

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-CRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

RAISSA SILVA SOUZA

**A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO EM UM CURSO DE
ENFERMAGEM DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO**

Belo Horizonte

2016

Raissa Silva Souza

**A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO EM UM CURSO DE
ENFERMAGEM DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Saúde e Enfermagem.

Área de concentração: Saúde e Enfermagem

Linha de pesquisa: Educação em Saúde e em Enfermagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Flávia Gazzinelli Bethony.

Belo Horizonte

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFMG

Souza, Raissa Silva

A trajetória da política de integração em um curso de enfermagem de uma universidade pública [manuscrito]: um estudo de caso / Raissa Silva Souza. - 2016.

124 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Flávia Gazzinelli Bethony.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem.

1.Currículo. 2.Integração Curricular. 3.Enfermagem.
4.Interdisciplinaridade. I. Bethony, Maria Flávia Gazzinelli.
II.Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de
Enfermagem. III.Título.



**Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Enfermagem
Programa de Pós-graduação**

Tese intitulada **“A trajetória da política de integração em um curso de enfermagem de uma universidade pública: um estudo de caso”**, de autoria da doutoranda Raissa Silva Souza, aprovada pela banca examinadora constituída pelas seguintes doutoras:

Profa. Dra. Maria Flávia Gazzinelli Bethony
Escola de Enfermagem - UFMG
Orientadora

Profa. Dra. Mara Lúcia Garanhani
Universidade Estadual de Londrina - UEL
Examinadora

Profa. Dra. Patricia Peres de Oliveira
Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ
Examinadora

Profa. Dra. Rita de Cássia Marques
Escola de Enfermagem - UFMG
Examinadora

Profa. Dra. Vânia de Souza
Escola de Enfermagem - UFMG
Examinadora

Profa. Dra. Marília Alves
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem - UFMG

Belo Horizonte, 27 de setembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

À Deus, minha gratidão: Obrigada Senhor!

À minha mãe Amara Silva e ao meu pai Jonas Souza, que sempre estão comigo dando todo o suporte necessário para que eu pudesse trilhar os caminhos que escolhi, colaborando da forma mais doce e amorosa para que eu tivesse a oportunidade de lutar pelos meus objetivos e sonhos;

À minha 'boa' drasta e amiga Denise Souza, pela participação, pelo acolhimento e pelo amor de mãe a mim dispensado;

À profa. Dra. Maria Flávia Gazzinelli, que com sabedoria e discernimento criou condições para que eu pudesse reconhecer minhas limitações e potencialidades na construção deste trabalho;

Às professoras Mara Lucia Garanhani, Patricia Peres de Oliveira, Rita de Cássia e Vânia de Souza por carinhosamente terem aceitado o convite de participar da banca de avaliação deste trabalho;

Aos meu irmão Jonas Souza Júnior pelo amor, compreensão e participação em minha vida;

Às amigas de sempre Fernanda Dias, Juscélia Souza, Raquel Mello pelo amor, amizade e parceria incondicional;

Às amigas e colegas de profissão e de ideal Delma Aurélia, Shirlei Dias, Angélica Andrade, Sonia Viana, Zidia Rocha, pela presença sempre amiga e inspiradora;

Às companheiras de caminhada Elaine Franco e Vania Oliveira, pela importante participação no processo de construção deste trabalho;

Aos amigos do Grupo de Atuação Docente de Enfermagem Fundamental do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSJ Alba Otoni, Alexandre Ernesto, Juliano Teixeira, Vanessa Cortes, Katia Poles e Ana Angélica Dias que com profissionalismo, compreensão, disponibilidade e amizade contribuíram para que eu tivesse a oportunidade de concluir este trabalho.

