básicas – Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Psicologia Organizacional I, Psicologia Organizacional II, Psicologia Comunitária I, Psicologia Comunitária II, Estágio Supervisionado (Psicologia Organizacional e Psicologia Comunitária).
- 9) **Psicologia e Ensino** – disciplinas básicas: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Didática Geral, Prática de Ensino em Psicologia e Informática Educativa.

Na prática não houve uma alteração da organização curricular, já que, após análise do Projeto Pedagógico proposto, verificou-se que se manteve o mesmo fluxo curricular apresentado nas figuras 1 e 2, com sua estrutura fechada e que, dentro das habilitações de curso proposta: Formação do Psicólogo, Bacharelado e Licenciatura, “o aluno poderá cursar o número de modalidades que desejar, conforme a distribuição de disciplinas descrita” (UFAL, 1999). Ou seja, se quiser o aluno poderá ter no final do curso três habilitações. Bastaria concluir a Formação do Psicólogo e “pagar” as disciplinas básicas de licenciatura (Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Didática Geral, Prática de Ensino em Psicologia e Informática Educativa), que no projeto são consideradas flexíveis para o currículo dessa modalidade e no final, com apenas um único TCC, o aluno tem garantida três habilitações.

Em 2003 se inicia o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e também uma nova forma de avaliação. Logo no começo de seu governo, em 2004, é instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. E como mostra o Art 1º, §1º:

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004)

Dessa forma, o SINAES, enquanto mecanismo de avaliação extrapola, seu papel de mensurar a qualidade do ensino, para estabelecer mecanismos de controle e regulação. Isso fica explícito em alguns incisos do art. 3º, na medida em que fará parte do processo avaliativo a organização da Instituição de Ensino Superior - IES, sua capacidade de sustentabilidade, sua política de gestão de pessoal, entre outros pontos que unidos formarão a avaliação da IES.

Em 2006(UFAL, 2010), é proposto um novo modelo político pedagógico para o curso de Psicologia. O currículo passa a ser baseado em eixos estruturantes, que servem para articular o conhecimento, as habilidades e as competências. É organizado em torno de duas ênfases curriculares: Ênfase 1 - Psicologia e Saúde, Ênfase 2 – Psicologia e processos sócio-culturais.

O PPC – Psicologia define Ênfase Curricular como:

“ênfases amplas e abrangentes”, respeitando as singularidades institucionais, a formação dos professores que compõem o curso da UFAL, as vocações e demandas específicas advindas da comunidade em geral, e da acadêmica em especial e articuladas aos contextos regionais. As ênfases não podem configurar terminalidades em si mesmas, visto que caracterizariam especializações precocemente estabelecidas para a graduação em psicologia, segundo proposta de abertura do Parecer 0062/2004, Art. 12 §1º, 2º. (UFAL, 2010, p.13)

E complementam enfatizando que:

As ênfases curriculares promovem uma determinada escolha na formação do egresso. Não se trata de um processo arbitrário e acrítico. A opção pelas Ênfases Curriculares de “Psicologia e Saúde” e “Psicologia e Processos Sócio-Culturais” deriva-se de amplo diálogo entre os participantes dessa proposta curricular. Para esses caminhos, foram levadas em consideração: a história do curso, as demandas sociais, a formação dos professores, o contexto de inserção do curso, todo o processo de reforma curricular, diálogos do curso com outros profissionais, áreas e campos de atuação. As ênfases procuram refletir a diversidade da psicologia enquanto campo plural de possibilidades, e preparam o encaminhamento da formação para o futuro egresso já a partir de disciplinas e atividades no sétimo semestre. A preparação para as ênfases, ou o processo de escolha por parte do estudante, é facilitada pelas disciplinas de “Psicologia e Saúde” e “Psicologia e Processos Sócio-culturais”. Trata-se de um momento de escolha, não mais a partir de áreas de conhecimento em psicologia, mas em temáticas que envolvem e

articulam, potencialmente, todas as áreas do conhecimento psicológico. (UFAL, 2010, p. 23).

A organização desse novo currículo propõe a organização disciplinar dentro de 06 eixos estruturantes:

- 1 - Fundamentos Epistemológicos e Históricos
- 2 - Fundamentos Teórico-Metodológicos
- 3 - Procedimentos para Investigação Científica e a Prática Profissional
- 4 - Interfaces com Campos Afins de Conhecimento
- 5 - Práticas profissionais
- 6 - Fenômenos e Processos Psicológicos

“Eixos traduzem articulações entre si e entre as disciplinas e não uma série linear de disciplinas. Em cada semestre os Eixos são constituídos por diferentes disciplinas e possuem uma dimensão transversal no curso”(UFAL, 2010, p.16). Essa nova organização pressupõe uma maior flexibilização e integração entre as disciplinas, provocando um envolvimento maior entre docentes e discentes, pelo menos, dentro dos eixos estruturantes propostos.

Dentro desse contexto, buscamos identificar se esse novo currículo está sendo vivenciado enquanto facilitador de um processo interdisciplinar dentro do curso de Psicologia. Já que tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, quanto no Projeto Político Pedagógico a interdisciplinaridade aparece como um dos conceitos básicos.

3.3.1 – Interdisciplinaridade expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais, orientadas pela Resolução nº8, de 7 de maio de 2004, organizamos a tabela abaixo, com o intuito de identificar os conceitos de interdisciplinaridade existentes no documento.

Tabela 03 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Psicologia

CATEGORIAS MOLECULARES DE ANÁLISE RESOLUÇÃO Nº 8, DE 7 DE MAIO DE 2004. Que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para	FREQ. DE RESP.total	% total
---	------------------------	------------

os cursos de graduação em Psicologia.			
EXPRESSÕES QUE REMETEM AO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE INSTRUMENTAL		13	87%
CONTEXTO DE DESTAQUE NO DOCUMENTO	EXPRESSÕES		%
Princípios e compromissos	<p>a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;</p> <p>b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;</p> <p>c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;</p> <p>d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;</p>		31
Eixos estruturantes	<p>a) <i>Interfaces com campos afins do conhecimento</i> para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos;</p> <p>b) <i>Práticas profissionais</i> voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.</p>		15
Competências	<p>1. [...] garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida.</p> <p>2. Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;</p>		15
Habilidades	<p>1. Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.</p>		8
Orientações teórico-metodológicas - Ênfases	<p>1. Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em <i>ênfases curriculares</i>, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.</p> <p>2. As definições gerais das ênfases propostas no projeto de curso devem ser acompanhadas pelo detalhamento das competências e pelo conjunto de disciplinas que darão o suporte do conhecimento acumulado necessário para o seu desenvolvimento pelo formando</p> <p>3. A organização do curso de Psicologia deve, de forma</p>		23

	articulada, garantir o desenvolvimento das competências do núcleo comum, seguido das competências das partes diversificadas - ênfases - sem concebê-los, entretanto, como momentos estanques do processo de formação.	
(práticas)	1. Práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.	8
CATEGORIAS MOLECULARES DE ANÁLISE		
RESOLUÇÃO Nº 8, DE 7 DE MAIO DE 2004. Que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.		FREQ. DE RESP.total
		%
		total
EXPRESSÕES QUE REMETEM AO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE DIALÓGICA		2
		13

(eixos estruturantes)

a) *Fundamentos epistemológicos e históricos* que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia;

b) *Fundamentos teórico-metodológicos* que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;

Fonte: Ferreira (2010)

