
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 30 Número 131

30 de agosto de 2022

ISSN 1068-2341

Na Contramão da Lógica Disciplinar: Revisitando o Ensino de Graduação desde a Vivência da Pesquisa-ação sob a Perspectiva da Interdisciplinaridade

Moana Meinhardt



Gilberto Ferreira da Silva

Universidade La Salle

Brasil

Citação: Meinhardt, M., & Silva, G. F. (2022). Na contramão da lógica disciplinar: Revisitando o ensino de graduação desde a vivência da pesquisa-ação sob a perspectiva da interdisciplinaridade. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(131).

<https://doi.org/10.14507/epaa.30.7176>

Resumo: O artigo sintetiza a tese de doutoramento que teve como objeto de estudo a interdisciplinaridade no ensino de graduação. A investigação se desenvolveu em uma universidade brasileira, contemplando a construção de uma nova unidade acadêmica, denominada Escola e dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação a ela vinculados. Participaram do estudo quatro diretores de instituto, oito coordenadores dos cursos, a coordenadora pedagógica e um grupo de professores selecionados pelos coordenadores. Tratou-se de uma pesquisa – ação qualitativa, que teve como objetivo geral: Avaliar em que medida o processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades conseguiu romper com a lógica disciplinar, assumindo a interdisciplinaridade como um princípio do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação. Dentre os achados do estudo, destaca-se a adequação do método de pesquisa-ação que oportunizou o exercício da interdisciplinaridade pelos participantes, a combinação de três

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 27/12/2021

Revisões recebidas: 27/12/2021

Aceito: 02/9/2021

elementos na organização curricular dos cursos, que contribuíram para romper com a lógica disciplinar: temas, competências e projetos e o papel fundamental da construção coletiva do projeto pedagógico da Escola e dos cursos de graduação, para que os professores pudessem construir sua identidade em torno do projeto formativo, do qual se tornaram pertencentes e corresponsáveis.

Palavras-chave: educação superior; interdisciplinaridade; projeto pedagógico; pesquisa-ação

Contrary to disciplinary logic: Revisiting undergraduate education through the action research experience from an interdisciplinary perspective

Abstract: This paper synthesizes the doctoral thesis that had the interdisciplinarity of learning in undergraduate programs as its object of study. The investigation was developed in a Brazilian university, and contemplated the development process of a new academic unit and the pedagogical projects of the undergraduate programs connected to it. Four deans of institutes, eight coordinators of undergraduate programs, the pedagogical coordinator and a group of selected professors participated in the study. A qualitative action research was carried out, with the general objective to analyze to what extent the collective development of the Political-Pedagogical Project of the Education and Humanities School managed to break the disciplinary logic, taking interdisciplinarity as a principle of the undergraduate degrees' Pedagogical Project. Amongst the findings of the study, it is highlighted the adequacy of the action research method which provided the exercise of interdisciplinarity by the participants, through the combination of three elements in the programs' curricular organization, supporting the rupture of disciplinary logic - themes, competencies and projects - as well as the fundamental role of the collective construction of the school's Pedagogical Project and the undergraduate programs, so that the professors could build their identities surrounding the formative project to which they belong and for which they are co-responsible.

Keywords: higher education; interdisciplinarity; pedagogical project; action research

Contra la lógica disciplinaria: Revisar la docencia de pregrado desde la experiencia de investigación acción bajo la perspectiva de la interdisciplinaridad

Resumen: El artículo resume la tesis doctoral que tuvo como objeto de estudio la interdisciplinariedad en la educación de pregrado. La investigación se realizó en una universidad brasileña, contemplando la construcción de una nueva unidad académica, denominada Escuela y los proyectos pedagógicos de los cursos de pregrado vinculados a ella. En el estudio participaron cuatro directores de instituto, ocho coordinadores de cursos, el coordinador pedagógico y un grupo de docentes seleccionados por los coordinadores. Fue una investigación - acción cualitativa, que tuvo como objetivo general: Evaluar en qué medida el proceso de construcción colectiva del Proyecto Político Pedagógico de la Escuela de Educación y Humanidades logró romper con la lógica disciplinaria, asumiendo la interdisciplinariedad como principio de el Proyecto Pedagógico de los cursos de pregrado. Entre los hallazgos del estudio, se encuentra la adecuación del método de investigación acción que permitió a los participantes ejercer la interdisciplinariedad, la combinación de tres elementos en la organización curricular de los cursos, que contribuyó a romper la lógica disciplinar: temas, habilidades y proyectos. y el papel fundamental de la construcción colectiva del proyecto pedagógico de la Escuela y de los cursos de pregrado, para que los docentes construyan su identidad en torno al proyecto formativo, del cual pasaron a formar parte y corresponsables.

Palabras clave: educación superior; interdisciplinariedad; proyecto pedagógico; investigación para la acción

Na Contramão da Lógica Disciplinar: Revisitando o Ensino de Graduação desde a Vivência da Pesquisa-ação sob a Perspectiva da Interdisciplinaridade

Os desafios encontrados, ao longo da trajetória profissional na Educação Superior, em uma universidade comunitária, aliados aqueles que se apresentam às universidades, na sociedade contemporânea, especialmente no que tange à formação de profissionais e cidadãos, foram os principais elementos que fizeram com que a pesquisa se voltasse à problematização do cenário da graduação, traduzida em tese de doutoramento. Tais questões aliadas ao convite para coordenar o projeto piloto de construção de uma nova unidade acadêmica na universidade – a Escola de Educação e Humanidades, bem como a proposição de um novo projeto pedagógico para os cursos de graduação a ela vinculados, que tomasse a interdisciplinaridade como um de seus princípios, levaram à definição do objeto de pesquisa – a interdisciplinaridade no ensino de graduação.

