

**Percepção dos Coordenadores em Relação à multidisciplinaridade dos Cursos de
Graduação da UFSC**

**Fernanda de Matos Sanchez Alves
José Nilson Reinert**

RESUMO

Este artigo teve por objetivo verificar a percepção dos Coordenadores dos Cursos de Graduação da UFSC em relação à multidisciplinaridade dos cursos que coordenam vislumbrando a situação atual da multidisciplinaridade dos cursos. O trabalho se caracterizou como exploratório e descritivo, através de um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental e questionário. A abordagem utilizada foi qualitativa e quantitativa. Os resultados de pesquisa permitiram concluir que boa parte das respostas dos coordenadores, a respeito da opinião sobre a realidade percebida em relação à multidisciplinaridade, são condizentes com a realidade encontrada na presente pesquisa. Ainda assim, pode-se constatar, por intermédio dos dados de pesquisa, que existem alguns cursos que estão abaixo da média dos demais cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina quanto à sua multidisciplinaridade, nos termos aqui concebidos.

Palavras- chave: Departamentos. Multidisciplinaridade. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Desde o surgimento das primeiras Universidades, no século XII, estas instituições assumiram e refletiram peculiaridades do contexto social, econômico e político no qual estavam inseridas, com diferentes preocupações e finalidades. Mas, a partir do século XVII, a história destas instituições evoluiu, em grande medida, em função da sua relação com os Estados que se formavam.

Diante deste fato, verifica-se que se perpetuou a proposta de “grade curricular”, que separa a teoria da prática, as disciplinas básicas dos profissionalizantes e agrupa, por período determinado, os programas que são ministrados pelo docente. Os programas são dados de forma independente, onde cada docente planeja sua aula sem, muitas vezes, ter conhecimento do conteúdo ministrado em outras disciplinas.

Apesar da necessidade que vem sendo sentida da combinação entre as disciplinas, a realidade do ensino, pelo menos no Brasil, parece estabelecer uma convivência cotidiana com uma organização fragmentada e desarticulada. Os currículos escolares parecem ser constituídos, muitas vezes, por programas estanques e incomunicáveis, que produzem uma formação insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais, que exigem algo mais crítico e competente.

Como exemplo, verifica-se que “cada vez mais as disciplinas humanistas, como a sociologia, a filosofia, a psicologia e a teoria econômica estão relegadas a um espaço mais insignificante dentro das novas grades curriculares” (REINERT, 2002, p.194).

Uma característica ainda encontrada no ensino brasileiro é a predominância da intervenção memorística das escolas que instituem mérito àqueles que conseguem reter maior número de informações. Inexistem as discussões sobre origem, aplicabilidade e relações de conteúdos, fato que promove o enriquecimento cultural.

Para tanto, seria necessário que a Universidade oferecesse uma gama diversificada de disciplinas visando se aproximar mais deste ideal de formação, através de propostas curriculares que apresentassem interação com outros Departamentos diferentes daquele em que o curso pressupostamente deveria estar intimamente ligado. Vale lembrar que os problemas a serem resolvidos no contexto social demandam, via de regra, conhecimentos multidisciplinares.

2 CURRÍCULO

Conforme Berticelli (1999) ao se buscar as origens do currículo, tal como se entende hoje, sob a dupla dimensão do documento escrito e daquilo que é educativo “colocamo-nos, desde já, num emaranhado de filigranas semânticas e histórias que só muito lenta e recentemente se mostram como questão de domínio geral” (BERTICELLI, 1999, p.161).

Na percepção de Berticelli (1999), currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de inclusões, exclusões e escolhas, produto de uma lógica explícita, muitas vezes e, outras, resultado do que o autor chama de “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo.

Moreira e Silva (1995, p.21) esclarecem e ampliam a questão afirmando que “o currículo é uma área contestada, é uma arena política”, por esta razão é importante conhecer a história da produção do currículo. Os autores elucidam:

“O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais e particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 1995, pág.22).

É pertinente ressaltar, segundo Berticelli (1999), que, fruto da modernidade, quando a unidade filosófica-teológica se rompe para dar origem às mais diversas ciências particulares, emergentes da técnica, o saber educacional adquire a forma de uma ciência nova, a ciência pedagógica. É neste contexto que surge o currículo, como ordenamento pedagógico. Este conceito de currículo revela a multiplicidade de saberes, correlatos de várias ciências.