Com a análise vimos que 87% das expressões que remetem a interdisciplinaridade se referem a interdisciplinaridade instrumental. Desse grupo de expressões os contextos que apresentaram a maior concentração foram os de “Princípios e compromissos”, com 31%; “Orientações teóricas-metodológicas – ênfase”, com 23%; “Eixos estruturantes” e “Competências”, com 15% cada. Apesar de soar redundante, a proposta das Diretrizes serve para orientar (talvez por isso, a concepção instrumental tão presente no documento, uma orientação para a prática), inclusive, a forma de como deve ser a interdisciplinaridade, sem deixar espaço para reflexões ou diálogos. Nesse sentido, estabelece um compromisso, nesse caso com os cursos de formação, orienta, estrutura e diz como deve ser o produto final (o profissional) desse processo educativo. E obviamente vimos esse reflexo instrumental no Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UFAL, como visto na tabela abaixo:

Tabela 4 - Análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFAL

CATEGORIAS MOLECULARES DE ANÁLISE	FREQ. DE	%
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFAL - 2006		

		RESP.	
EXPRESSÕES QUE REMETEM AO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE INSTRUMENTAL		16	70
CONTEXTO DE DESTAQUE NO DOCUMENTO	EXPRESSÕES	%	
Justificativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. O colegiado do curso de Psicologia considera fundamental a realização de sua reforma curricular, focalizada nos seguintes tópicos: [...] articulação vertical e horizontal entre os conteúdos das disciplinas; articulação teoria e prática. 2. Atendimento às três avaliações internas do curso ocorridas após sua implantação, as quais fomentaram várias reflexões que indicam: insatisfação [...] a necessidade de um maior número de atividades práticas envolvendo estágios, pesquisa e extensão; [...]. 3. Atendimento aos princípios comuns de formação da graduação da UFAL/PROGRAD presentes nas Diretrizes para a Política da Graduação na UFAL para a adequação dos currículos dos cursos: articulação entre teoria e prática; flexibilidade curricular; interdisciplinaridade; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. 	20	
Foco da reforma curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. adequação dos conteúdos das disciplinas; distribuição equitativa das disciplinas nos diferentes núcleos de formação; atendimento efetivo às demandas de investigação e intervenção sociais; articulação vertical e horizontal entre os conteúdos das disciplinas; articulação teoria e prática; integração ensino-pesquisa-extensão; flexibilidade curricular 	7	
Princípios norteadores do foco	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atendimento aos princípios comuns de formação da graduação da UFAL/PROGRAD presentes nas Diretrizes para a Política da Graduação na UFAL para a adequação dos currículos dos cursos: articulação entre teoria e prática; flexibilidade curricular; interdisciplinaridade; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; 	7	
Objetivos do curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos, educacionais e sócio-culturais. 2. Atuar frente a problemas em diferentes contextos atendendo às necessidades sociais, aos direitos da cidadania e às políticas públicas educativas e de saúde. 	13	
Perfil do egresso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação interdisciplinar – estabelece a necessidade de interfaces com outros saberes e profissões para a 	7	

	compreensão dos fenômenos humanos, decorrentes do reconhecimento das especificidades e limites da prática psicológica.	
Competências e habilidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar. 2. Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional. 	13
Competências específicas – Ênfase II - Psicologia e processos sócio-culturais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atuar de forma integrada em equipes multiprofissionais em diferentes contextos sócio-culturais. 	7
Eixo: Procedimentos para Investigação Científica e a Prática Profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manuseio de ferramentas, as quais devem ser construídas e apropriadas, pressupondo a amplitude da relação teoria e metodologia. Essa condição de formação tem suporte na condução interdisciplinar de temas e discussões situadas sobre a atuação do psicólogo. 	7
Eixo: Interfaces com campos afins de conhecimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. A interdisciplinaridade presente na construção da ciência psicológica é o grande pressuposto que esse eixo sustenta. A articulação de pontos de vista de diferentes ciências acerca dos conceitos e fenômenos relativos ao psiquismo humano assegura o enriquecimento dos debates dos objetos de estudos e das pesquisas em psicologia. Isso significa o reconhecimento da histórica condição de complementaridade que se manifesta na evolução das ciências. Na história de sua construção, a psicologia revela a presença marcante de um diálogo intenso com outros conhecimentos 	7
Estágio Básico II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em continuidade ao anterior, haverá a sistematização das observações, dos relatos e das narrativas, articulando-as com uma proposta concreta de projeto de intervenção. A articulação com as disciplinas e atividades que gravitam os Estágios é fundamental. Dessa forma, a constituição de um projeto de intervenção poderá articular-se com disciplinas como Pesquisa em Psicologia, Processos Grupais, dentre outras. 	7
Estágios Específicos – Habilidades, competências, atitudes, conhecimentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser capaz de realizar diagnóstico e planejar estratégias de intervenção eficazes em resposta às demandas existentes em instituições, estando apto a desenvolver suas ações em equipes interdisciplinares; 	7
Serviço de psicologia	<ol style="list-style-type: none"> 1. O Serviço de Psicologia da UFAL caracteriza-se por ser um serviço amplo de atenção as pessoas, grupos, comunidades, organizações e instituições com atuação interdisciplinar. Nesse sentido, busca parcerias a fim de promover a construção de uma rede de atenção, articulada com os cursos da própria Universidade (por exemplo, Serviço Social, Pedagogia, Medicina, Direito etc). O Serviço de Psicologia distingue-se pela articulação das ações de extensão, de pesquisa e de ensino (Estágios 	7

	Básico e Específico, TCC) do curso de Psicologia.	
EXPRESSÕES QUE REMETEM AO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE DIALÓGICA		7
		30
CONTEXTO DE DESTAQUE NO DOCUMENTO	EXPRESSÕES	%
Histórico do curso	1. Nesse sentido, desde a criação do Curso, esteve presente não só a preocupação na formação de um profissional generalista como, também, a orientação à investigação dos fenômenos sociais e preocupação em responder às demandas da realidade alagoana [...] de desenvolver a consciência política de cidadania [...] desenvolver a construção do conhecimento por meio de uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação [...] desenvolver a formação básica pluralista fundamentada em discussões epistemológicas, éticas e políticas, visando à consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio-cultural [...];	14
Perfil do egresso	1. Formação generalista – capacidade de articulação de conhecimentos, competências e habilidades que levem em consideração a complexidade do que se conhece por realidade. 2. Formação pluralista - implica no reconhecimento e na análise comparativa da diversidade de sistemas psicológicos — fundamentação teórica, metodológica e epistemológica — garantindo ainda a reflexão sobre os efeitos particulares das práticas decorrentes de cada uma dessas articulações conceituais.	28
Competências específicas – Ênfase II - Psicologia e processos sócio-culturais	1. Analisar de maneira crítica as implicações teóricas, ontológicas epistemológicas, éticas e políticas das diferentes abordagens psicológicas	14
Eixo: Fenômenos e processos psicológicos	1. Trata-se de outro nível na lógica progressiva – embora não determinante - implícita na idéia dos eixos estruturantes. É o conhecimento dos fenômenos, conceitos e processos pertinentes ao campo da psicologia, e concebido como necessário à formação do profissional para este campo. Com o apoio dos agentes educadores, o graduando deve ter oportunidade de construí-lo e atualizá-lo.	14
Eixo: Fundamentos teórico-metodológicos	1. Esse eixo indicia a relevância de um diálogo pertinente à construção do conhecimento científico. Trata-se das relações entre teoria e prática. Por definição, esse eixo propõe assegurar as condições necessárias para a apropriação do conhecimento construído. Devido a essa interconstituição, expressa num contexto de dissipação de limites entre os pressupostos que definem método ou metodologia, que não discriminam teoria e prática, sugere-se um elenco de temas que promova essa complexidade	14

Serviço de psicologia	1. As suas atividades estão sempre voltadas para o atendimento da comunidade e encontram-se orientadas para a formação global do graduando, de forma interdisciplinar dialogando com outras áreas de saber. Dessa forma, atende a todas as áreas da psicologia, embora sempre orientadas para a formação global do graduando, de forma interdisciplinar dialogando com outras áreas de saber. Dessa forma, atende a todas as áreas da psicologia, embora sempre orientadas pelas Ênfases Curriculares do curso.	14
------------------------------	---	-----------

Fonte: Ferreira (2010)

Então, 70% das expressões, tal como nas diretrizes curriculares, remetem ao fazer interdisciplinar instrumental. E um dado relevante que emergiu durante a construção dessa tabela, foi a presença de expressões interdisciplinares ao longo de todo texto, quase que em todos os tópicos. O compromisso e a orientação proposta pelas Diretrizes Curriculares permeiam todo o novo projeto.