RESUMO

SOUZA, R. S. **A trajetória da política de integração em um curso de enfermagem de uma universidade pública: um estudo de caso.** 2016. Tese (Doutorado em Saúde e Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

O presente estudo teve como objetivo analisar a trajetória da política de integração curricular nos diferentes contextos de produção no ensino superior e os sentidos atribuídos por docentes de um Curso de graduação em Enfermagem de uma Universidade pública federal de Minas Gerais em seu desenvolvimento. Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso único, para a qual foi selecionado o referencial teórico-analítico do *ciclo de políticas*, em que a produção da política é considerada dinâmica e contínua, desenrolada em diferentes arenas de disputas pela definição dos sentidos da política, quais sejam: *contexto da influência*, *contexto da produção dos textos* e *contexto da prática*. Defende-se que a política de integração curricular seja um processo cultural no qual são forjados textos e discursos, resultado do cruzamento entre propostas e práticas curriculares produzidos para a escola e pela escola. Assim, considera-se que os sentidos produzidos no contexto da escola, para onde as políticas são endereçadas, são (re)produções que se aproximam e se afastam as orientações originais. Na presente pesquisa, os contextos da influência e da produção textual foram acessado por meio de pesquisa documental, expressa em documentos produzidos por diferentes instancias envolvidas na produção de políticas curriculares. O contexto da prática foi acessado por meio de entrevistas semiestruturadas com doze professoras de duas disciplinas que desenvolveram experiências de integração no currículo do Curso de graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EEUFMG), quais sejam, Enfermagem da Criança e do Adolescente e Saúde da Mulher. O projeto de pesquisa do presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, tendo sido aprovado sob o CAAE 011.49912.5.0000.5525. As evidências sobre a política de integração produzidas nos diferentes contextos foram analisadas por meio da técnica de análise temática de conteúdo proposta por Bardin. Da análise dos dados dos dois primeiros contextos pode-se dizer que a integração curricular é uma forma de organização curricular que vem assumindo uma conotação positiva ao longo da história do currículo, não sendo um tema novo, tendo início na década de 1920 com o movimento progressista da educação, sendo posteriormente retomado, na década de 1990, no Brasil e em muitos países, no âmbito de propostas oficiais e de organismos internacionais e como parte da literatura divulgada por autores estrangeiros e brasileiros. A política curricular do Curso de Enfermagem da EEUFMG inscreve-se nesse movimento, trazendo no PPC do Curso discursos acadêmicos de autores como Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. As noções de integração contidas nesse documento tratam-na como forma de superar a fragmentação do conhecimento e o excesso de especialização; forma de organizar os conhecimentos curriculares; abordagem que privilegia o diálogo e a articulação entre conhecimentos; postura diante do conhecimento, concepções essas condizentes com as propostas por expoentes do movimento brasileiro pela interdisciplinaridade. Observou-se sintonia na forma como a integração foi interpretada no contexto de produção de textos e no contexto da prática, havendo deslizamentos de sentidos de

um contexto ao outro. Assim, no PPC da EEUFMG a noção de integração se aproxima de um movimento interdisciplinar e no contexto da prática as noções de integração transitaram por movimentos de cunho multi, pluri e interdisciplinar. Ao planejarem atividades com vistas à integração, as professoras ECA e SM criaram três atividades de ensino: a aula conjunta, a situação-guia e o seminário, sendo que todas essas atividades tinham potencial para possibilitar movimento interdisciplinar, uma vez que favoreciam a articulação entre saberes, conteúdos e métodos das disciplinas. Ao ser implementado, o planejamento com potencial de promover o movimento interdisciplinar possibilitou movimentos pluri e interdisciplinar uma vez que a complexa conjuntura da realidade onde o ensino aconteceu repercutiu na forma como as atividades foram efetivadas. A vivência da integração das disciplinas pelas professoras da ECA e SM levou-as a reconhecer dificuldades, entendidas como parte do processo de mudança. Por tudo isso, considerou-se que ao longo da trajetória da política de integração curricular houve ressignificação da política, sendo que as diferentes formas de interpretar e efetivar a integração evidenciam o quanto a política não está sacramentada nos documentos, mas em processo de vir a ser, reconfigurada constantemente, haja vista a infinidade de leituras possíveis de serem feitas e articuladas.

Palavras-chave: currículo; integração curricular; interdisciplinaridade; Enfermagem.