Na concepção de Saviani (2000), à idéia de currículo soma-se a de ordenação, no sentido de formalização. Dessa forma, o ensino passaria a seguir um plano, compreendendo as áreas de estudo a que se dedicaria cada professor e as normas de conduta do aluno.

2.1 DISFUNÇÕES CONCEITUAIS NA ACADEMIA

Atualmente as “disciplinas” integram os currículos dos cursos de graduação, associadas à idéia de matéria ou conteúdo do ensino, sendo vistas como um componente dos currículos. (Saviani, 2000, p.30).

De acordo com estudos feitos por Paviani e Botomé (1993) o aumento do conhecimento sobre a natureza e, em consequência do homem, surgiu a necessidade de se demarcar esse conhecimento em áreas, com subdivisões em sub-áreas, recebendo o nome de “disciplina”.

A diferenciação dos saberes nos tempos antigos não significava um rompimento. Como preconiza Morin (2000), as ciências não eram vistas como fragmentos do saber. Antes, compunham ligações, como no caso da matemática e da música juntas, da filosofia e da física que formavam a “filosofia natural” etc. A separação das disciplinas científicas da filosofia é um fenômeno que se torna agudo, sobretudo no século XIX, com o advento do positivismo. Conforme Schwartzman:

“Com o tempo, no entanto, as diferenças foram-se aprofundando, não só pela quantidade de informação e especialização que cada uma requeria como principalmente pela diferença de estilos cognitivos e modelos intelectuais típicos das “duas culturas” do conhecimento. De um lado, uma cultura baseada no uso extenso de várias línguas e na familiaridade com tradições literárias extensas e sutis; do outro, o uso do raciocínio abstrato e dedutivo, a organização sistemática das informações, o uso cada vez maior de instrumentos e a manipulação direta da natureza” (SCHWARTZMAN, 1997, p. 60).

A epistemologia positivista (cuja idéia central concedia ao fato observável a autoridade da “verdade científica”) dá lugar às reflexões sobre a fragmentação das ciências. A partir desta distorção das categorias existentes de conhecimento, do qual originou a superioridade de algumas ciências, que passaram a ser adotadas como unidades, fazendo das disciplinas (nome dado a categorias de assunto) a base do conteúdo e a razão de ser da escola.

O compartilhamento do conhecimento e sua classificação em “disciplinas”, no âmbito da ciência, só acontecem através da maneira como os cientistas trabalham e não porque o próprio conhecimento determine estas categorias; todas possuem sua devida importância e são imprescindíveis para um entendimento global do contexto de produção do conhecimento. “Tais unidades (programas de ensino) deveriam ser compostas por conhecimentos oriundos de diferentes áreas (ou sub-áreas) do conhecimento (disciplinas), mas organizado por critérios oriundos das características da realidade” (Paviani e Botomé, 1993, p.36).

A fragmentação do conhecimento é fruto da transposição simplista da produção do conhecimento, onde os cientistas categorizam os assuntos de áreas ou disciplinas que estudam, para o contexto do ensino. Esta separação pode ser desastrosa no contexto da preparação de pessoas para usar o conhecimento na solução de problemas.

Desta forma, “programas de ensino” não devem ser a mesma coisa que “disciplina”. Conforme Paviani e Botomé (1993), um programa de ensino poderia ser o equivalente unitário, no âmbito da educação, ao que é a disciplina no âmbito da produção do conhecimento.

Na concepção de Paviani e Botomé (1993), há uma confusão entre área de conhecimento, campo de atuação e programa de ensino, onde os conhecimentos práticos oriundos do exercício da ocupação profissional são confundidos como “disciplinas de estudo” e tratados como tal.

Outra relação de grande relevância para Botomé (1996) é a interação entre as necessidades dos cursos e a especialidade do departamento como um meio para aumentar a inter e multidisciplinaridade no trabalho universitário. Portanto, se cada matriz curricular,

multidisciplinar, representa um tecido coeso, as matérias de cada Departamento, neste trabalho, são as linhas que o tecem.

Morin (2000) adverte que a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo mundo em pedaços separados, fracionando os problemas. Desta forma, ficam atrofiadas as possibilidades de compreensão e reflexão, perdendo oportunidade de um julgamento corretivo e de uma visão de longo prazo.