Então, se existe todo esse direcionamento para a interdisciplinaridade, esse novo currículo facilita a troca de saberes entre as disciplinas? A interdisciplinaridade pode fazer parte da ação docente, e sair do projeto escrito e ser efetivada? Como o corpo docente vê esse processo interdisciplinar, está sendo efetivado? São esses questionamentos que iremos nos deter a seguir.

3.3.2 O novo currículo facilita a troca de saberes entre as disciplinas?

A interdisciplinaridade faz parte do projeto político-pedagógico do curso, como visto na descrição de um dos seus eixos estruturantes:

Interfaces com Campos Afins de Conhecimento: A interdisciplinaridade presente na construção da ciência psicológica é o grande pressuposto que esse eixo sustenta. A articulação de pontos de vista de diferentes ciências acerca dos conceitos e fenômenos relativos ao psiquismo humano assegura o enriquecimento dos debates dos objetos de estudos e das pesquisas em psicologia. Isso significa o reconhecimento da histórica condição de complementaridade que se manifesta na evolução das ciências. Na história de sua construção, a psicologia revela a presença marcante de um diálogo intenso com outros conhecimentos. Na proposta da presente matriz curricular, as disciplinas, *Antropologia Cultural, Filosofia, Bases Biológicas do Comportamento Humano I e II, e Estatística Aplicada a Psicologia*, representam o resgate e a atualização desse diálogo fértil entre diferentes saberes. (UFAL, 2006, p. 22)

A leitura flutuante das respostas dos docentes sobre esse tema implicou no estabelecimento de 05 categorias moleculares de respostas descritas na tabela abaixo e com as respectivas frequências relativas:

Tabela 5 -Novo currículo facilita a troca de disciplinas

CATEGORIAS MOLECULARES DE RESPOSTAS - O NOVO CURRÍCULO FACILITA A TROCA DE SABERES ENTRE AS DISCIPLINAS -	Freq respostas	%
RESPOSTAS QUE REMETEM A DIFICULDADES RELACIONADAS À CULTURA DISCIPLINAR	8	40
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Ainda acho que não é facilmente alcançado. Que está na proposta ainda não está apropriado pelos alunos e professores. Demanda tempo.” 2. “Percebo que o Projeto Político Pedagógico não é garantia de mudanças de postura. Ainda temos práticas que reportam ao currículo anterior” 3. “A integração das disciplinas faz parte do planejamento e do plano de metas do curso. Não é habitual o contato com outros professores, ainda há um certo estranhamento.” 4. “Do meu ponto de vista, da minha atuação. O novo modelo é importante mais não é suficiente para que novas práticas sejam realizadas, porque quem faz são pessoas. Não é o referencial, é a experiência, e abertura para. Enquanto não estiver nas ações, não adianta o modelo. Precisamos implementar ações para que o modelo seja operacionalizado. O que dificulta é a experiência das pessoas, dos professores, dos alunos.” 5. “De novo, eu acho que não é isso que garante, ou seja a única forma de viabilizar. Porque a interdisciplinaridade não está nisso, ela está na postura desse professor que vai lá e trata as discussões de outra forma.” 6. “[...]A sensação que eu tenho é que fica algo frágil. Por que o sujeito... o aluno vai ver muitas coisas... para que seja possível essa interdisciplinaridade é preciso que esteja muito calcificado, no sentido de saber, de conhecimento a disciplina. Não seria possível, o trabalho que eu faço lá, se eu não tivesse muito segurança no que eu faço. O meu receio é que o aluno, que não tem bem definido isso. Quando você não te essa especificidade bem calcificada isso pode dar uma certa confusão” 7. “[...] Eu acho que tem uma diferença. uma coisa é você ter uma filosofia de promover o conhecimento interdisciplinar, a outra efetivação [...]” 8. “Não sei se facilita, a interdisciplinaridade tem uma complexidade devido a maneira como nós aprendemos a exercer nossas profissões, uma maneira cartesiana, disciplinar. 		
RESPOSTAS QUE REMETEM A FACILIDADES RELACIONADAS À ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	5	25
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Temos construído uma proposta que é em sua base, tendências interdisciplinares. Diferente de outras realidades políticas-pedagógicas. O grupo construiu essa proposta. O direcionamento é interdisciplinar.” 2. “A concepção de projeto de forma sistêmica, com uma perspectiva de integração e não fracionamento, leva a uma movimento nesse sentido (inter). O discurso leva os alunos entenderem uma certa conexão com o que estávamos propondo.” 3. “Tenho percebido na minha experiência com os dois currículos, no novo permitiu o trabalho em grupo com os colegas. Não sei se a oportunidade, ou pelo novo grupo que aqui está. Tenho feito o programa da disciplina com colegas. Tem sido interessante. [...] Se trabalharmos o conteúdo de modo temático, podemos superar o disciplinar. 4. “Facilita. Eu observo que quando no início eu cheguei aqui em 2002, não era fácil chegar, estar com a disciplina de Psicologia num curso de Comunicação. [...] Não era fácil, o currículo era anual. Basicamente quando um aluno vinha despertar, compreender e a necessitar dessa interdisciplinaridade, já era quase no final do ano. Então essas mudanças melhoraram muito, especialmente para Psicologia favoreceu bastante.” 5. “Algumas disciplinas são compartilhadas. Às vezes, a formação não da conta e então chamo outros professores para debater. Ou percebo que minha formação não da conta e que tenho algum enviezamento teórico que muda a concepção dos autores.” 		

RESPOSTAS QUE REMETEM A OBRIGATORIEDADE RELACIONADAS À ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	4	20
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Esse estudante vai cobrar quando não tivermos respostas. Força que nós tenhamos que fazer alguns planejamentos em conjuntos, para não enfiar essa prática no último ano no curso.” 2. “Se priorizarmos temas no conteúdo programático forçosamente o professor precisará trabalhar de forma interdisciplinar.” 3. “Agora eu acho que os eixos estruturantes daqui, a gente do curso, são ênfases que demandam a interdisciplinaridade. Ela acabam exigindo, porque não tem como trabalhar isso se não for realmente ampliado. Então nesse sentido acho que favorece. Se coloco nessas ênfases, saúde e processo sócio-cultural.. De certa forma exige do professor que consiga fazer uma tese de articulações nessa formação do aluno.” 4. “Ela força. Primeiro faz a gente se da conta que a fragmentação é tão grande, que pensamos que a subdivisão é a área toda em si.” 		
RESPOSTAS QUE REMETEM A AÇÃO INTERDISCIPLINAR INDEPENDENTE DO CURRÍCULO	2	10
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tenho desenvolvido disciplinas com uma ação interdisciplinar. Mesmo antes do novo projeto pedagógico. Procurei otimizar as atividades práticas da disciplina de forma interdisciplinar. O aluno se interessa mais. [...] 2. “[...] se a gente for olhar, a gente tem grandes esforços interdisciplinares na história da ciência, muito antes disso surgir, esse conceito de interdisciplinaridade, falar tanto sobre isso [...]” 		
RESPOSTAS QUE REMETEM A INCOERÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	1	5
<ol style="list-style-type: none"> 1. “[...] então assim, o problema ocorre na hora colocar a idéia pra prática. e quando se começa querer colocar certas regrinhas de como se fazer o que antes já se fazia, e só porque tem ênfase é interdisciplinar. muito pelo contrário, se você for pensar até em termos de nome, uma ênfase remete a um tipo de especialização. não é isso que faz ser interdisciplinar ou não. O que o curso propicia pro aluno em termos de abordagens diferentes, de perspectivas teóricas diferentes, mesmo dentro da psicologia tem diversas sobre..em respectivo sobre o mesmo fenômeno, então o que é que o curso propicia pro aluno nesse aspecto?” 		