ABSTRACT

SOUZA, R. S. **The integration policy trajectory in a public university nursing course: a case study.** 2016. Thesis (Doctorate in Health and Nursing) - Nursing School, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

The current study had the objective of analysing the trajectory of curricular integration policies in the different contexts of production in higher education and the meanings given by professors of an undergraduate Nursing Course of a public Federal University of Minas Gerais in its development. This is a qualitative research, a single case study type, for which the theoretical-analytical framework of the policy cycle was selected, where the production of policies is considered dynamic and continuous, unfolded in different playing fields by the definition of the meaning of policies, which are: the context of influence, the context of production and those of practical context. It is argued that the curricular integration policy is a cultural process in which texts and discourses are forged, resulting from the interchange between proposals and curricular practices produced by academic institutions for academic institutions. Thus, it is considered that the meanings produced in the academic context, to which the policies are addressed, are (re) productions that approach and deviate from the original orientations. In the present research, contexts of influence and textual production were accessed through documentary research, expressed in documents produced by different instances involved in the production of curricular policies. The practice context was accessed through semi-structured interviews with twelve professors from two disciplines which had experiences of integration in the curriculum of the Federal University of Minas Gerais (EEUFMG) Nursing Course, namely, Child And Adolescent Nursing and Women's Health. The project of the present study was submitted to the Human Research Ethics Committee, and was approved under the CAAE 011.49912.5.0000.5525. The evidence on integration policy produced in the different contexts was analyzed using the thematic content analysis technique proposed by Bardin. From the data analysis of the first two contexts it can be said that curricular integration is a form of curriculum organization that has been assuming a positive connotation throughout curriculum history, not being a new theme, beginning in the 1920s with the progressive movement of education. It was later used in the 1990s in Brazil and in many other countries, as part of official proposals and international organizations, and as part of the literature disseminated by foreign and Brazilian authors. In accordance with this movement, the curricular policy of the Federal University of Minas Gerais Nursing Course brings academic discourses of authors such as Hilton Japiassu and Ivani Fazenda, with emphasis on the notions of integration as a way to overcome the fragmentation of knowledge and over-specialization; ways of organizing curriculum knowledge; approach that privilege dialogue and articulation between knowledge; posture towards knowledge, consistent with the Brazilian movement for interdisciplinarity. There was a syntony in the way in which the UFMG Nursing School integration in the curricular policy was interpreted in the context of text production and in the context of practice, with slides of meanings from one context to the other, that is, in the UFMG Nursing School texts the integration approaches an Interdisciplinary movement and in the context of the practice, the understanding of the ECA (Child and Adolescent Nursing) and SM (Women's Health) teachers moved between notions that approached multi, pluri and interdisciplinary movements. Upon planning activities for integration, ECA and SM teachers created three teaching

activities: the joint lessons, the guiding situation and the seminar, which had the potential to enable interdisciplinary movement, since they favored articulation between knowledge, contents and methods of the disciplines. When implemented, the planning with the potential to promote interdisciplinary movement made multi-disciplinary and interdisciplinary movements possible, for in the implementation of the guiding situation there were disparities in the ways of implementing the activity by teachers, given the complexity of the reality where the teaching took place. The experience of the integration of the disciplines by ECA and SM teachers led them to recognize difficulties and resistance, which were interpreted as part of the change process. Due to all this, it was considered that throughout the course of the curricular integration policy there was a re-signification of the policy, and the different ways of understanding integration shows how much policies are not enshrined in the documents, but on their way to being carried out, constantly reconfigured, given the multitude of possible readings to be made and articulated.