Neste caso, mais do que organização em “disciplinas” há uma fragmentação do conhecimento, onde essa fragmentação acompanha o surgimento de novas profissões oferecidas pela Universidade.

Às vezes parece que a Universidade perdeu de vista seu papel e sua responsabilidade de trabalhar adequadamente com a produção do conhecimento. Paviani e Botomé (1993) afirmam que:

“Várias estruturas da Universidade, como exemplo o Departamento, estão sem função a não ser de exacerbado ativismo político, administrativo, burocrático em torno de “apresentar disciplinas” a alunos e correr atrás de justificativas para manter espaços, poder, status e atividades” (PAVIANI, BOTOMÉ, 1993, p.27).

Numa visão mais ampla, Tobias (1969) apregoa que a Universidade se reduziu a um aglomerado de Faculdades e Institutos Científicos, unidos a um poder central administrativo e os Departamentos, sem o mínimo de contato, são o protótipo encarnado da esfacelamento da Universidade. Em vez de corrigir esses desdobramentos, o sistema de educação obedece a eles.

A divisão das ciências só se legitima quando elas não perdem a realidade unitária, de forma a obedecer um certo critério a fim de que estas parcelas do conhecimento sejam apropriadas ao todo unitário.

3 CURRÍCULO GLOBALIZANTE

O modelo positivista se apresenta como a justificação da alteração da ordem social. Concebe o mundo, a realidade, o conhecimento como um conjunto de partes justapostas, articuladas entre si, formando um sistema.

Neste sentido, Anastasiou e Alves (2004) afirmam que:

“A organização tradicional do currículo em grade reflete o modelo da racionalidade científica, que fragmentou a ciência na busca de respostas a questões cada vez mais específicas, constituindo a especialização” (ANASTASIOU, ALVES, 2004, p.51).

Desta forma, esta fragmentação das ciências gerou a divisão do conhecimento em objetos específicos, como a biologia, matemática, geografia e outras ciências, que se transformaram nas atuais disciplinas e matérias. Isso parece estar bem de acordo com o fracionamento que ocorreu no mundo do trabalho sob a hegemonia do modo de produção capitalista.

Conforme Anastasiou e Alves (2004) os atuais currículos universitários ainda seguem a configuração da “grade” proposta há dois séculos, “conforme o modelo da racionalidade, separa teoria e prática e distingue as disciplinas do básico e do profissionalizante com um conjunto de requisitos, pré-requisitos e outros, com a configuração de coleção” (ANASTASIOU, ALVES, 2004). Pior ainda é a verificação da tendência a grades monodisciplinares.

Um das disciplinas são concebidas como mais e outras como menos importantes, formando uma hierarquia. Marcada pelo positivismo, a ciência organiza o conhecimento por áreas e disciplinas. As diversas áreas e disciplinas, justapostas e unidas entre si, formam o sistema educacional e o sistema de ensino.

A disciplina apresenta-se como uma forma específica de tratar os conteúdos do conhecimento, a ciência e a realidade, própria da concepção de mundo positivista e adequada ao modo de produzir a vida na sociedade capitalista. Na prática as disciplinas têm se dividido em partes cada vez menores, chamadas de disciplinas, permitindo uma fragmentação ainda maior e mais nociva do conhecimento humano.

Em oposição ao paradigma existente, surge uma vertente que propõe a superação da fragmentação e desarticulação das disciplinas através dos três graus existentes de relações disciplinares.

Defendido por alguns autores como Piaget, Morin e Nicolescu a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade aparecem como uma proposta para “reformatar o pensamento”. De acordo com MORIN (2000, p.20) “A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas”, a cultura científica e a cultura humanista.

A superação da divisão entre teoria e prática e dos saberes técnicos e humanistas se torna mister neste processo e pode ser tomada como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares.

Para isso faz-se necessário identificar, conceitualmente, as diferenças entre eles, até mesmo pelo fato de cada um deles englobar conceitos e referenciais diferentes.

3.1 MULTIDISCIPLINARIDADE

A origem da multidisciplinaridade se encontra na idéia de que o conhecimento pode ser dividido em partes (disciplinas), resultado da visão cartesiana e depois cientificista na qual a disciplina é um tipo de saber específico e possui um objeto determinado e reconhecido, bem como conhecimentos e saberes relativos a este objeto e métodos próprios. Constitui-se, então, a partir de uma determinada subdivisão de um domínio específico do conhecimento.