O papel central atribuído ao conhecimento na sociedade atual, que passa a ser visto como força produtiva, impacta diretamente as instituições de Educação Superior, *locus* da produção e disseminação do conhecimento científico. O volume de informação aumenta cada vez mais, o acesso às mesmas é mais facilitado. A globalização e as novas tecnologias rompem com as fronteiras do conhecimento, provocando uma nova compreensão acerca das concepções de tempo e espaço.

Nesse contexto, a universidade, por meio do ensino de graduação, não pode mais limitar-se à transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, pois espera-se dela a capacidade de desenvolver as competências e habilidades necessárias ao profissional do século XXI, como a capacidade de aprender a aprender ao longo da vida, de comunicar-se, de resolver problemas, de trabalhar em equipe, dentre outras necessárias para viver em uma sociedade cada vez mais complexa.

Os estudos acerca da interdisciplinaridade apontam as contribuições da relação dialógica entre diferentes disciplinas e especialistas para a compreensão e atuação em uma realidade complexa, em constante evolução e transformação. Em contrapartida, os mesmos estudos revelam que ainda são tímidas as iniciativas voltadas à promoção de um ensino mais interdisciplinar, especialmente no contexto universitário. Assim, observa-se que, ao mesmo tempo que o contexto social se modifica rapidamente, a estrutura da universidade brasileira se mantém praticamente a mesma: rígida e fragmentada.

Considerando o exposto até então, definiu-se o objetivo geral da pesquisa: Avaliar em que medida o processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades conseguiu romper com a lógica disciplinar, assumindo a interdisciplinaridade como um princípio do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação.

Assim, o presente artigo apresenta o percurso e os principais achados da pesquisa, discutindo inicialmente os referenciais teóricos que foram basilares à investigação no que tange à interdisciplinaridade em sua acepção conceitual, a metodologia de pesquisa adotada e os principais resultados, os quais permitiram confirmar a seguinte tese: Rupturas na lógica disciplinar predominante no ensino de graduação serão possíveis na medida que esse aproximar-se mais da realidade, privilegiando formas de organização pedagógica e estratégias voltadas à aprendizagem, as quais sem abolir ou desvalorizar os conhecimentos específicos/ disciplinares, promovam a sua integração, assumindo, assim, a interdisciplinaridade como um princípio orientador do Projeto Pedagógico dos cursos.

Referencial Teórico

Embora a interdisciplinaridade não constitua uma proposta ou um conceito novo no âmbito da educação “[...] a problemática sobre a organização dos saberes (disciplinar, cumulativo,

interdisciplinar, relacional) volta a ser motivo de debate [...]” (Hernández & Ventura, 1998, p. 46) especialmente na pesquisa e no ensino, em seus diferentes níveis. Echeverría e Cardoso (2017) destacam que embora haja concordância em relação à necessidade de práticas interdisciplinares nos diversos campos da atividade humana, a sua aplicação ainda implica em dificuldades e conflitos. As autoras ressaltam também que:

A dificuldade em relacionar aspectos teóricos e práticos da interdisciplinaridade pode ser observada, por um lado, nos relatos de experiências interdisciplinares que evitam teorizar sobre o assunto ou não explicitam os fundamentos teóricos, e, por outro lado, nas discussões teóricas, que carecem, muitas vezes, de exemplos práticos de ações interdisciplinares. (Echeverría & Cardoso, 2017, p. 34)

O exposto pelas autoras, permite considerar relevante aqui a retomada da discussão conceitual acerca da interdisciplinaridade. Para tanto, inicialmente, considera-se necessário partir do conceito de disciplina, visto que é o mesmo que dá origem ao termo interdisciplinaridade. Para Japiassu (1976) o que podemos entender por disciplina

[...] é essa progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias. (p. 61)

Raynaut e Zanoni (2011), fazem referência ao significado etimológico da palavra disciplina, afirmando que os movimentos observados na universidade tanto na pesquisa quanto no ensino, mantém coerência com o mesmo: “[...] espaço de conhecimento que reúne uma comunidade de mestres e discípulos unidos pelo projeto de compartilhar e aprofundar um mesmo corpus de experiências e saberes” (p. 146).

Para Japiassu (1976) a necessidade de práticas e estudos interdisciplinares longe de constituir um progresso real, revelava o sintoma da situação patológica do saber, visto que, “O número de especializações exageradas e a rapidez do desenvolvimento de cada uma culminam numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico” (Japiassu, 1976, p. 31).

O mesmo autor, em seus estudos datados da década de 70, já sinalizava que a interdisciplinaridade se apresentava à época sob a forma de um tríptico protesto, primeiro: contra um saber fragmentado, pulverizado em um número cada vez maior de especialidades; segundo: contra o divórcio entre uma universidade cada vez mais compartimentada e dividida e uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa e, terceiro: contra o conformismo frente às ideias e situações pré-determinadas ou impostas.

Considerando que o real é complexo e multifacetado, para ser compreendido necessita cada vez mais do olhar e dos conhecimentos de diferentes disciplinas de forma inter-relacionada, daí decorrem as tentativas históricas e, ainda praticadas, de unir diferentes disciplinas, as quais deram origem aos termos: multidisciplinaridade, puridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Foi no 1º Seminário Internacional sobre Interdisciplinaridade realizado em Nice, França, no ano de 1970, organizado pelo Centro para Pesquisa e Inovação (Ceri), uma das divisões da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que pela primeira vez foi apresentado e discutido o conceito de interdisciplinaridade por Jean Piaget que influenciou os estudos posteriores na área. Ao abordar o conceito de interdisciplinaridade, Piaget (1972) define três níveis de relação entre as disciplinas. Para ele, o primeiro nível seria a multidisciplinaridade, o qual ocorre quando a busca pela solução de um determinado problema requer informações oriundas de

duas ou mais disciplinas, o que ocorre sem que as disciplinas que se relacionam sejam modificadas ou enriquecidas umas pelas outras. O patamar da multidisciplinaridade para Piaget, talvez pudesse ser o ponto de partida para muitos estudos interdisciplinares. Já com relação ao termo interdisciplinaridade Piaget (1972) destaca que há colaboração entre disciplinas diversas, com trocas que promovem o enriquecimento de todas as partes.