Fonte: Ferreira (2010)

Olhando para a quantidade de respostas vemos claramente que uma pequena parte das respostas (25%) remete a facilidade proporcionada pelo novo currículo. As outras respostas (75%) mostram que existem dificuldades, ainda que percebidas como sendo proporcionadas pela cultura disciplinar, existe a obrigação de fazer ou que a ação vai independe dele ou que há, ainda, uma certa incoerência nessa organização curricular.

A maior frequência de respostas que remetem a cultura disciplinar justifica-se, por exemplo, pelo sistema educativo:

o nosso sistema educativo privilegia a separação em vez de praticar a ligação. A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras; assim, o conhecimento de um conjunto global, o homem, é um conhecimento parcelado. Se quisermos conhecer o espírito humano, podemos fazê-lo através das ciências humanas, como a psicologia, mas o outro aspecto do espírito humano, o cérebro, órgão biológico, será estudado pela biologia. (Morin, s.d, p.2)

E também pela própria história da ciência e do conhecimento científico, onde uma verdade estabelecida dentro do paradigma vigente é “que o conhecimento só sabe avançar pela via da progressiva parcialização do objecto, bem representada pelas crescentes especializações da ciência” (SOUZA SANTOS, 1995, p.33).

Observando as outras categorias de respostas, percebemos que há pontos de conflitos entre eles: enquanto uma parte das respostas avisa que o novo currículo facilita a troca de saberes, outro grupo se sente obrigado a fazer, outros fazem essa troca independente desse currículo e há aqueles que vêem algumas incoerências nesse currículo.

Para guiar nossas discussões, precisamos primeiramente discutir um pouco o que seria um currículo. Inicialmente, vemos o currículo inserido dentro de uma construção política e social. Pacheco (2005) amplia e insere a definição de currículo dentro de uma complexidade, devido a gama de fatores que incidem em um “projecto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências) cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através decisões tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e económico” (PACHECO, 2005, p.41-42).

E enquanto político, utilizando aqui a visão de Pacheco (2005) que mostra a política como sendo um processo e um produto, envolto por intenções, práticas ou ações, o currículo se insere em contextos macro e micropolíticos, que se relacionam nos níveis de intencionalidade e praticidade. Onde, apesar do nível macro determinar e construir políticas gerais, no nível local e micropolítico vão existir “estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo activo na decisão curricular” (Pacheco, 2005, p. 106).

Quando analisado o atual Projeto Político Pedagógico – PPP, do curso de Psicologia, da UFAL (UFAL, 2006) (em anexo) vimos que ele foi construído e estruturado a partir, prioritariamente, de demandas externas, apresentadas nos princípios norteadores:

- a) Atendimento às três avaliações internas do curso ocorridas após sua implantação, as quais fomentaram várias reflexões [...];
- b) Atendimento às exigências dos pareceres do MEC para renovação do reconhecimento do curso: Parecer Final de 11 de janeiro de 2002 – processo nº.23000.010971/2001-52 MEC/SESu/DEPES/CGAES, p.27 e Parecer Final de 26 de setembro de 1999 - processo nº. 23010000907/98-60, p.23 nos quais se recomenda que “O Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia necessita de **significativo aprimoramento**” [...];
- c) Atendimento aos princípios comuns de formação da graduação da UFALPROGRAD presentes nas Diretrizes para a Política da Graduação na UFAL para a adequação dos currículos dos cursos [...]

Dessa forma, comparando-o como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia (BRASIL, 2004), por exemplo, verificamos que o arcabouço do Projeto Político Pedagógico são as Diretrizes Curriculares Nacionais, caracterizando-o como um currículo tecnicista, já que, mesmo com participação dos sujeitos nessa construção do currículo as decisões e orientações foram regulamentadas a nível macro (Pacheco, 2005). Deixando à margem do processo construtivo “os actores curriculares, [...] produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao cotidiano escolar” (ibidem, p.106).

Esse processo instalado pode estar sendo revelado nas categorias de respostas que remetem a:

- Obrigatoriedade em relação à organização curricular (20%): tendo em vista que as regulamentações de nível macro podem está sendo vivenciadas pelos sujeitos enquanto um dever, nesse sentido, é importante ressaltar que não há nenhuma citação de aspectos relacionados a motivação e desejo de efetivação do currículo
- Dificuldades relacionadas a aspectos culturais (40%): alguns dos sujeitos implicados nesse processo vivenciavam a docência de forma disciplinar e são impelidos a mudança de postura e de práticas sem que haja um tempo hábil para tal mudança, gerando uma tensão relativa a obrigatoriedade de mudar e a necessidade de vivenciar o desconhecido até então. Essa mudança implica em quebras de paradigmas e práticas, alguns podem ainda não estar prontos ou tampouco dispostos para essas mudanças;
- Ação independente do currículo e nas que remetem a incoerência na organização curricular, que juntas somam 15%, tais respostas remetem a um sentimento de insignificância, de não pertença, em relação currículo atual.

Isso sugere uma necessidade de aprofundamento de discussões conceituais, metodológicas e políticas relacionadas ao empoderamento e a (re) significação do currículo atual, da efetivação da interdisciplinaridade. Nesse sentido, torna-se relevante indagar desses sujeitos se eles acreditam que podem agir interdisciplinarmente. Vamos agora discutir sobre essa questão a seguir.

3.3.3 A interdisciplinaridade pode fazer parte da ação docente?

Quando indagados a esse respeito às respostas indicaram três categorias que corroboram com as discussões anteriores, sendo estas organizadas na tabela 6, abaixo:

Tabela 6 -A Interdisciplinaridade pode fazer parte da ação docente

CATEGORIAS MOLECULARES DE RESPOSTAS - A INTERDISCIPLINARIDADE PODE FAZER PARTE DA AÇÃO DOCENTE -	Freq. Resposta	%
RESPOSTAS QUE REMETEM A POSSIBILIDADE	2	18
1. “Acredito. Temos construído uma proposta que é em sua base, tendências interdisciplinares. Diferente de outras realidades políticas-pedagógicas [...] A partir da integração da disciplina estamos promovendo interações e inserções na pesquisa. Essas integrações disciplinares promovem tendências que nos permitem caminhar para pontos de articulação disciplinar.”		
2. “Eu acho que tem mais uma forma de a gente fazer. Eu acho que interdisciplinaridade a gente pode fazer dentro de uma única disciplina. [...] E assim que eu tento trabalhar. Então eu acho que a interdisciplinaridade está no campo docente na prática de ensino muito mais vinculado àquilo que a gente oferece e se dispõe a discutir, como a gente aborda as coisas, do que no fato de eu me juntar com outro professor de outra disciplina para trabalhar o mesmo projeto, é também isso. [...] Ela é uma forma de construir os conceitos, de argumentar, de se colocar.”		
RESPOSTAS QUE REMETEM A DIFICULDADES	4	36
1. “Vejo como algo difícil, porque tem muitas coisas antes, para poder caracterizar determinada ação como interdisciplinar.”		
2. “o que a gente encontra é muita resistência ainda né?! De alguns docentes que ficam fechados na sua área. [...] quando nós escolhemos uma profissão, imediatamente já se escolhe uma especialização. Então se fecha um pouco naqueles conteúdos e fica com dificuldades pra abrir.”		
3. “[...] é complicado fazer discussões com professores, principalmente de outros cursos. Dificuldades de acessos. Falta de espaços de encontro, de contato.”		
4. “A interdisciplinaridade tem uma complexidade devido a maneira como nós aprendemos a exercer nossas profissões, uma maneira cartesiana, disciplinar.”		
RESPOSTAS QUE REMETEM A OBRIGATORIEDADE	5	46
1. “Deve, por que a formação forma psicólogos, antes de sermos clínicos, organizacionais, somos psicólogos. O fracionamento leva a perdas. As ações específicas levam a uma distância do que a idéia de ser profissional de psicologia, que eu sou aonde estiver.”		
2. “Deve. Não vejo possibilidades de não diálogo. O aluno não dever ser formando em uma lógica disciplinar.[...] Pensar na ótica disciplinar é limitadora.”		
3. “Eu acho que dependendo da sua área de formação e do que você vai falar, acaba se tornando uma coisa inescapável.”		
4. “É difícil dar conta de conceitos, ou assunto, sem recorrer aos diferentes modos do que está sendo produzido hoje.”		
5. “Ela força. Primeiro faz a gente se da conta que a fragmentação é tão grande, que pensamos que a subdivisão é a área toda em si.”		