De acordo com Morin (2000) a multidisciplinaridade é a justaposição de disciplinas diversas, às vezes sem relação aparente entre elas, ou seja, é o estudo de um objeto sob diversos ângulos, mas sem pressupor um acordo ou um rompimento de fronteiras entre as disciplinas.

A multidisciplinaridade foi considerada importante para acabar com um ensino extremamente especializado, concentrado em uma única disciplina. Sob a ótica de MORIN (2000, p.113) “o grande problema é encontrar a difícil via da interarticulação entre as ciências, que têm, cada uma delas, não apenas sua linguagem própria, mas também conceitos fundamentais que não podem ser transferidos de uma linguagem à outra”.

Morin (2000) acredita que a história das ciências não se restringe apenas a construção e proliferação das disciplinas, mas de suas interligações e aglutinações que formarão novas disciplinas (disciplinas híbridas) através do intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências. Esta cooperação tem como resultado um enriquecimento recíproco.

A idéia de rede, ou de comunicação entre os campos disciplinares reforça a tendência do conceito emergente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Para NICOLESCU (2001) ”a

disciplinaridade, a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são como quatro flechas lançadas de um único arco: o conhecimento”.

Assim, a multidisciplinaridade ocorre quando "a solução de um problema torna necessário obter informação de duas ou mais ciências ou setores do conhecimento sem que as disciplinas envolvidas no processo sejam elas mesmas modificadas ou enriquecidas". Por outro lado, o termo interdisciplinaridade deve ser reservado para designar "o nível em que a interação entre várias disciplinas ou setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações reais, a uma certa reciprocidade no intercâmbio, levando a um enriquecimento mútuo". Por último, mas não menos importante, há transdisciplinaridade onde o conceito envolve "não só as interações ou reciprocidade entre projetos especializados de pesquisa, mas a colocação dessas relações dentro de um sistema total, sem quaisquer limites rígidos entre as disciplinas".

Uma das questões que Nicolescu e Morin colocam para discussão é a das diferenças de fundo entre os conceitos de disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. É preciso identificar, conceitualmente, as diferenças entre eles. A idéia de integração e de totalidade que aparentemente perpassa estes conceitos tem referenciais teórico-filosóficos diferentes, antagônicos, mas complementares.

Segundo NICOLESCU (2001, p.25) “a transdisciplinaridade é radicalmente distinta da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade porque sua meta, a compreensão do mundo presente, não pode ser alcançada dentro do quadro de referência da pesquisa disciplinar”.

4 MÉTODO

A presente pesquisa é de natureza teórico-empírica, pois foram trabalhados os itens propostos a partir da fundamentação teórica, levantados através de livros e artigos, relacionando-os com a realidade encontrada nos cursos de graduação da UFSC. Se classificou como estudo de caso, pelo fato da pesquisa ser caracterizada, conforme Gil (1999), pelo estudo profundo e exaustivo de determinado caso, em particular, como foi o caso do estudo dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa se realizou em duas etapas, conforme descrita a seguir.

4.1 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Neste primeiro momento se fez um levantamento documental dos currículos atuais de cada curso de graduação da UFSC. Na concepção de Gil (1999) na pesquisa documental se utilizam materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Estas fontes de pesquisa muitas vezes “são capazes de proporcionar ao pesquisador, dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com levantamentos de campo” (GIL, 1999, p.160).

Para alcançar o propósito desta pesquisa, consideraram-se os currículos do ano de 2004 como atuais, período de início da pesquisa. Estes documentos foram adquiridos através da internet, pelo site da UFSC. Ressalta-se que a análise se deu através dos títulos constantes dos currículos, pela inviabilidade de se analisar cada ementa de cada “disciplina”.

Considerou-se que quanto maior número de Departamentos envolvidos o curso tivesse, mais multidisciplinar ele seria. Adotou-se a concepção de Departamento utilizada por Botomé (1996).

Desta forma, o aporte quantitativo da pesquisa deu-se através da separação das “disciplinas” de acordo com os códigos alfa-numéricos, agrupando aquelas que continham o mesmo código. Com a tabulação manual dos dados, segundo Gil (1999), processo de agrupar e contar os casos que estão nas categorias de análise, verificou-se os Departamentos envolvidos em cada curso, considerando que o somatório da carga horária de cada Departamento de Ensino corresponde a uma única “disciplina”. Portanto, pressupôs-se que as “disciplinas” representam (conforme o código) o Departamento em que estão inseridas e que o conjunto de conhecimentos de cada Departamento forme uma única disciplina.