Assim, a passagem do multidisciplinar para o interdisciplinar se concentra principalmente nos diálogos efetivos realizados entre as disciplinas, o que abrange tanto conteúdo quanto método de análise. Por fim, Piaget (1972) apresenta, pela primeira vez o termo transdisciplinaridade, afirmando que se trata de uma etapa superior à interdisciplinaridade, a qual comporia um sistema total, sem fronteiras entre disciplinas.

No Brasil, a interdisciplinaridade foi objeto de estudo de Japiassu (1976) para quem “[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa.” (p.74).

Posteriormente, as contribuições de Fazenda, no Brasil, também foram e continuam sendo significativas aos estudos na área. Ao se referir a um projeto interdisciplinar, de trabalho ou de ensino, a autora afirma que

[...] precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade [...] nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor. (Fazenda, 2013, p. 20)

Para Faria (2015) uma reflexão que se denomina interdisciplinar resulta da interação entre disciplinas que precisam estabelecer um procedimento metodológico comum, uma mesma linguagem teórico-metodológica, englobando conhecimentos das várias áreas das ciências com a finalidade de estudar fenômenos em seus vários aspectos. Ao se referir ao ensino em uma perspectiva interdisciplinar, Raynaut e Zanoni (2011) sublinham que se faz necessária uma estratégia pedagógica coerente e adequada. Nessa mesma direção, Luzzi e Philippi Jr. (2011) ao abordarem a interdisciplinaridade no ensino superior apontam que é necessário

[...] avançar para além da dimensão de conteúdo focado nas diversas disciplinas e abordar a dimensão pedagógica do processo de ensino, trabalhando a cultura institucional, o planejamento curricular, as estratégias pedagógicas, os métodos didáticos e os sistemas de avaliação que configuram a identidade do centro educativo. (p. 124)

No ensino, segundo Freire et al. (2015) a maioria dos professores tem conseguido desenvolver mais práticas multidisciplinares, do que de fato interdisciplinares. Os mesmos autores advertem que tais práticas não ocorrem de modo espontâneo na universidade, sendo necessário a elaboração de novas estratégias didáticas “[...] incluindo novas práticas, técnicas, políticas e currículos que visem à criação do conhecimento interdisciplinar” (p. 278). O exposto pelos autores, nos leva à compreensão de que a interdisciplinaridade precisa estar entre os objetivos da universidade, a fim de que sejam estabelecidos os passos a serem tomados rumo a essa direção, tendo clareza de que idas e vindas farão parte do percurso, num movimento permanente de construção e reconstrução, que dependerá da vontade individual e coletiva, de ensaios e experimentações, uma vez que não há um modo pré-concebido que garanta seu sucesso.

A pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. Quanto aos procedimentos técnicos adotados pela pesquisa, os mesmos foram inspirados nos pressupostos da pesquisa-ação, apresentados por Thiollent (1997, 2009). Para o referido autor:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2011, p. 20)

O autor segue esclarecendo que para que uma pesquisa seja qualificada como pesquisa-ação deve haver de fato uma ação a ser desenvolvida por parte das pessoas ou grupos implicados no problema em observação, ressaltando, ainda, que deve tratar-se de uma ação não trivial, ou seja, que esteja imbricada em uma problemática merecedora da atenção que uma investigação pode oferecer. Para Franco (2005)

O que importa deixar delimitado é que a pesquisa-ação sugere sempre a concomitância entre pesquisa e ação e ação e pesquisa, considerando-se até que deveria ser expressa em forma de dupla flecha, ao invés de hífen [...] de modo a caracterizar a concomitância, a intercomunicação e a interfecundidade. (p. 496)

Coutinho (2009) destaca as principais características da pesquisa-ação, quais sejam:

- Participativa e colaborativa: Todos os participantes estão implicados no processo e são co-executores na pesquisa. O investigador não é alguém externo que realiza investigação, mas um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.
- Prática e interventiva: abrange sempre uma ação deliberada com vistas à mudança, não se limitando ao campo teórico ou à descrição de uma realidade.
- Cíclica: a investigação assemelha-se a uma espiral de ciclos, pois as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas antes de iniciar o ciclo seguinte, num entrelaçar entre teoria e prática.
- Crítica: os participantes não procuram apenas aprimorar práticas no seu trabalho, atuando também como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições existentes no processo. Assim, mudam o seu ambiente e são transformadas no processo.
- Autoavaliativa: as ações e mudanças são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Inspirada nesses pressupostos, a pesquisa assumiu um duplo desafio: pesquisar e agir de forma participativa e colaborativa. A ação a ser desenvolvida consistiu no desenvolvimento de um projeto piloto que visava à construção da primeira escola – nova estrutura acadêmica a ser implantada na universidade - a Escola de Educação e Humanidades e, em seu bojo, a proposição de um novo projeto pedagógico aos cursos de graduação que a ela estariam vinculados, o qual teria como um de seus princípios a interdisciplinaridade. Nesse contexto, estabeleceu-se a questão problema que desencadeou o desenvolvimento da tese, a saber:

Em que medida o processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades conseguirá romper com a lógica disciplinar, assumindo a interdisciplinaridade como um princípio dos Projetos Pedagógicos dos Cursos?