Fonte: Ferreira (2010)

- Respostas que remetem a possibilidade: nessa categoria estão 18% das respostas e há claramente um sentido de credibilidade e construção para a efetivação da proposta interdisciplinar;
- Respostas que remetem a dificuldades: Há 36% das respostas nessa categoria e uma distribuição de dificuldades que vão desde o costume do exercício disciplinar e cartesiano

da docência, passando por dificuldades de acesso e de contato, até chegar na dificuldade de definir uma ação enquanto interdisciplinar, haja vista a gama de ações que isso envolve;

- Respostas que remetem a obrigatoriedade: Com 46% das respostas, o sentido de obrigatoriedade é bastante relativo ao dever da atitude interdisciplinar o que pode está relacionado com a obrigatoriedade da sua prática vinculada as demandas do currículo e do Projeto Político Pedagógico, conforme discutido anteriormente.

3.3.4 Atitude interdisciplinar no discurso discente e a não efetivação da interdisciplinaridade

Dentro do processo de leitura flutuante e posterior organização categorial dos discursos discente, começamos a perceber um direcionamento do discurso, havia uma constância de falas que puderam ser organizadas dentro de quatro categorias que indicavam uma tendência de não efetivação da interdisciplinaridade. A sistematização das falas gerou a tabela abaixo:

Tabela7 - Não efetivação da interdisciplinaridade

CATEGORIAS MOLECULARES DE RESPOSTAS NÃO EFETIVAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE	Freq. de respostas	%
RESPOSTAS QUE REMETEM A ATITUDES NÃO DIALÓGICAS	11	50
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se vc juntar, convergir matérias, remete a minha matéria não é tão importante ao ponto de caminhar sozinha. 2. Falta de comunicação, do retorno para gente. A gente reclama, diz que essa disciplina não tem nada haver. 3. Acho que também tem um pouco de... não sei se é egoísmo, não se é bem essa palavra... quando vc acha que a sua disciplina, sua abordagem é melhor que a outra, vc acaba desprezando a outra e não quer comunicação. Ou vc finge uma comunicação e traz para os alunos: olha que legal acabei de me comunicar com outra abordagem e aí felizes, satisfeitos. Por obrigação, por estar no papel. "Fiz o que todo mundo pediu, por favor, me deixem em paz!" tem a parte do comodismo também, existem alguns professores, eu suponho, que são abertos para esse tipo de comunicação, de inter,mas que eles não procuram isso. São mais tipo: se vierem a mim eu estou aberto, me comunico, eu gosto, mais não faço nada para contribuir. São dois fatores que devemos levar em conta. 4. Isso mostra que: as disciplinas base, que ppp deveria estar fazendo essa conversa,essa conversa com a psicologia, esse intercâmbio, elas não estão fazendo, estão isoladas. E aí a gente que é aluno, faz o que a gente quiser com isso. 5. "Acho que existe uma confusão com o conceito. O conceito de interdisciplinaridade não está claro: tivemos uma matéria esse ano, que era a única matéria do ano letivo que tinha dois professores na mesma disciplina... daí se vc perguntar se o trabalho deles era interdisciplinar, eu não considero. E ai dentro dessa disciplina, professores de perspectivas teóricas diferentes, não conseguiam fazer um diálogo com turma. Tivemos confusão! Os professores davam orientações diferentes." 6. "Na disciplina [...]: temos um aprofundamento nas discussões entre as teorias subjetivas, qualitativas de pesquisa. Nas perspectivas quantitativas, experimentais temos uma leitura vaga, escassa e acabamos trabalhando na perspectiva de criticar. Criamos um preconceito. Falta aumentar a gama de teorias discutidas. Ampliar a visão, o outro lado das coisas." 7. Discutido, sim! Aplicado, não! A gente escuta: o que é interdisciplinaridade, conceitos... [...]Acho que nas disciplinas do primeiro semestre ficou tudo muito solto... Acho que é uma questão de comunicação entre os professores, entre as matérias, parece que não tem, cada faz o seu. Independente do que a gente ta dando. Chega no 1º semestre e joga um monte de informação, ficamos perdidos, o que a gente vai fazer com isso? 		

8. Sobre inter: tivemos matérias que tinham conteúdos praticamente iguais e nenhuma articulação. [...] E esse ano tiveram a idéia de juntar dois prof na mesma matéria, tentou articulação de saberes, mas quando um ia, o outro não ia e não se articulou nada.
9. Professor traz pessoas de áreas diferentes e não relacionam e depois. Começou mais..
10. Tem muito de falar e não fazer. Falta umas matérias mais amplas, onde poderíamos ver abordagens mais dinamizadas, abordagens que seriam interdisciplinares por causa da comunicação. e que fizeram falta
11. Apenas trabalhar junto não significa ser interdisciplinar. Os professores tinham formações semelhantes, comungavam das mesmas idéias, mas forma de atuar na prática era bem diferente. O trabalho inter não deve acontecer apenas entre professores, deve envolver tanto estudantes, quanto professores.”

RESPOSTAS QUE REMETEM A ATITUDES AUTORITÁRIAS	3	14
--	----------	-----------

1. Questão da construção da matéria, fazem como querem, acho que é fazer sozinho. Disciplina é um projeto de intervenção, onde vc tem um grupo e vc tem metodologias de desenvolvimento, de intervenção e que acho que quando as coisas não estão funcionando daquela maneira cabe ao professor como quem tá na posição de decidir, acatar as posições do curso como um todo se posicionar quanto a isso. Essa não presença dos alunos nos momentos de discussão, já vem de uma postura de engessamento do professor. Nunca fui porque as experiências que a gente tinha de tentativa de modificar a matéria, de tentar modificar ou questionar são totalmente barradas. Então vc pensa: “o que eu vou fazer lá?”.
2. Lógico que não é um pensamento acertado, as coisas não tem que parar aí, mais eu pelo menos funciono, com relações a questões do curso, com relação ao ppp, eu funciono dessa maneira. Tivemos uma experiência esse ano que foi um sufoco, a palavra é essa! Foi que a professora visse que a turma não estava funcionando daquela maneira. O ensino era uma coisa unilateral, como eu vou ficar se mudar a matéria nessa altura do campeonato e como a gente fica se deixar a matéria seguir assim até o final do ano? A duras penas, conseguíamos fazer o que os alunos queria e não todos.
3. “Os professores tendenciam as pesquisas. Vai moldar sua pesquisa de acordo com seu referencial. A correção do material é feita na perspectiva do professor. É isso o que o professor que ouvir, não sentimos liberdade para fazer algumas coisas, somos até inibidos. Já escutamos: vocês não estão ainda no ponto fazer críticas, apenas reprodução. Sabemos agora como fazer nossa nota subir ou não.”