Chama-se de Departamento de Ensino principal o Departamento que envolve uma maior carga horária disciplinar no Curso, independentemente de ser ou não o de maior importância na formação do estudante, embora se imagina que, pela característica desta mesma carga, deveria sê-lo.

4.2 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Frente aos resultados empíricos obtidos da multidisciplinaridade dos cursos de graduação da UFSC, optou-se ainda pela investigação da percepção dos coordenadores em relação ao tema desta pesquisa. Para a coleta dos dados primários, elaborou-se um questionário. De acordo com Gil (1999), esta técnica é composta por questões apresentadas por escrito às pessoas, com o objetivo de conhecer opiniões, crenças, interesses, expectativas, dentre outros atributos.

O questionário continha apenas uma pergunta que tinha o intuito de saber o grau que o coordenador atribui à multidisciplinaridade do curso que ele coordena, ao que diz respeito à realidade percebida (o que ele visualiza no curso) e ao ideal a ser alcançado. Para estes dois itens as respostas deveriam estar entre números inteiros de 1 a 4, podendo ser justificado.

Esta etapa da pesquisa se realizou através do censo, ou seja, os coordenadores de todos os cursos de graduação da UFSC. Justificou-se pelo fato da população, representada pelos coordenadores dos cursos de graduação, ser considerada pequena e de fácil acesso.

5 RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados encontrados da pesquisa em questão e que será desenvolvida em dois momentos: na realidade, a respeito da multidisciplinaridade dos cursos de graduação da UFSC e na opinião dos coordenadores dos cursos à respeito da multidisciplinaridade percebida por eles e do ideal a ser alcançado pelo curso que coordenam.

5.1 A REALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Os cursos de graduação estão ligados a diversos Departamentos por intermédio de um rol de matérias que servem aos cursos de graduação e pós-graduação. Dessa forma, cabe ao Departamento a alocação dos professores das “disciplinas” por curso a cada semestre.

Os Departamentos, em geral, correspondem a um nível de descentralização da gestão dos órgãos centrais, possuem algumas competências administrativas específicas e autonomia na seleção de

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO
SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006

bolsistas e estagiários. É uma unidade com certa autonomia científica e pedagógica, embora subordinada às estruturas superiores.

O Departamento é tipicamente o nível de estrutura em que se faz a interface entre a decisão política e de gestão e a atividade científica e pedagógica ou a expressão dos interesses pessoais e coletivos. Neste sentido, numa boa estrutura departamental, os professores são, em primeiro lugar, investigadores do conhecimento pertinente àquele Departamento; não são professores de uma ou outra “disciplina”.

A fim de se verificar a multidisciplinaridade dos cursos, é analisada a concentração das matérias no Departamento de Ensino principal, dos Cursos de Graduação e o número de Departamentos (da UFSC) envolvidos no currículo dos mesmos. As informações colhidas podem ser visualizadas no quadro abaixo.

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006

Quadro 1 – Concentração das matérias no Departamento de Ensino principal e números de departamentos envolvidos nos Cursos de Graduação da UFSC.