Keywords: curriculum; Curricular integration; interdisciplinarity; Nursing.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANFOPE	-	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APS	-	Atenção Primária a Saúde
ATS	-	Atenção Terciária a Saúde
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	-	Banco Mundial
CAC	-	Comissão de Acompanhamento Curricular
CES	-	Câmara de Educação Superior
CFE	-	Conselho Federal de Educação
COEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
COFEN	-	Conselho Federal de Enfermagem
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNS	-	Conselho Nacional de Saúde
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DENA	-	Departamento de Enfermagem Aplicada
DENB	-	Departamento de Enfermagem Básica
DEMISP	-	Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Saúde Pública
DEGES	-	Departamento de Gestão da Educação na Saúde
ECA	-	Enfermagem da Criança e do Adolescente
EEUFMG	-	Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais
ESF	-	Estratégia de Saúde da Família
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
IES	-	Instituições de Ensino Superior
LDB	-	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação e da Cultura
MS	-	Ministério da Saúde
NDE	-	Núcleo Docente Estruturante
OPIE	-	Oficina de Planejamento Integrado do Ensino
PPC	-	Projeto Pedagógico de Curso

PRO-SAUDE –		Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde
SAS	-	Secretaria de Atenção à Saúde
SESU	-	Secretaria de Educação Superior
SGTES	–	Secretaria de Gestão da Educação e Trabalho na Saúde
SM	-	Saúde da Mulher
SUS	-	Sistema Único de Saúde
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	-	Unidade Básica de Saúde
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
2	OBJETIVOS.....	21
2.1	Objetivo geral.....	21
2.2	Objetivos específicos.....	21
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	32
4.1	Tipo de estudo.....	32
4.2	Contexto e cenário do estudo.....	33
4.3	Participantes da pesquisa.....	36
4.4	Procedimentos para a coleta dos dados.....	36
4.4.1	Pesquisa documental.....	37
4.4.2	Entrevista com roteiro semiestruturado.....	38
4.5	Análise dos dados.....	39
4.6	Questões éticas.....	40
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	42
5.1	Do contexto da influência ao contexto da produção textual: a política de integração Curricular no Currículo do Curso de Enfermagem da UFMG.....	42
5.2	Contexto da prática: entre a integração curricular pensada/elaborada e a integração curricular praticada.....	57
5.2.1	Interpretações que deram sentido à política de integração curricular da EEUFMG.....	57
5.2.2	O planejamento docente no contexto da prática.....	66
5.2.2.1	Ponto de partida: as oficinas institucionais.....	66
5.2.2.2	As atividades criadas para a integração.....	71

5.2.3	As implementação das atividades integradas pelas professoras das disciplinas.....	82
5.2.4	A resistência e (re)existência.....	99
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	110
	ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.....	120
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	122
	APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas com os docentes.....	124

INTRODUÇÃO

As Instituições do Ensino Superior (IES) no Brasil, na primeira década do século XXI e no final do século XX, têm se envolvido em reformas educacionais no ensino superior, que cumprem uma agenda política internacional, cujos princípios se assemelham aos de outras reformas educacionais no mundo (LOPES, 2004, 2008). Tais reformas têm sido entendidas, na atualidade, como movimentos potentes, capazes de ajustar o sistema educativo às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais advindas do processo de globalização mundial (MATHEUS, 2009). As políticas curriculares têm sido consideradas o centro dessas reformas, ao ponto de serem analisadas como a própria reforma educacional em si (LOPES, 2004, LOPES, MACEDO, 2011).

As políticas curriculares, nessa conjuntura, reúnem propostas e práticas curriculares, procedentes de múltiplos contextos – globais, nacionais e locais –, nos quais atuam sujeitos, instituições, assim como o poder público, em complexos processos de lutas políticas que envolvem a “seleção e produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados. Portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado” (LOPES, 2004, p. 111).

À vista disso, tais políticas podem ser concebidas tanto como políticas de constituição do conhecimento escolar, erguida ao mesmo tempo para a escola, em ações externas à ela e pela escola, em suas práticas cotidianas, quanto como políticas culturais, uma vez que o currículo provém da seleção da cultura, configurando-se em “campo conflituoso de produção de cultura, de embates entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p.112). Tais concepções são expressas por meio de textos e discursos políticos que circulam nacional e internacionalmente (BALL, 1994).

Muitas vezes, as políticas de currículo são tratadas como sinônimo de documentos curriculares propostos pelo poder público. Entretanto, tais políticas não se circunscrevem aos documentos oficiais escritos, nem tampouco às produções instituídas pelo Estado. As políticas curriculares extrapolam os limites do poder público, sendo produzidas nos contextos sociais da educação (LOPES, 2004). Isso não significa desprezar o poder privilegiado que a instância governamental possui na

produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e as propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (LOPES, 2008).