Participaram da pesquisa dois grupos distintos, sendo o primeiro composto pelos diretores dos quatro institutos acadêmicos existentes e a coordenadora pedagógica e o segundo composto pela diretora do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, pela coordenadora pedagógica e pelos coordenadores de oito cursos de graduação, a saber: Psicologia, Direito, Artes Visuais, Letras,

Pedagogia, História, Educação Física e Ciências Biológicas. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo garantido seu anonimato, assim como da universidade – local da pesquisa. Posteriormente, agregaram-se ao segundo grupo três docentes de cada um dos cursos, indicados pelos respectivos coordenadores.

Os dados coletados foram analisados a partir do método de análise de conteúdo, seguindo-se para tanto os pressupostos estabelecidos por Bardin (2011).

A pesquisa se desenvolveu em quatro etapas. Na etapa I foi realizado um estudo exploratório, por meio da coleta de dados considerados importantes para a composição de um diagnóstico da situação inicial e das expectativas dos participantes do estudo em relação à ação a ser desenvolvida. Na Etapa II foram apresentados e discutidos os objetivos da ação que seria desenvolvida junto aos grupos de participantes. Na terceira etapa se deu o desenvolvimento da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação que a integrariam, o que foi realizado por meio de seminários, ou seja, reuniões de trabalho realizadas tanto com o grupo de participantes I quanto com o grupo II, por meio dos quais desenvolveu-se a investigação-ação, de modo participativo e colaborativo.

Segundo Thiollent (2011)

A partir do momento em que os pesquisadores e os interessados na pesquisa estão de acordo sobre os objetivos e os problemas a serem examinados, começa a constituição dos grupos que irão conduzir a investigação e o conjunto do processo. A técnica principal, ao redor da qual as outras gravitam, é a do “seminário.”(p. 67)

Por fim, na Etapa IV, as discussões realizadas nos seminários e as produções coletivas foram sistematizadas, resultando no Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades e nos Projetos Pedagógicos dos seus cursos de graduação. Assim, a etapa final consistiu na sistematização dos documentos, o que foi realizado ao longo do trabalho.

O Percorso da Investigação – Ação e a Discussão de Seus Principais Chados

O Diagnóstico Inicial

A composição do diagnóstico inicial se deu a partir da análise do Projeto Pedagógico Institucional – PPI, bem como da aplicação de um questionário com os participantes da pesquisa.

A universidade que constituiu o campo empírico da presente pesquisa tinha seu PPI, fortemente orientado pelas suas principais características, quais sejam: ser uma universidade comunitária com foco no âmbito regional. Entrelaçada ao atendimento às demandas regionais estava a interdisciplinaridade citada como uma característica que seria assumida pelos programas, projetos e ações da Universidade:

Fazer tal opção epistemológica implica, por um lado, assumir desafios e dificuldades de grande envergadura, como as dificuldades teórico-metodológicas da interdisciplinaridade, por ter-se não somente dificuldades de interface comunicativa entre disciplinas-atividades, mas, principalmente, por ter-se que enfrentar os obstáculos da construção de um instrumental metodológico que assegure a diferença, a diversidade, a pluralidade de objetos de estudo e que garanta resultados de pesquisa comparáveis entre si e, ainda, que produza conhecimentos utilizáveis

pelos planejadores e gestores do desenvolvimento setorial-regional. (PPI, 2016, p. 51)¹

Assim, a Universidade estabeleceu, no documento, dentre as suas estratégias:

[...] a garantia, em seus programas de pesquisa, ensino e extensão, do caráter inovador de suas ações e do caráter inter e transdisciplinar de suas abordagens; [...] o desenvolvimento de programas inter e transdisciplinares que atendam às demandas regionais relativas à produção de conhecimentos e à formação de quadros capazes de atuar no sentido da erradicação da pobreza, da intolerância, do analfabetismo, da fome, da degradação do meio ambiente e de todas as demais formas de violência individual e social. (PPI, 2016, p. 66)

Dessa forma, percebe-se no PPI que, embora a universidade reconhecesse as dificuldades de colocar a interdisciplinaridade em prática, afirmava garantir a realização de ações dessa natureza. No entanto, no que tange ao ensino de graduação ainda predominavam os currículos organizados na lógica tradicional disciplinar, evidenciando-se, assim, que para que de fato a proposta fosse colocada em prática seria preciso empreender mais esforços nessa direção, os quais precisariam ser contínuos, envolvendo todos os atores e voltados à transposição dos obstáculos existentes, considerando que: “Neste domínio é ilusório pensarmos que a criação de leis ou de um conjunto de medidas administrativas possa colocar fim a hábitos arraigados, a rotinas e estruturas adquiridas.” (Japiassu, 1976, p. 100). Para Japiassu (1976) a prática interdisciplinar precisa fundar-se na adesão profunda de alguns e sobre experiências que atuam como núcleos catalisadores na universidade.

A análise do PPI da universidade permitiu assim perceber que os princípios orientadores à estruturação das escolas e dos novos projetos pedagógicos dos cursos, dentre eles a interdisciplinaridade e a flexibilidade, voltados à formação integral dos estudantes já estavam entre as premissas institucionais que orientavam suas ações pedagógicas tanto no ensino, na pesquisa e na extensão.

Complementando a fase exploratória, realizou-se a análise de todas as respostas do questionário, o que permitiu complementar o diagnóstico inicial. O mesmo evidenciou alguns pontos chave: Os grupos em geral estavam mais motivados para o desenvolvimento do trabalho do que se sentiam preparados; manifestaram ser importante no desenvolvimento da investigação-ação, principalmente, a clareza em relação ao que seria desenvolvido, a colaboração de todos e o planejamento das ações para que se alcançassem os objetivos.