Currículo de 2004	Conc.		Currículo de 2004	Conc.	
Cursos de Graduação	Dpto	Nº	Cursos de Graduação	Dpto	Nº
	Princ. %	Dptos		Princ. %	Dptos
Farmácia Análises Clínicas	18,11	14	Física Bacharelado	55,62	4
Farmácia Tecnologia de Alimentos	18,32	15	Jornalismo	55,73	4
Agronomia	19,38	18	Serviço Social	55,93	8
Farmácia Bioquímica	20,93	13	Alemão Licenciatura	56,47	5
Engenharia civil	23,23	11	Francês Licenciatura	56,88	5
Ciências Biológicas Licenciatura	23,55	17	Espanhol Licenciatura	56,90	5
Eng. Produção Civil	23,92	12	Química Industrial	58,64	10
Ciências Biológicas Bacharelado	25,00	14	Química Bacharelado	59,26	6
Engenharia de Materiais	30,12	9	Biblioteconomia	60,73	10
Engenharia de Aquicultura	30,50	15	Pedagogia Educação Especial	63,41	5
Eng. Produção Mecânica	31,02	10	Ed.Física - Esportes	61,17	12
Engenharia de Alimentos	35,32	14	Odontologia	62,13	14
Nutrição	35,77	14	Inglês Licenciatura	62,50	5
Engenharia Sanitária-ambiental	35,92	13	Ed.Física - Ed. Infantil	63,83	12
Psicologia - Formação Psicólogo	36,27	11	Italiano Bacharelado	64,88	3
Engenharia Química	35,95	10	Francês Bacharelado	65,09	3
Engenharia Mecânica	36,60	11	Letras Português Lic Noturno	65,33	5
Ciências Sociais Bacharelado	37,24	6	Alemão Bacharelado	65,53	3
Eng. Produção Elétrica	37,39	9	Filosofia Licenciatura	65,84	4
Letras - Secretariado executivo	39,53	11	Letras Português Lic Diurno	65,87	5
Eng.Controle Automação Industrial	40,03	12	Ciências da computação	67,20	5
Pedagogia Docência	40,88	5	Espanhol Bacharelado	67,81	3
Ciências Sociais Licenciatura	42,77	9	Ed.Física - Especial	68,18	12
Química Licenciatura	47,80	10	Psicologia Bacharelado	68,55	11
Enfermagem	48,20	9	Ciências Econômicas	68,75	8
Engenharia Elétrica	48,92	11	História	68,96	5
Pedagogia Ed. Infantil	49,37	6	Geografia Licenciatura	69,33	6
Pedagogia Magistério 1º grau	50,70	5	Inglês Bacharelado	69,44	3
Pedagogia Supervisão Escolar	50,75	5	Design	70,20	6
Pedagogia Orientação Educacional	50,92	5	Geografia Bacharelado	73,33	3
Física Licenciatura	51,28	7	Filosofia Bacharelado	73,91	1
Italiano Licenciatura	52,22	5	Arquitetura e urbanismo	74,61	4
Administração	53,03	11	Letras Português Bac Noturno	76,00	2
Medicina	53,65	6	Letras Português Bac Diurno	76,40	2
Ciências Contábeis	54,15	14	Computação Científica	78,09	2
Psicologia Licenciatura	54,87	13	Sistemas da Informação	80,79	3
Matemática Licenciatura	55,09	7	Direito	81,83	2

Fonte: Alves, 2006.

O Curso de Farmácia é o que possui uma menor concentração no Departamento de Ensino principal (18,11%) e com 14 departamentos envolvidos no curso. O Curso de Agronomia também mantém uma baixa concentração de disciplinas no Departamento de Ensino principal (19,38%), tendo apenas uma porcentagem um pouco maior de concentração, o curso possui 18 departamentos envolvidos, o que o torna, junto com o curso de Farmácia, o curso mais multidisciplinar, em relação aos outros da UFSC.

É pertinente ressaltar que, apesar do Curso de Agronomia ter o maior número de Departamentos de Ensino envolvidos, em relação aos outros cursos de graduação, a quantidade de horas-aula destes Departamentos é menor do que a quantidade de horas-aula dos Departamentos envolvidos no Curso de Farmácia, o que acarreta uma concentração no departamento principal um pouco maior do que o curso de Farmácia.

Por outro lado constatou-se que o curso de Direito possui uma maior concentração de disciplinas no departamento principal (81,83%) e com apenas dois departamentos envolvidos no seu curso de graduação, são eles os Departamentos de Direito e Economia.

O curso de Filosofia é o que possui menor número de departamentos envolvidos (1), apenas o Departamento de Ensino principal, porém a concentração neste departamento é de 73,91%, haja visto que, 26,09% da carga horária do curso obrigatoriamente são das disciplinas optativas.

Os cursos de Farmácia Análises Clínicas, Farmácia Tecnologia de Alimentos e Farmácia Bioquímica possuem um Ciclo Básico comum a eles, sendo que cada habilitação terá formação diferenciada somente no ciclo profissionalizante. Observa-se que no ciclo básico, poucas são as disciplinas profissionalizantes, do Departamento principal, a grande maioria é composta por disciplinas que auxiliam o estudante no exercício de sua profissão, como a Química, Botânica, Bioquímica e outras.