A noção de que as políticas provêm do poder central estabelece uma separação entre a produção da política e sua implementação, instaurando um binarismo entre pensar e fazer, criando a noção de que o processo político é estanque e linear na forma, consistindo em um instrumento do poder que vem “de cima para baixo” para controlar o currículo em ação na escola que, por sua vez, simplesmente implementa as propostas vindas de outros contextos (BALL, BOWE, GOLD, 1992, p.7). Nesse cenário, impasses entre a escola e instâncias oficiais são frequentes: de um lado, a escola recusa o papel de receptáculo de propostas oficiais, e de outro, os dirigentes questionam as divergências entre as ações desenvolvidas na escola com as prescrições oficiais (MATHEUS, 2009).

A desconstrução desse binarismo pode ser alcançada por meio do acolhimento de maneiras de compreender a política que considerem os sentidos produzidos no processo de constituição da política nos diferentes espaços onde essa é delineada, desde os das macroestruturas políticas, econômicas e sociais até os das microcontingências, envolvendo instituições, atores sociais e suas ações (LOPES, 2006). A esse respeito, Lopes (2004) propõe que a política de currículo seja concebida como uma produção ampla e complexa, resultante das disputas e dos embates de diferentes entes – escola, poder público, academia e outras instâncias que forjam conhecimentos e práticas educacionais – pela definição dos sentidos do currículo. Como são múltiplos os produtores de políticas, múltiplos são também os sentidos e os significados em disputa.

As arenas ou contextos onde essas disputas são engendradas, segundo Ball, Bowe e Gold (1992), situam-se em um ciclo contínuo de produção de políticas, definidos por esses autores como *contexto da influência*, *contexto da produção dos textos* e *contexto da prática*. Tais contextos são considerados, por esses autores, como contextos políticos primários, sendo designado por eles de abordagem do *ciclo de políticas*. A análise política pautada na abordagem no ciclo de políticas deve incidir, segundo Ball, Bowe e Gold (1992), sobre a formação de discursos políticos e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.

O *contexto da influência* refere-se àquele em que grupos de interesse lutam pelos discursos políticos e estabelecem os princípios básicos que os orientam; o *contexto da produção de textos* refere-se à arena onde os textos políticos, embasados nos discursos produzidos no contexto da influência, são elaborados e apresentados às escolas e à sociedade; e o *contexto da prática* é a arena à qual a política é endereçada e na qual ela será reinterpretada e recriada, podendo haver modificações em seus sentidos e significados (BALL; BOWE; GOLD, 1992; LOPES; MACEDO, 2011).

Os contextos que compõem o ciclo de políticas são imbrincados e inter-relacionados, não havendo dimensão temporal ou sequencial entre eles, nem tampouco supremacia de um contexto em relação ao outro (MAINARDES, 2006a), sendo todos eles espaços onde as políticas são (re)produzidas (LOPES, 2008).

As políticas de currículo, na perspectiva do *ciclo de políticas*, se desenvolvem em uma circularidade de discursos continuamente ressignificados, sendo que ao transitar entre os contextos de produção da política e dentro deles, os discursos estão sujeitos a deslizamentos interpretativos e processos de contestação (BALL, BOWE, GOLD, 1992). Assim, na interpretação das políticas são produzidos sentidos com direcionalidades nem sempre convergentes, considerando as influências das circunstâncias históricas e institucionais, assim como das características e dos interesses dos atores envolvidos no processo interpretativo.

As características das comunidades disciplinares que atuam no espaço da escola, são segundo Lopes (2008), pautada em Ball, Bowe e Gold (1992) determinantes na interpretação e ressignificação da política, uma vez que são comunidades formadas por sujeitos com diferentes histórias, compromissos pedagógicos, experiências e habilidades em responder às distintas contingências curriculares, favorecendo ou inibindo mudanças.