Em relação à interdisciplinaridade, essa não esteve entre as características dos institutos acadêmicos e dos cursos de graduação, apontadas pelos pesquisados, sendo os primeiros considerados multidisciplinares e os últimos disciplinares, por parte dos respondentes, os quais, em sua maioria, manifestaram estar parcialmente satisfeitos em relação às ações interdisciplinares desenvolvidas até então. Por fim, dentre as características apontadas para uma nova universidade, a interdisciplinaridade foi citada pela maioria, estando também entre os resultados esperados no desenvolvimento do projeto da escola piloto e conseqüentemente dos cursos de graduação que a integrariam.

¹ Considerando o princípio do anonimato da universidade – local da pesquisa, o Projeto Pedagógico Institucional – PPI não consta das referências do presente artigo.

A Trajetória de Investigação-Ação junto aos Participantes

O resgate dos registros do diário de campo, acerca do ocorrido nesses encontros, o trabalho produzido, as falas e as relações estabelecidas entre os participantes, permitiram analisar o modo como se desenrolou o método de pesquisa-ação, os efeitos do mesmo e a forma como os pressupostos dessa metodologia foram vivenciados pelos participantes.

O processo de construção, junto aos grupos I e II se deu a partir de seminários que, inicialmente, foram realizados com periodicidade semanal, conforme forma de organização sugerida por Thiollent (2011). Os seminários foram realizados em sala de reuniões, onde o grupo se organizava sentado ao redor de mesas de trabalho em grupos. Havia sempre um chimarrão ou um café e um lanche, o que tornava o clima de trabalho agradável. Cabe ressaltar que esse clima, no qual todos sentiam-se à vontade para se posicionar, favoreceu a manifestação dos participantes e o diálogo aberto acerca dos problemas e a busca por soluções ao longo da investigação-ação. Franco (2005) ao tratar das relações entre os participantes e desses com o pesquisador, faz referência ao que chama de “clima grupal”, o qual precisa ser tecido e construído entre os participantes, por meio do estabelecimento de sentimentos de parceria e colaboração.

As discussões eram feitas no grupo, envolvendo todos os presentes, assim como a elaboração dos textos referentes ao eixo organizador do projeto, que foi realizada coletivamente, durante as reuniões, com apoio de um computador e um projetor multimídia, que permitia a projeção do texto que ia sendo construído, a discussão do mesmo e os ajustes considerados necessários.

Ao longo dos seminários o grupo fez consulta aos documentos institucionais, especialmente ao Projeto Pedagógico Institucional – PPI e aos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs, e outros documentos legais e referências teóricas, os quais eu disponibilizava ao grupo, além de materiais que foram sendo trazidos também pelos demais integrantes para fundamentar as discussões e a produção, de acordo com o andamento das mesmas.

Na continuidade da discussão, na busca por alternativas que viabilizassem um ensino mais interdisciplinar, o grupo discutiu sobre a possibilidade de propor trabalhos que partissem de demandas reais/ sociais, por meio do desenvolvimento de práticas e projetos e do maior envolvimento dos alunos na extensão. Assim, em vários momentos, as atividades práticas e os projetos de extensão, numa tentativa de aproximar o ensino à realidade social e profissional, são trazidos à discussão, buscando uma forma de maior inserção desses na formação do aluno, de modo a ampliá-la para além dos muros da universidade. Tais discussões pareciam direcionar-se a um dos caminhos considerados viáveis e necessários à interdisciplinaridade, na perspectiva proposta por Etges (2011), quando aponta a necessidade de deslocar o conhecimento científico disciplinar a outros contextos.

Acima de tudo, os processos interdisciplinares, no sentido do deslocamento para outros contextos, induzem a materializar o saber no mundo externo, pois a ciência é uma alma que precisa de corpo. O fenômeno escolar tão comum da cristalização do saber na memória, do saber decorado, do saber bancário fica superado pelos processos propriamente interdisciplinares. (Etges, 2011, p. 83)

Em meio a uma das discussões, o diretor do Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas complementou apontando o importante papel do professor nesse processo, que precisa ser considerado, visto que se trata de um dos principais atores na promoção de um ensino que se proponha mais interdisciplinar. “Vai depender do professor, e não é só comprar a ideia, dizer é pode deixar e fechar a porta e fazer o que quer.” A fala do diretor encontra eco na afirmação de Zabalza (2004), quando o autor afirma:

Como são praticamente inexistentes as conexões horizontais e a interação entre as distintas áreas disciplinares, cada professor restringe suas atividades dentro do marco profissional e de especialização do que lhe é próprio, resolvendo à sua maneira o compromisso formativo que lhe foi atribuído. De modo geral qualquer tentativa de ruptura dessa tendência irá se confrontar com fortes resistências e terá um prognóstico incerto. (p. 121)

Em seu conjunto, é possível perceber que as falas dos participantes reconhecem a forma como se estrutura a universidade e o ensino de graduação. A divisão disciplinar, o foco nos conteúdos e nas aulas expositivas de um lado e a realidade complexa que parece estar de outro. Nessa perspectiva, a coordenadora pedagógica comentou:

Quem é que junta as coisas hoje é o aluno. Vamos supor que um aluno hoje faça cinco disciplinas presenciais, é ele quem junta tudo, as cinco. O professor passa a vida inteira dizendo: Olha, isso que você viu está aqui, quem faz a junção é ele. [...] Acho que é difícil pra gente que é professor fazer essa migração. [...] Acho que é da gente mesmo, independente de área.

“Nós vamos ter que nos reconstruir, porque nós viemos de um modelo de escola fechadinha” comentou a coordenadora do Curso de Letras. Em resposta o Coordenador do Curso de Direito disse: “Isso é uma construção, somos os primeiros, teremos muitos acertos e alguns erros”.