RESPOSTAS QUE REMETEM A DIFICULDADES RELACIONAIS	5	22
---	----------	-----------

1. Penso se não passa pela questão da política da profissão aqui dentro: muita gente reclama que não gosta de fulano, tem o grupinho dos psicanalistas, tem o grupinho do pessoal que é comunitário, social. Como haver uma relação, articulação entre matérias que quem está por trás de tudo isso são os profissionais da Ufal, daqui do departamento, da psi. Até os alunos: gosto disso e não gosto do outro.
2. Acaba sendo isso, o estar a mais tempo na instituição cria certos posicionamentos, que os que chegam agora, há cinco anos, não tem isso.
3. Inclusive vimos articulação com determinadas matérias, mas eram professores novos que acabaram de entrar.
4. Atribuo todas as modificações à entrada dos professores novos, com participação das pessoas que estão aqui. Esse movimento, a gente principalmente, quando entrou no 1º ano, era uma galera que “metia o pau”. Foi um choque, um baque. No 2º ano ganhou cara nova. Não que os antigos não tenham colaborado, mas o impulso foi com os professores novos.
5. Nem tinha essa discussão sobre inter. “era escondido da gente”. Só veio existir depois.

RESPOSTAS QUE REMETEM A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	3	14
---	----------	-----------

1. “Acontece na UFAL e em outras universidades: focalizar em determinado seguimento teórico, apesar da inter, temos uma perspectiva de abordagem focada em poucas teorias.
2. No começo... muitas matérias que não tinham nada haver com psicologia. Estatística tinha ouvinte de matemática, contabilidade.
3. Tivemos disciplinas que repetiam muito. Psicologia escolar 1 e 2, Pedagogia Terapêutica. Agora mudou um

pouco.

Fonte: Ferreira (2010)

63% das falas discentes indicaram que a dificuldade de efetivação da interdisciplinaridade está relacionada com atitudes docentes, que remetem a atitudes não dialógicas (50%), ou autoritárias (14%). Vemos a conceito de atitude como o apresentado por Gil (2006), ele afirma que:

O conceito de atitude, que dos mais importantes em Psicologia Social, tem recebido definições as mais diversas. Todavia, quase todas caracterizam atitude como uma tendência à ação, que é adquirida no ambiente em que se vive e deriva de experiências pessoais e também de fatores e personalidades. Assim, para a maioria dos autores, o termo atitude designa disposição psicológica, adquirida e organizada a partir da própria experiência, que inclina o indivíduo a reagir de forma específica em relação a determinadas pessoas, objetos ou situações. [...] atitudes são inferidas a partir das várias formas de expressão humana. Pode-se afirmar também que nas opiniões predomina o componente cognitivo sobre o afetivo; nas atitudes ocorre o inverso. (GIL, 2006, p. 140)

De acordo com Sadalla et al (2000) a tomada de uma atitude por parte do professor envolve mais do que a simples escolhas de caminhos:

Ele considera e avalia as alternativas estabelecendo critérios para selecionar a melhor opção. Faz-se, portanto, necessário que o professor esteja preparado para lidar com estas situações, pensando e analisando suas crenças, valores e teorias a respeito do processo de ensino-aprendizagem, o que lhe possibilitará reorganizar o seu pensamento, fundamentada em uma base sólida de conhecimento. [...] Na medida em que o profissional *conversa* com a situação e *ouve* o que ela tem dizer, verbaliza os seus próprios processos de reflexão (SADALLA et al, 2000, p. 27)

E o que o contexto está dizendo para esse grupo de discente e docente?

Primeiro, pensamos sobre o modelo tradicional de formação docente, que, de acordo com Leite (2000) preza por um professor aplicador de regras e sua atividade se caracteriza pela “aplicação de princípios derivados da investigação científica, baseando-se nas categorias de eficácia, eficiência e rigor científico” (LEITE, 2000, p. 41). Uma outra característica dessa formação tradicional é a centralização do trabalho escolar, em detrimento de espaços coletivos de decisão.

O trabalho individualizado impede que professores tenham uma visão de totalidade do processo educacional na instituição, uma vez que os campos de atuação dos profissionais encontram-se rigidamente divididos, segundo determinações que dizem respeito à hierarquização do poder e, conseqüentemente, à manutenção das relações de controle. [conseqüências] De um lado, impossibilita a abertura de espaços coletivos onde se possam construir objetivos e metas para o processo educacional, frutos da reflexão coletiva sobre o contexto social onde a escola se insere. (Ibidem, p. 43)

Essa perda de espaços se revela quando, já discutido anteriormente, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico do curso é concebido a partir de demandas externas. Os espaços de discussão coletiva passam a ser desvalorizados, algo claro na fala dos alunos. Fazenda (1994) nos lembra que a condução de um processo interdisciplinar envolve um processo de trabalho coletivo, que deve extrapolar as individualidades, para que a prática permita a percepção da interdisciplinaridade em todo esse processo.

Uma das conseqüências dessa organização, afirma Leite (2000, p.55) “é impossibilidade de uma construção efetiva de propostas educacionais coletivizadas, com objetivos que extrapolem os limites da ação individual de cada professor”. O aluno, enquanto agente ativo no processo educativo, também se vê excluído desse processo coletivo.

De acordo com Zuanon (2006) vai existir uma interdependência entre aprendizagem e interação, onde os processos interativos fomentarão a qualidade da aprendizagem do aluno. Se apresenta atualmente uma realidade de inclusão “as experiências cognitivas e afetivas se corporificam na prática pedagógica assegurando o sentido da estreita relação entre ensinar, aprender, produzir e reproduzir discurso entre escolarização e subjetividade, constituindo a metodologia de ensino no núcleo do processo institucionalizado de formação do indivíduo” (Idibem, p. 16). O professor entra nesses processos interativos como mediador, para que o aluno possa reconhecer suas:

[...] próprias capacidades de aquisição do conhecimento [...]. Nesse contexto de interatividade, [facilitado pelo professor], suas representações coletivas expressam sua forma de pensamento elaborado, resultante de suas relações com os objetos que afetam. Na medida em que os alunos interagem, ocorre evolução dos significados sendo estes compartilhados. (Ibidem, p. 18)

Assim, atitudes não dialógicas, individualistas acabam por provocar um certo estranhamento por parte do aluno, que espera encontrar no professor uma outra forma de se relacionar com ele. Zuanon (2006) diz que o aluno espera uma relação intersubjetiva. Uma forma de relação onde ambos, aluno e professor, são capazes de reconhecer suas próprias subjetividades e, possam mutuamente, compreender as suas intenções. (BRUNER apud COLL et al, 2004). Privilegiando a integração e o equilíbrio das relações existentes, buscando a intercomunicação e o enriquecimento recíproco.

4. CONCLUSÕES

A proposta agora é retomar ao início do processo de construção desse trabalho e resgatar as perguntas iniciais que nortearam a construção dessa dissertação, a saber: Como está sendo promovida a interdisciplinaridade no curso de Psicologia, da Universidade Federal de Alagoas? Esse novo Projeto Político Pedagógico do curso, de 2006, está facilitando a interdisciplinaridade? Que conceitos de interdisciplinaridade são adotados pelos docentes? E o que fala o corpo discente sobre a efetivação da interdisciplinaridade?