A esse respeito, Ball, Bowe e Gold (1992) informam que comunidades disciplinares cuja capacidade, compromisso e participação nas discussões das políticas na escola é frágil, confiam e reproduzem as definições políticas contidas nos textos oficiais. Mas ao contrário, comunidades com elevada capacidade, compromisso e histórico de participação nas discussões curriculares têm elevado senso de autonomia e maior disposição para a ressignificação dos textos das políticas à luz de práticas anteriores. Esses autores depreendem, com isso, que as políticas curriculares

nacionais não são somente implementadas e reproduzidas nas escolas, mas reconstruídas e produzidas nelas (BALL, BOWE, GOLD, 1992). Acredita-se que a análise do processo de produção de uma política curricular no microcontexto da escola, considerando as relações entre essa produção e as propostas macropolíticas para o currículo poderiam dar pistas de como acontece a trajetória de uma política curricular nos diferentes níveis de ensino.

Dentre as políticas curriculares para o ensino superior, a política de integração curricular tem tido destaque no panorama atual, fazendo parte da lista de recomendações das agências multilaterais, nos diferentes níveis de ensino. Essa política tem como pressuposto o papel estratégico da educação para impulsionar os países a níveis de competitividade internacional e desenvolvimento social, e para garantir aos indivíduos condições de empregabilidade em um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico (CHADES, 2012).

Outro argumento em defesa da integração curricular é o de que a convergência entre as disciplinas curriculares favorece uma formação condizente com as mudanças nos processos de trabalho na perspectiva do paradigma pós-fordista de produção, que rege a sociedade contemporânea, o que tem levado inúmeras agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) a indicar o investimento em propostas de integração curricular no ensino superior (LOPES, 2008). Tais discussões têm influenciado a constituição de discursos sobre a integração curricular nos currículos nos campos epistemológico e pedagógico.

No campo epistemológico, o discurso sobre a integração começou a ser delineado no Brasil por Hilton Japiassu, na década de 1970. Esse autor se consagrou pela defesa da integração como uma forma de produzir, reconstruir e socializar o conhecimento em uma lógica que rompe com as ideias de especialização e fragmentação dos saberes e das ciências, com vistas à compreensão mais crítica da realidade (THIESEN, 2008; POMBO, 2008). A integração, para ele, consiste em uma "epistemologia da convergência", na qual a preocupação reside em "evidenciar a mutualidade das significações entre os diversos conhecimentos que se encontram isolados nas disciplinas científicas", tendo em vista a "compreensão do fenômeno humano na totalidade de sua significação" (JAPIASSU, 1976, p. 66). Essa

convergência pode ser alcançada por meio da “intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber” (JAPIASSU, 1976, p. 75).

A discussão trazida por Hilton Japiassu (1976) foi transposta ao campo pedagógico por Ivani Fazenda, que aproximou a discussão sobre a integração de questões curriculares, de ensino, relacionadas às práticas escolares, aos métodos de trabalho e à aprendizagem (POMBO, 2008; THIESEN, 2008). A integração representa, para essa autora, a possibilidade de se ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, que devem se alinhar aos problemas da sociedade, o que implica na “abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (FAZENDA, 2013, p. 27). Para tanto, Fazenda (2011) acredita que a integração necessite se efetivar enquanto atitude pedagógica, impulsionada pela vontade, pelo desejo de criar, inovar, integrar, desafiar e transformar, tendo em vista o estabelecimento de parcerias.

A adoção da integração no ensino requer, segundo Santomé (1998), o arranjo e o reagrupamento de disciplinas, de modo a possibilitar algum tipo de coordenação e paralelismo em pontos de vista entre elas, ou de coordenação e combinação no sentido da complementariedade, ou de convergência ou de unificação e fusão de pontos em uma perspectiva holística.

As discussões nesses campos têm sido consensuais quanto à noção de que a integração consiste em um novo paradigma do conhecimento no mundo contemporâneo, em que a busca é por encontrar “seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo de conhecer e ensinar” (THIESEN, 2008, p. 548). No entanto, sabe-se que os consensos sobre a forma de concebê-la estão longe de existir, sendo que, desse modo, a maneira plural de compreendê-la e estudá-la ganha relevo (NETO, 1999; THIESEN, 2008). A sustentação dos diferentes pontos de vista relacionados à integração tem estado presente nas discussões na linha do currículo, abrindo espaço para um rico campo de investigações na área (LOPES, 2008; LOPES; MACEDO, 2011).