No caso do curso de Farmácia, as matérias que envolvem outras áreas de conhecimento, mesmo voltadas para o curso de Farmácia, são ministradas por professores dos respectivos Departamentos. Por exemplo, a disciplinas de Física para Farmácia é ministrado pelo Departamento de Física, apesar de ser voltado para o curso de Farmácia e assim se observam outras disciplinas como Anatomia Aplicada a Farmácia, Histologia Aplicada a Farmácia e Embriologia Aplicada a Farmácia.

A princípio parece evidente, a situação descrita acima, porém não ocorrem em vários cursos, como o de Direito, o que justifica a baixa multidisciplinaridade do curso. O curso de Direito é composto, quase totalmente, por matérias do Departamento do Direito, a única que advém de outro departamento é a de Economia Política (do Departamento de Economia) com carga horária de 68 horas/aula. Dentre as demais, pode-se observar as matérias como Sociologia do Direito, Filosofia do Direito, Ética profissional, Negociação e Mediação e Metodologia da Pesquisa em Direito, que são ministradas por professores do Departamento de Direito.

Como já mencionado acima, esta situação ocorre com vários cursos de graduação da UFSC, o que vem a ser um dos fatores que acarreta a baixa multidisciplinaridade desses cursos e menor participação e envolvimento dos vários Departamentos da UFSC.

Cabe ressaltar, a variação existente da multidisciplinaridade entre os mesmos cursos com habilitação em licenciatura e bacharelado, como o de Geografia, Química, Física, Filosofia, Português, Psicologia, Matemática, Italiano, Alemão, Francês, Espanhol, Inglês, Ciências Biológicas e Ciências Sociais. Dentre esses cursos, aqueles com habilitação para licenciatura são mais multidisciplinares e possuem maior número de Departamentos da UFSC envolvidos, do que os cursos com habilitação em bacharelado.

Este fenômeno ocorre, pelo fato dos currículos dos cursos com habilitação em licenciatura serem voltados para a carreira acadêmica, possuindo, desta forma, matérias complementares de vários Departamentos da UFSC, como o de Psicologia e Educação, enquanto que os cursos com habilitação em bacharelado concentram suas matérias na área de formação profissional, ou seja, matérias do Departamento de Ensino principal, o que acarreta um menor número de Departamentos envolvidos no curso e conseqüentemente, menor multidisciplinaridade.

4.2 PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO COM RELAÇÃO A MULTIDISCIPLINARIDADE DOS CURSOS QUE COORDENAM.

Nesta etapa da pesquisa, apesar de ter sido enviado o questionário para todos os coordenadores de curso, obteve-se resposta de apenas 16 coordenadores, foram eles os coordenadores dos cursos de: Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Serviço Social, Jornalismo, Filosofia, Geografia, Matemática, Engenharia Controle e Automação, Engenharia Mecânica, Engenharia de Aquicultura, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Psicologia, Enfermagem, Medicina e Odontologia.

Com o intuito de obter a percepção dos coordenadores sobre a multidisciplinaridade dos cursos que coordenam, perguntou-se a opinião a respeito da realidade percebida e sobre o ideal a ser alcançado em uma escala de 1 a 4.

Quadro 2 - Percepção dos coordenadores de curso em relação a multidisciplinaridade dos cursos que coordenam.

	Realidade percebida do curso				Ideal a ser alcançado			
Multidisciplinaridade	1	2	3	4	1	2	3	4
Grau de Percepção dos coordenadores	1	9	5	1	-	1	7	8

Fonte: Alves, 2006

Boa parte das respostas do questionário a respeito da opinião sobre a realidade percebida em relação a multidisciplinaridade é condizente com a realidade encontrada na presente pesquisa. Percebeu-se que a maioria dos coordenadores julga importante a existência da multidisciplinaridade nos cursos de graduação.

A fim de preservar a identidade dos coordenadores, ao invés de nomear os cursos, os mesmo serão identificados a partir de letras e comparados com o número de Departamento envolvidos nos cursos de graduação, como pode se visualizar na tabela abaixo.

Tabela 1 - Tabulação do questionário dos coordenadores.