Primeiramente, foi necessário estabelecer uma definição de interdisciplinaridade para guiar nosso trabalho, que discutimos no Capítulo I dessa dissertação. A concepção de interdisciplinaridade que adotamos para esse trabalho foi denominada de *Interdisciplinaridade dialógica*. Esse termo foi desenvolvido, principalmente, a partir das leituras feitas sobre os estudos de Etges (1995) e Silva (2008), que mostram um caminho interdisciplinar que estabelecido pelo princípio dialógico de mediação e compreensão do outro e dos fenômenos que nos cercam:

[...] cria-se uma linguagem comum entre os cientistas de diferentes campos ou disciplinas ou especialidades, mediante a qual eles compreendem o construto do outro e o seu próprio. Não se cria uma nova teoria, mas a compreensão do que cada um está fazendo, bem como a descoberta de estratégias de ação que lhes eram desconhecidas a ambos, tanto no interior de sua própria ciência, como com relação às outras e ao mundo exterior do cidadão comum as disciplinas. (ETGES, 1995, p. 73)

Com a pesquisa vimos que os conceitos adotados pelos docentes ao serem questionados sobre a compreensão do termo interdisciplinaridade as respostas remeteram a interdisciplinaridade generalizadora (33% das respostas), interdisciplinaridade instrumental (47% das respostas). Apenas 20% das respostas remeteram a conceitos da interdisciplinaridade dialógica.

Essas mesmas características conceituais de instrumentalidade do processo aparecem no discurso discente e os documentos analisados (PPP e DCN). Das expressões sobre interdisciplinaridade encontradas no PPP e nas DCN, 87% e 70%, respectivamente, são instrumentais. No discurso discente 23% das falas remetem também a interdisciplinaridade instrumental.

Bernardes (2004, p. 19) nos lembra que não existem sujeitos e objetos independentes, “não existe independente das concepções de construção do conhecimento envolvidas – ou

com independência das pessoas, instituições, crenças, valores, princípios”. Ele continua afirmando que:

[...] pode-se construir um argumento de que a cultura influencia a formação profissional: ela constrói, molda e formata os sujeitos. Tal formação é construída, para além de outros elementos, por meio do próprio currículo e dos processos que levam à sua organização. Portanto, entende-se a formação como produto e produtora de cultura. Tal relação possui papel ativo na construção de sujeitos e em determinados modos de subjetivação. (Ibidem, p. 20-21)

Dessa forma, percebemos um imbricamento das concepções instrumentais, práticas e metodologicamente organizadas, nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004) e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFAL (UFAL, 2006). Há um encadeamento de processos: as políticas prezam a instrumentalidade, os professores reproduzem essa instrumentalidade e os alunos refletem em suas concepções e discursos.

[...] Assim, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente. (DUARTE, 1998, p.3)

E o que esse processo histórico nos revela é um processo hegemônico das políticas educacionais, já apontados em direções mais amplas por Melo (1998; 2004), e em direções mais específicas, no caso na formação em Psicologia, por Bernardes (2004).

Melo (1998; 2004) mostra a hegemonia do projeto neoliberal de sociedade dentro da formulação de políticas públicas para educação:

Estas políticas educacionais se consolidam enquanto parte do projeto de sociedade e de educação hegemônico historicamente no país, o projeto neoliberal. [...] O projeto neoliberal cujo interesse pelo aumento da competitividade e produtividade da economia, aliado a um resgate da dívida social; pretendia proporcionar ao país uma inserção competitiva na nova divisão internacional do trabalho, apresentado a necessidade de uma política de capacitação científica e tecnológica para as massas, encarando a educação e a formação para o trabalho como complementares, no sentido restrito de formação técnica para o trabalho. (MELO, 1998, p.18)

Bernardes (2004, p. 28) mostra que o projeto neoliberal também permeou a formação em Psicologia, “reduzindo a formação do sujeito a uma formação profissional, técnica,

pontual e fragmentada. A formação, portanto, se transforma em treinamento de um conjunto de técnicas desvinculadas da realidade social”.

Pegando esse mote, e abrindo um espaço para se discutir um pouco sobre o novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFAL, percebemos que, no tocante ao assunto em pauta, a interdisciplinaridade está presente em quase todos os tópicos, mas ainda assim esse novo currículo não se revela ao corpo discente como facilitador do processo interdisciplinar. Percebemos, como Bernardes (2004, p. 37) “o currículo como meio, instrumento, via de acesso a determinados fins”, com o intuito de organizar a forma de promoção da interdisciplinaridade, transformando-a em uma técnica, instrumental, procurando desvincular a participação de sujeitos em sua construção. Nesse viés, ela é uma competência ou habilidade e “não abre espaços para pensar mudanças curriculares como um processo em que se mesclam relações de poder, redes e jogos de interesses, frutos de negociações de sentidos entre seus variados participantes” (ibidem, p. 38). Os espaços abertos, em sua maioria, são unilaterais, já que é visível, por exemplo, a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais na nova organização curricular, proposta em 2006 e, talvez, como direciona a justificativa do Projeto, que mostra a necessidade de adequação às várias exigências das instâncias superiores (Avaliadores MEC, Pró-Reitoria de Graduação/UFAL), legalmente imprescindível.

Isso desvela a necessidade de refletir sobre as relações necessárias para a construção coletiva de um projeto. Os docentes em seu discurso remetem a obrigatoriedade de ações, a ações interdisciplinares independentes desse currículo ou mesmo a uma incoerência curricular. Percebemos sentidos de não pertença em relação a esse PPP. Se o currículo for encarado como “ponto nodal”, como afirma Bernardes (2004, p. 39), que entrelaça vários aspectos processuais e de construção cultural, a força motriz desse nó são os sujeitos que, ou participaram da construção desse projeto e para com ele desenvolvem afinidade, ou os que pelo menos o tomam como guia de ações. Vimos muito pouco disso, apenas 25% das falas docentes remetem a facilidades promovidas pela nova organização curricular do curso.

Outro ponto surge quando escutamos o discurso discente e ele traz várias referências a posicionamentos autoritários, individualistas e relacionais dos professores, no tocante a efetivação da interdisciplinaridade. Acreditamos que essas relações estabelecidas estão ligadas a individualização das relações e da organização dentro do trabalho, Leite (2000, p. 55) afirma que dentro do espaço educativo tradicional, e a Universidade é um espaço tradicional, “as esferas de decisão encontradas nos espaços escolares estão planejadas a partir

de formas individualistas e hierarquizadas de organização do trabalho, onde todo o processo é parcelado, com a inevitável divisão entre os que pensam e os que executam [nesse caso, professores e alunos, respectivamente] [...]”. Lembrando Apple (1995, p. 41) “As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação *não* são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem - uma vez que assim se reconheça – escolhas profundamente pessoais [...]”.

Mais do que compreender a interdisciplinaridade dentro de uma proposta política-pedagógica, essa dissertação serviu para refletir sobre as relações existentes e necessárias para a construção de um projeto de curso. Por exemplo, a interdisciplinaridade percebida dentro do curso de Psicologia é claramente a instrumental, fruto da construção direcional a que foi submetido o PPP. Nessa *práxis* estabelecida ainda falta o que Apple (1995) chama de cultura comum:

A criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores [...]. Ao falar, portanto, de uma cultura comum, não deveríamos implicar algo uniforme e homogêneo, algo a que todos adaptemos. Ao contrário, o que deveríamos buscar “é aquele *processo* livre, enriquecedor e coletivo de participação na formulação de conceitos e dos valores (APPLE, 1995, p.51).

O que Apple (1995) fala de uma cultura comum, podemos falar de cultura interdisciplinar, ou uma *práxis* interdisciplinar. De concepção dialógica e vivencial que promova entre aqueles que a vivenciam uma ruptura de paradigmas e concretudes, uma reconstrução permanente, onde o professor que participe desse processo verá que:

[...] o diálogo está entrelaçado à reflexão e à participação [...] o professor não poderá depender apenas do ato mecânico e da utilização de algumas habilidades pedagógicas de forma individualizada, mas ao contrário, supõe um processo de transformação e reconstrução permanente de estruturas complexas que só poderá ocorrer se houver por parte dos professores e demais atores sociais o exercício permanente da reflexão e da ação [...] (SILVA, 2008, p.31)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença, [1974].