Esses diferentes pontos de vista em relação à integração estão presente em discursos e textos curriculares advindos tanto da esfera oficial quanto da literatura especializada, não necessariamente tendo em vista as mesmas finalidades educacionais ou reproduzindo os mesmos sentidos e significados para a política

(LOPES, 2008). Assim, torna-se relevante a condução de investigações que tragam à tona os sentidos assumidos pelos textos e discursos curriculares sobre a integração em diferentes cenários educacionais no contexto contemporâneo nacional.

No ensino superior, na área da saúde e da Enfermagem no Brasil, os textos e os discursos curriculares oficiais, de modo geral, têm posicionado a integração entre as orientações curriculares a serem consideradas na construção dos currículos dos cursos (BRASIL, 2001, p.2). Isso tem mobilizado várias Instituições de Ensino Superior (IES), que têm cursos de graduação na área da Enfermagem a construir ou reformar seus currículos, adotando diferentes alternativas de organização integrada, seja por meio de módulos interdisciplinares, unidades educacionais ou temas transversais, e ainda por meio de arranjos disciplinares que integram as disciplinas por conteúdos ou áreas temáticas (BACKES, SILVA, RODRIGUES, 2007).

No contexto das orientações oficiais, inscreve-se o recente processo de reforma curricular iniciado em 2004 na Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EEUFMG). No novo Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, elaborado pela comunidade acadêmica à época, a formação do enfermeiro foi tratada sob a ótica da flexibilidade e da interdisciplinaridade, com vistas a “assegurar a integração teoria-prática e, ainda, a aproximação entre os saberes específicos, pedagógicos e profissionais” (UFMG, 2006, p. 12).

Um dos desafios, considerados desde a construção do novo Projeto, foi a preparação dos docentes do Curso para o desenvolvimento do novo currículo e para uma maior integração entre as disciplinas curriculares, haja vista que isso envolveria “romper com barreiras conceituais e de compreensão da relação das especificidades da Enfermagem com as demais áreas do saber” (UFMG, 2006, p.72). Para fazer frente à esse desafio, a Comissão de Acompanhamento do Currículo (CAC) desenvolveu, desde o início da implantação do novo currículo, no ano de 2009, diferentes estratégias junto aos docentes do Curso.

Uma dessas estratégias, que se firmou e posteriormente se institucionalizou nesse cenário, foram as Oficinas de Planejamento Integrado do Ensino (OPIE), que constituíram espaços participativos e democráticos de reflexão e discussão do currículo e da integração curricular, bem como da prática pedagógica, pelos professores da escola. As OPIE vêm sendo realizadas regularmente desde 2011, sendo que desde as primeiras Oficinas, a ideia do planejamento integrado do ensino,

sensibilizou as professoras de duas disciplinas - Enfermagem da Criança e do Adolescente (ECA) e Saúde da Mulher (SM) – levando-as a se articular com vistas a integrar as disciplinas.

Assim, as professoras dessas duas disciplinas, têm se organizado para planejar conjuntamente e desenvolver atividades de ensino, que no entendimento delas, possibilitariam a integração das disciplinas, criando sentidos para a integração. Têm, dessa forma, (re)produzido a política de integração no contexto da prática. Acredita-se que os sentidos produzidos por essas professoras não são a simples correspondência das determinações mais amplas sobre a integração, mas a produção dessa política na prática. Assim, a análise dos sentidos e significados produzidos por essas professoras na ressignificação da política de integração, poderia trazer pistas sobre a sua direcionalidade nos diferentes espaços de produção dessa política.