Na sequência do trabalho junto aos coordenadores dos cursos, algumas discussões giraram em torno de termos específicos de cada curso, por meio das quais o grupo buscava compreender as diferenças entre as linguagens próprias de cada área. Como exemplo, pode ser citada a sugestão de alguns coordenadores de substituição do termo “Estado democrático de direito” por “democracia”, frente ao entendimento de que o mesmo se remetia especificamente à linguagem própria do Curso de Direito. No que se refere aos aspectos relacionados à linguagem, podemos nos reportar ao que salienta Japiassu (1976) ao discutir em que consiste os desafios das colaborações interdisciplinares: “Em primeiro lugar, no fato de vários especialistas formados em disciplinas diferentes procurarem e encontrarem uma linguagem comum, entenderem-se sobre as concepções iniciais e sobre uma forma de *démarche* conjugada e articulada [...]” (p. 97).

A continuidade do trabalho, se deu por meio da realização dos seminários do grupo II ampliado, a partir da inclusão de três docentes de cada um dos oito cursos de graduação, indicados pelos seus coordenadores, e de reuniões dos colegiados dos mesmos².

A vivência prática dos princípios da metodologia de pesquisa-ação, ao longo dos seminários, fizeram com que os gestores se colocassem na posição de aprendizes, estabelecendo uma relação horizontal com seus pares. Os registros do diário de campo, aqui apresentados, evidenciaram o exercício do diálogo, da troca, da escuta e da argumentação, por meio do qual os conhecimentos, as experiências e expectativas de cada um foram colocados em relação para que coletivamente se desenvolvesse um novo construto.

² O desenvolvimento dos seminários ampliados do grupo II e as reuniões dos colegiados dos cursos não constituíram objeto de análise da pesquisa, devido à dificuldade de acompanhamento direto, frente ao grande número de pessoas envolvidas e encontros realizados.

O Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação: Temas, Competências e Projetos como Elementos Catalisadores da Interdisciplinaridade

O amadurecimento das discussões nos grupos em torno da busca pela ruptura com o modelo paradigmático vigente aliada ao desejo de construção de uma proposta pedagógica interdisciplinar levou-nos à proposição da estruturação do currículo em módulos. Ao optarmos pela organização modular, elegemos também alguns elementos base que orientariam a composição dos mesmos e, portanto, a proposição dessa nova forma de organização a ser adotada pelos cursos de graduação que integrariam a Escola de Educação e Humanidades, sendo o primeiro deles: a definição de temas.

Inicialmente, optou-se pela identificação de grandes temáticas das quais se originariam os núcleos de formação do curso. A escolha desses temas não se deu de forma aleatória, tomou-se cuidado também para que não tivessem origem nas tradicionais disciplinas contidas na grade curricular, já que se percebeu ao longo do trabalho uma forte tendência dos coordenadores de curso e docentes envolvidos em fazer esse movimento, que por vezes foi observado. Assim, para definição das grandes temáticas, entendeu-se ser apropriado que os colegiados dos cursos revisitassem e atualizassem, caso julgassem necessário, as linhas de formação dos mesmos, já existentes, considerando que essas:

[...] fundamentam a elaboração do currículo e orientam a definição das atividades disciplinares e interdisciplinares. Da mesma forma, conferem organicidade aos cursos, diferenciando-os dos demais oferecidos na região, tendo também a função de promover a indissociabilidade com a pesquisa e a extensão, que, amadurecidas, dão origem a cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. (PPI, 2016, p. 17)

Na continuidade do processo, as grandes temáticas presentes nos núcleos de formação, desdobraram-se em temas mais específicos que, por sua vez, constituíram um dos elementos que orientou a composição dos módulos. À temática, em cada um dos módulos, atribuiu-se o papel de articulação entre os conhecimentos disciplinares que o compunham, os quais seriam distribuídos em blocos temáticos, que, por sua vez, seriam:

[...] organizados a partir das competências a serem desenvolvidas, bem como a partir de uma temática, sendo privilegiados novos arranjos de conhecimentos que rompam com as tradicionais disciplinas, sendo fundamentados em uma sólida base teórico-metodológica articulada com a prática. (PPPEEH)

Dessa forma, a opção pelo trabalho a partir de temas se concretizou também por meio da composição dos blocos temáticos, os quais de acordo com o PPPEEH poderiam “[...] agrupar conhecimentos originários de disciplinas distintas, de forma articulada [...]. Dessa forma, buscar-se-á em cada um dos módulos compor um conjunto articulado de blocos temáticos” (PPPEEH).

Hernández e Ventura (1998, p.60) ressaltam que “Outras propostas, como as que organizam o currículo por atividades, temas ou projetos, trazem consigo uma maior possibilidade de flexibilidade e abertura no planejamento e na hora de sua colocação em prática.”, questões essenciais a um projeto que se pretenda interdisciplinar.

O outro elemento que, articulado aos temas, orientou a elaboração da nova proposta de organização curricular foram as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Ao longo do trabalho de investigação-ação, junto aos grupos participantes, tal elemento acabou assumindo importante papel na construção do projeto pedagógico de cada um dos cursos, evidenciando potencial para catalisar o desenvolvimento de ações interdisciplinares na formação, contribuindo para o rompimento da lógica disciplinar.

Para Perrenoud (2001) as competências são consideradas “[...] um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício.” (p. 12). Para Zabala e Arnau (2010) “Ser competente é, ao agir, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos e atitudes mediante uma situação-problema, de forma que a situação seja resolvida com eficácia.” (p. 40).