Cursos	Percebida	Ideal	Nº Dptos
A	2	4	18
AU	3	4	4
C	2	2	14
CE	2	4	8
EM	3	4	11
EA	2	4	15
EC	3	3	12
E	2	3	9
F	2	3	4
G	4	4	7
J	1	4	4
M	2	3	6
MT	2	3	7
O	3	3	14
P	3	4	13
S	2	4	8

Percebe-se que alguns coordenadores de curso foram otimistas nas análises dos cursos que coordenam, cita-se como exemplo os cursos de AU e G. O coordenador do curso de AU considera que o curso tem caráter multidisciplinar, com abordagem teórica, técnica histórica, construtiva, experimental, projetual e artístico-cultural. Já o coordenador do curso de G afirma que o mesmo se desenvolve através de duas áreas básicas, considera que a interdisciplinaridade permeia todo o currículo, buscando um equilíbrio dessas duas áreas.

Dentre os questionários respondidos, o coordenador de um dos Cursos, que possui sua realidade percebida em 2 e o ideal a ser alcançado em 2, justifica que a área de Contabilidade já é bastante ampla, por isso a falta de necessidade de se inserir mais matérias. Segundo o coordenador: “Disciplinas de economia, administração, estatística, matemática, etc, são vitais e já tomam bastante tempo”.

O coordenador de outro Curso considera que o mesmo é altamente multidisciplinar em pelo menos duas dimensões, a dimensão prática e a dimensão técnica. E julga importante no curso de engenharia os conhecimentos em meio ambiente, administração e legislação.

Ressalta-se a dificuldade encontrada por um coordenador da área da saúde em tornar o curso mais multidisciplinar, devido a sua estrutura e modelos adotados pelos professores do curso. Corroborando este ponto de vista, o coordenador do curso A alega que os alunos são expostos a conhecimentos fragmentados e que cabe a eles integrá-los na vida profissional.

Um coordenador do curso da área de exatas sugere uma maior integração entre os departamentos para que efetivamente ocorresse a multidisciplinaridade, que no entendimento do coordenador do curso de CE, não significa apenas várias disciplinas com abordagens diferentes, mas também convergências, divergências, relações e tensões entre essas abordagens.

Muitos coordenadores vislumbravam além da multidisciplinaridade, focando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que se acredita estar ainda além das fronteiras alcançáveis pelos cursos. Num primeiro momento, crê-se que o alcance da multidisciplinaridade pelos cursos de Graduação da UFSC mudaria, e muito, o rumo dos cursos, trocando o adestramento técnico e garantindo maiores oportunidades de uma formação mais generalista e cultural.

5 CONCLUSÃO

Tendo em vista os estudos realizados, fica claramente perceptível, os diferentes níveis de multidisciplinaridade existentes nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Ressalta-se também, de um modo geral, a consciência por parte dos Coordenadores de Curso da importância da multidisciplinaridade e da troca de conhecimento entre os Departamentos, o que poderia estar ocorrendo em maior grau nos cursos de graduação.

Constata-se, que antigos preceitos, como a importância da formação humanística, generalista e multidisciplinar, muitas vezes existe em grau muito pequeno, até mesmo nos Cursos considerados, nesta pesquisa, como os mais multidisciplinares. E, em muitos cursos, ainda há uma predominância da visão super-especializada, muito centrada em um Departamento de ensino.

Na concepção dos autores, a multidisciplinaridade contrapõe-se a visão positivista de construção do conhecimento e formação acadêmica. Rompe com a visão profissional baseada no modelo fordista, pois quando foi estruturado, este modelo atendia a uma realidade, em que a formação profissional centrava-se na especificidade e na delimitação das competências e habilidades.

Percebe-se aqui que a substituição do modelo de grade, com o enfoque unicamente disciplinar e sequenciado, por uma nova estrutura que possibilite ao aluno participar do processo de formação profissional, torna-se relevante e imprescindível para a disseminação efetiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo, ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2004.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

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

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO
SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar e reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Coleção Trans. 2001. 120p.

PAVIANI, Jayme, BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Interdisciplinaridade**: disfunções conceituais e enganos acadêmicos. Caxias do Sul: EDUCS, 1993.

REINERT, José Nilson. **Cursos de Graduação em Administração**: a necessidade de um novo enfoque. In: A Gestão Universitária em Ambiente de mudanças na América do Sul. Blumenau: Nova Letra, 2002.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **A redescoberta da cultura**. In: Ensaio de Cultura. São Paulo: EDUSP, 1997.

TOBIAS, José Antônio. **Universidade**: humanismo ou técnica. São Paulo: Herder, 1969.