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 39 – 58.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Parecer n. 403/62** do CFE, aprovado em 19/12/62 - sobre o currículo mínimo dos cursos de psicologia. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

AZEVEDO, F. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. In: **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova - 1932**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em 29 nov. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERNARDES, J. S. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais**. 2004. 253 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007**. Disponível em: <www.mec.gov.br/inep>. Acesso em: 09 abr. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Cadastro do ensino superior**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares para curso de psicologia**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 abr. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 8**, de 07 de maio de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em 12 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/legislacao.htm>. Acesso em: 22 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Lei nº 4.119**, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?jsessionid=BFAA3AFD602AE9887A38BE6F75D8A012?URI=http://www.ufsm.br/cpd/inep/prolei/Documento/>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio**: desafios e potencialidades. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CATHARINO, T. R. Fragmentos da História da Psicologia no Brasil: algumas anotações sobre teoria e prática. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F; RODRIGUES, H. B. C. (orgs.). **CLIO-PSYCHÉ**: Histórias da Psicologia no Brasil, 2008, p. 101 - 104. Disponível em: <www.bvce.org> Acesso em 21 jan. 2010.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.v. 1.

DE ANGELIS, S. Fundamentos filosóficos para a interdisciplinaridade. In: WACHOWICZ, L. A. (org.). **A interdisciplinaridade na universidade**. Curitiba: Champagnant, 1998, p. 25-56.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n.44, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov. 2008. 23:54.

ETGES, N. J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 51-84.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 17–36, 2006. Editora UFPR.

_____. **Da universidade "modernizada" a universidade disciplinada** : Atcon e Meira Mattos. São Paulo : Cortez, 1991.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

FERREIRA, R. F.; CALVOSO, G. G.; GONZALES, C. B.. Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 Jul 2008.

FRANCELIN, M. M. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. **Ciência da Informação.** , Brasília, v. 33, n. 3, 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652004000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 Jul 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª Ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 7ª ed. Petrópolis:Vozes, 1995. P. 25 – 50.

FOLLARI, R. A. Interdisciplinaridade e dialética: um mal-entendido. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 7.ed. Petrópolis:Vozes, 1995. p. 127 – 158.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL JAIME DE ALTAVILLA. **Informações sobre o curso de Psicologia**. Disponível em: <http://www.fejal.com.br/faculdades/cursos.php?c=13> Acesso em 13 mai 2009.

GIL, A. C. Escalas Sociais. In: _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas 2006, p. 140 – 147.

GOMES, F. O lugar da interdisciplinaridade no discurso freireano. In: _____.; JÓFILI, Z. (orgs). **O lugar da interdisciplinaridade no discurso de Paulo Freire: múltiplos olhares**. Recife: Bagaço, 2008, p.17 – 38.Coleção Paulo Rosas.v. 12.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.**Paidéia**, 2003,12(24), 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acessoem: 01 jul.2009, 20:42.

GOZZER, G. Interdisciplinarity: a concept still unclear. **Prospects: quartelyreview of education**.Paris, 1982. v.17, nº 3, p. 281-292.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

JACÓ-VILELA, A. M. Psicologia: um saber sem memória? In: _____; JABUR, F; RODRIGUES, H. B. C. (orgs.). **CLIO-PSYCHÉ: Histórias da Psicologia no Brasil**. 2008, p.146 – 151. Disponível em: <www.bvce.org>. Acesso em 21 jan. 2010.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. In: _____ (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 11-24

KEIDE, R. JACÓ-VILELA, A. M. "Mens in corpore": o positivismo e o discurso psicológico do século XIX no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F; RODRIGUES, H. B. C. (orgs.). **CLIO-PSYCHÉ: Histórias da Psicologia no Brasil**. p. 155-166. Disponível em: <www.bvce.org>. Acesso em 21 jan. 2010.

LEITE, S. A. S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S.; SADALLA, A. M. F. A. (orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000, p. 39 - 66.

MACHADO, G. M. A.; CAVALCANTI, R. J. P. U. Interdisciplinaridade e pensamento freireano: refletindo sobre a classe multiseriada. In: SILVA, M. F. S. G.; JÓFILI, Z (orgs.). **O lugar da interdisciplinaridade no discurso de Paulo Freire: múltiplos olhares**. Recife: Bagaço, 2008. Coleção Paulo Rosas. v. 12. p.39-64.

MANCEBO, D. Formação em psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. **Mnemosine**. (2004).v. 1, nº 0, p.53-72.

MARKÓVA, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MELO, A. A. S. **Educação e hegemonia no Brasil de hoje**. Maceió: EDUFAL, 1998.

_____. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_09_ana_waleska_p_c_mendonca.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2009.

MORAES, M. C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: _____; NAVAS, J. M. B. (orgs). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 21 – 62.

MORIN, E. **Da necessidade de um pensamento complexo**. Disponível em: <<http://geccom.iv.org.br/portal/tarefas/projetos-em-multimeios-i-e-ii-puc-sp/textos-uteis/pensamentocomplexo.pdf>>. Acesso em 30 out. 2010, 22:28.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOROSINI, M. C. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil: vol III – séc. XX**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 298-323.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã. . 2005

_____. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, D. C. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 2008 out/dez; 16(4):569-76. Disponível em: <http://lildbi.bireme.br/lildbi/docsonline/lilacs/20090500/409_v16n4a19.pdf> Acesso em 30 out. 2010.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005 .

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, n.2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 jan. 2010.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação brasileira: provão, SINAES, IDD, CPC, IGC, e outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

SADALLA, A. M. F. A. et al. Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S.; SADALLA, A. M. F. A. (orgs). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000, p. 21 – 38.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SERBENA, C. A.; RAFFAELLI, R. Psicologia como disciplina científica e discurso sobre a alma: problemas epistemológicos e ideológicos. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 1, jan./jun, 2003, p. 31-37.

SGUISSARD, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (org). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006, p. 351-370.

SOUZA SANTOS, B. **Um discurso sobre a ciência**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

TAVARES, M. G.; VERÇOSA, E. G. UFAL: de um fenômeno tardio a uma maturidade singular. In: **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 173 – 186.

UNESCO. **Interdisciplinarité et sciencehumaines**. Paris, Fr, 1983. 335 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Curso de Psicologia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia**. Disponível em: <<http://sites2.ufal.br/prograd/academico/cursos/campus-maceio/ppc-psicologia.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2009.

_____. Centro e Ciências Humanas, Letras e Artes. **Projeto Pedagógico de Psicologia**. 1999.

_____. Centro e Ciências Humanas, Letras e Artes. **Projeto de Criação do Curso de Psicologia**. 1993.

VICTORIANO, J. M. R. A redução neoliberal do sujeito ao indivíduo: pela recuperação de um imaginário com capacidade de transformação social. **Libero**, ano IV, V. 4, nº7-8, 2001, p. 28-37. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/viewArticle/3895>>. Acesso em: 17 jan. 2009, 12:31.

VON BUETTNER, G. E. B. P. **Análise da estrutura curricular de um curso de psicologia: subsídios para reestruturação.** 1990. 165 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia do Ensino) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

WACHOWICZ, L. A. (org.). **A interdisciplinaridade na universidade.** Curitiba: Champagnant, 1998, p. 25-56.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

ZUANON, A. C. A. O processo ensino-aprendizagem na perspectiva das relações entre : professor-aluno, aluno-conteúdo e aluno-aluno. **REVISTA PONTO DE VISTA**, Viçosa: v. 3, n. 1, p. 13-24, jan./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.coluni.ufv.br/revista/docs/volume03/processoEnsino.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2010, 14:10.