Partindo do exposto, ao definir o desenvolvimento de competências como foco da formação, o trabalho de construção dos projetos pedagógicos dos cursos e, em seu bojo, a composição da organização curricular, junto aos coordenadores e docentes dos cursos de graduação, teve início com a definição do perfil do egresso do curso, no qual entendeu-se que estariam contidas as atitudes esperadas do egresso e, na sequência, a especificação das habilidades e das competências a serem desenvolvidas.

Ao longo do trabalho, em uma das inúmeras reuniões dos grupos compostos pelos docentes e pelos coordenadores dos cursos, esses foram questionados acerca do lugar/papel que atribuíam às competências na organização da proposta pedagógica do curso. O grupo do Curso de Artes Visuais apontou que “O papel é central na organização da proposta [...] vai auxiliar na organização dos conteúdos, na definição dos objetivos e no sistema de avaliação”. As docentes do Curso de Pedagogia consideraram: “Foi uma escolha intencional para desconstruir um currículo tradicional no ensino superior, atendendo às demandas e necessidades dos alunos e da sociedade.”

Definidas coletivamente as competências que seriam desenvolvidas em cada um dos cursos, antes de dar início à composição dos módulos, foram proporcionados momentos de interação entre os grupos de docentes dos diferentes cursos. Esses momentos de diálogo tinham por objetivo identificar nas competências arroladas pontos de conexão que pudessem dar origem a composição de módulos ou blocos temáticos interdisciplinares, envolvendo dois ou mais cursos da Escola de Educação e Humanidades.

Posteriormente, os grupos iniciaram o trabalho de composição dos módulos. As competências já haviam sido anteriormente agrupadas pelos docentes, de acordo com suas especificidades, a fim de que cada agrupamento viesse a compor um módulo do percurso formativo. A partir da listagem das competências a serem desenvolvidas, já estabelecidas anteriormente pelos grupos, os docentes elencaram os conhecimentos considerados necessários ao desenvolvimento das mesmas, fazendo o registro com uso de notas adesivas, as quais permitiam retirar, acrescentar ou deslocar os itens, se necessário, conforme avaliação dos grupos. Os conhecimentos relacionados, após eram organizados em blocos temáticos que iriam compor o módulo em questão. Desse modo, buscou-se que conhecimentos oriundos de diferentes disciplinas fossem agrupados e colocados em relação, por meio da organização do percurso formativo em módulos e blocos temáticos, que tiveram origem em temas e competências.

Por fim, o terceiro elemento que orientou a organização da nova proposta curricular foi a opção pelo trabalho com projetos. Com o objetivo de proporcionar o exercício prático das competências pelos estudantes, em cada um dos módulos, foi proposta a realização de um projeto interdisciplinar. Partiu-se da compreensão de que tal projeto, ao estar presente em cada um dos módulos e vincular-se, preferencialmente, a uma situação real ou simulada, sempre marcada pela sua complexidade, requeria um olhar interdisciplinar por parte do estudante, que seria desafiado a resolver algum problema de forma competente, contando, para tanto, com o suporte do conjunto de conhecimentos que compunham o módulo.

Encontrou-se inspiração para a organização dos projetos interdisciplinares ora propostos, nos projetos de trabalho arquitetados por Hernández e Ventura (1998), cuja proposta: “[...] está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional [...]” na qual a articulação dos conhecimentos se dá na organização da atividade de ensino e aprendizagem, considerando que “[...]”

tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares[...]” (p. 61).

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilite aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (Hernández; Ventura, 1998, p. 61)

Nessa mesma direção Masetto (2015) ao se referir especificamente ao contexto universitário sugere a organização de um currículo que “[...] trabalhe constantemente com situações da realidade profissional por meio de grandes temas, de casos ou de projetos e ações que interfiram diretamente em situações- problemas” (p. 83), que podem se constituir como estratégias com potencial mobilizador da interdisciplinaridade. Assim, segue: “Complexas e desafiadoras, essas situações reais exigem integração de áreas de conhecimento, de habilidades, e trabalho em equipe” (Masetto, 2015, p. 83).

Isso posto, a nova proposta de organização pedagógica e curricular dos cursos que comporiam a Escola de Educação e Humanidades, buscou combinar os três elementos que considerou catalisadores de um processo ensino – aprendizagem mais interdisciplinar no ensino de graduação: temas, competências e projetos.

Considerações Finais

O diagnóstico realizado inicialmente, evidenciou, em síntese, que embora a interdisciplinaridade fosse preconizada no Projeto Pedagógico Institucional da universidade, sendo referendada em vários pontos do documento, não esteve entre as características dos institutos acadêmicos e dos cursos de graduação, apontadas pelos pesquisados, sendo os primeiros considerados multidisciplinares e os últimos disciplinares, por parte dos respondentes, os quais, em sua maioria, manifestaram estar parcialmente satisfeitos em relação às ações interdisciplinares desenvolvidas. Por fim, dentre as características apontadas para uma nova universidade, a interdisciplinaridade foi citada pela maioria, estando também entre os resultados esperados no desenvolvimento do projeto da escola piloto e conseqüentemente dos cursos de graduação que a integram.

Relevante considerar também que a natureza multidisciplinar dos grupos e a dinâmica do coletivo permitiu a vivência da interdisciplinaridade pelos participantes, ao longo dos seminários, da qual resultou o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades - PPPEEH, construído a partir da contribuição e integração de diferentes olhares com origem em campos de conhecimento distintos. Tal experiência mostrou-se relevante também para a melhor compreensão por parte dos grupos do que seria a interdisciplinaridade e de que forma essa poderia ser viabilizada no ensino de graduação.

A construção da proposta de organização pedagógica e curricular dos cursos que integram o PPPEEH, se deu a partir da introdução de três novos elementos, nos quais visualizou-se a possibilidade de viabilizar um lugar à interdisciplinaridade na formação, contribuindo para o rompimento com a lógica disciplinar tradicional, ainda predominante no ensino de graduação, quais sejam: os temas, as competências e os projetos.

Optou-se pela definição inicial de grandes temas que, partissem das linhas de formação dos cursos, e organizassem os núcleos de formação, apontando assim os pontos chave a serem

abordados ao longo do percurso formativo. Os grandes temas, desdobraram-se em temas mais específicos, dos quais se originaram primeiramente os módulos e na sequência os blocos temáticos. Com a organização a partir da definição de temas, buscou-se atribuir maior sentido e articulação entre os conhecimentos disciplinares, que não deixaram de integrar a formação, por serem considerados necessários à mesma, mas que ao serem agrupados em torno de temáticas afetas à formação/profissão, encontrariam no interior de um mesmo módulo e em blocos temáticos, maiores possibilidades de diálogo multi e interdisciplinar.

Os módulos seriam compostos ainda a partir de um conjunto organizado de competências a serem desenvolvidas. A opção por uma organização pedagógica e curricular pautada no desenvolvimento de competências, foi responsável em grande parte, por provocar junto aos grupos de docentes, o movimento de pensar e estruturar de um modo outro a formação proporcionada em cada um dos cursos de graduação. Ao partir das competências a serem desenvolvidas, deslocou-se o foco das disciplinas, para pensar o que se espera desse profissional, o que requereu um olhar mais global da formação ao envolver conhecimentos aliados às habilidades e atitudes.

No que tange à interdisciplinaridade, há que se considerar que as competências ao se remeterem à atuação do profissional na resolução de problemas da vida real, não requerem apenas saberes que têm origem em uma única disciplina, mas em várias, os quais precisam ser abordados de forma integrada.

Por fim, o projeto interdisciplinar foi o terceiro elemento presente na construção da nova proposta, estando fortemente relacionado com o desenvolvimento das competências e inspirado nos projetos de trabalho referendados por Hernández e Ventura (1998). Com o objetivo de proporcionar o exercício prático das competências pelos estudantes, os projetos interdisciplinares, previstos em cada um dos módulos, vincular-se-iam, preferencialmente, a uma situação real e, portanto, complexa, requerendo um olhar interdisciplinar por parte do estudante, que seria desafiado a resolver algum problema de forma competente.

Assim, a combinação desses três elementos na organização curricular dos cursos de graduação, buscando romper com o modelo tradicional de organização curricular ainda predominante, reservou lugar ao desenvolvimento de ações interdisciplinares no percurso formativo dos estudantes. Cabe ressaltar que a interrupção do trabalho no calor da ação, não permitiu que avançássemos o suficiente de modo a avaliar a aplicação da proposta construída, em cada um dos cursos, o que de certo modo extrapolaria os limites necessários à produção de uma tese, uma vez que constituiriam dados instigantes e suficientes para empreender uma nova pesquisa.

Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Coutinho, C. P. (Org.). (2009). Investigação – ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*. XIII(2), 455 – 479.
- Echeverría, A. R., & Cardoso, D. das D. de P. (2017). Interdisciplinaridade: Fundamentos teóricos, dificuldades e experiências institucionais no Brasil. In A. Philippi, Jr., V. Fernandes, R. C. S. Pacheco et al., *Ensino, pesquisa e inovação: Desenvolvendo a interdisciplinaridade*. Manole.
- Etges, N. J. (2011). Ciência, interdisciplinaridade e educação. In Jantsch, A. P. & Bianchetti, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade: Para além da filosofia do sujeito*. Vozes.
- Faria, J. H. de. (2015) Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade. In. Philippi Jr, A. & Fernandes, V. (Orgs.). *Práticas de interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa*. Manole.
- Fazenda, I. C. A. (Org.). (2013). *Práticas interdisciplinares na escola*. Cortez.

- Franco, M. A. do R. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483 – 502, set./dez.
- Freire, P. de S., Tosta, K. C. T., & Pacheco, R. C. dos S. (2015). Práticas para criação do conhecimento interdisciplinar: caminhos para inovação baseada em conhecimento. In A. Philippi Jr., & V. Fernandes et al., *Práticas de interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa*. Manole.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Artes Médicas.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Imago.
- Luzzi, D. A., Philippi Jr, A. (2011). Interdisciplinaridade, pedagogia e didática da complexidade na formação superior. In. Philippi Jr, A. & Silva Neto, A. J. (org.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Manole.
- Masetto, M. T. (2015). *Competência pedagógica do professor universitário*. Summus.
- Perrenoud, P. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Artmed.
- Piaget, J. (1972). L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In L. Apostel et al., *L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche dans le universités*. Ceri/OCDE.
- Raynaut, C., & Zanoni, M. (2011). Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior. In A. Philippi Jr., & A. J. Silva Neto (Orgs.), *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Manole.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Artes Médicas.
- Sommerman, A. (2015). Objeto, método e finalidade da interdisciplinaridade. In A. Philippi Jr., V. Fernandes et.al. *Práticas de interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa*. Manole.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Thiollent, M. (1997). *Pesquisa-ação nas organizações*. Atlas.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Artmed.

Sobre o Autores

Moana Meinhardt

Universidade La Salle

moana.meinhardt@unilasalle.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6422-1513>

Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e assessora pedagógica na Universidade La Salle.

Gilberto Ferreira da Silva

Universidade La Salle

gilberto.silva@unilasalle.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6294-2322>

Doutor em Educação. Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle). Pesquisador CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). Pesquisa temas no campo da educação intercultural, descolonialidade, pensamento latino-americano, epistemologias diaspóricas e sabedorias ancestrais na formação de professores.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 30 Número 131

30 de agosto 2022

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.