No processo de busca pelos sentidos das produções das professoras das disciplinas ECA e SM sobre a política de integração, bem como sua relação com a política nos outros contextos, surgiram as seguintes inquietações: quais os sentidos atribuídos pelas professoras à integração? Qual a direcionalidade e entendimento do grupo sobre a integração? Como esses entendimentos repercutem no planejamento e na prática que essas professoras realizam? Como acontece o planejamento e que direções assumem? Como a(s) orientação(ões) do planejamento se efetivam na prática? Quais as potencialidades e as fragilidades vivenciadas pelo grupo na experiência de integração das disciplinas? Há encontros entre as orientações oficiais nacionais e as contidas no PPC do Curso e os entendimentos dessas docentes, seu planejamento e prática?

Assim, este estudo tem como tese que, na trajetória da política de integração, nos diferentes contextos de produção curricular, diversos sentidos são atribuídos à política, sendo que esses nem sempre seguem caminhos convergentes. Pretende-se, por meio do presente trabalho contribuir com reflexões e discussões dos sentidos que a política pode assumir nos contextos de uma política.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar a trajetória da política de integração curricular nos diferentes contextos de produção no ensino superior e os sentidos atribuídos por docentes de um Curso de graduação em Enfermagem de uma Universidade pública federal de Minas Gerais em seu desenvolvimento.

2.2 Objetivos específicos

– Analisar os discursos e textos políticos sobre a integração curricular do Ensino Superior produzidos em instâncias internacional, nacional e local na área de saúde e enfermagem;

– Analisar as relações entre o discursos sobre a integração contidos no texto do Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Enfermagem da EEUFMG e as produções do contexto nacional e internacional;

– Analisar os sentidos atribuídos à política de integração curricular por docentes de duas disciplinas do Curso de Enfermagem da EEUFMG;

– Analisar os sentidos e significados produzidos pelos professores de duas disciplinas do curso de Enfermagem da EEUFMG no desenvolvimento da integração curricular em sua prática docente.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo tem assumido centralidade nas políticas e reformas educacionais no mundo globalizado. Diferentes instâncias, responsáveis pela produção do conhecimento e práticas em torno da educação, têm empreendido lutas políticas e negociações complexas pela fixação dos sentidos a serem vinculados às políticas curriculares (LOPES, 2004; LOPES, 2008), sendo esse processo analisado por meio de diferentes perspectivas teórico-analíticas no Brasil, desde os anos 1990 (LOPES, MACEDO, 2011).

Os estudos empreendidos nesse campo inicialmente privilegiaram a crítica às diretrizes e às definições apresentadas em documentos propostos pela instância legislativa e executiva do Estado, dando ênfase à dimensão formal e interpretando a política como um guia para a prática, de duas formas: a técnica, como deveria ser desenvolvida e a crítica, como deveria ser assumidas as finalidades de transformação social. Nesses estudos, cujo enfoque era puramente administrativo, concebia-se a política produtora de conhecimentos para melhorar a prática pela intervenção administrativa, considerando a separação entre proposta e prática curriculares, currículo formal e currículo em ação. Tais estudos limitavam-se a apresentar diagnósticos e soluções administrativas para as políticas (LOPES, MACEDO, 2011).

Posteriormente, a inclusão da política nas Ciências Sociais possibilitou a análise da política curricular sob um enfoque mais crítico, considerando-a uma construção teórica, processualmente constituída e envolvida em um processo complexo de negociações, contestações e lutas. Nessa perspectiva, a ênfase recai nas disputas pela hegemonia, na concepção do poder centralizado como decorrência das macroestruturas econômicas, na noção de uma relação verticalizada de poder, sendo dominante e dominado polos fixos e opostos, cabendo ao Estado capitalista, por meio das determinações políticas, garantir a legitimação de sua hegemonia. A prática desenvolvida pela escola, nesse enfoque, situa-se fora do espaço de decisão política, sendo um espaço de implementação de orientações externas (LOPES, DIAS, ABREU, 2011; LOPES, MACEDO, 2011).

Mais recentemente, o enfoque crítico vem passando por redefinições, sendo suas ideias substituídas e matizadas pelas teorias pós-estruturais. Os teóricos da vertente pós-estrutural discutem as políticas de currículo sob o enfoque discursivo,

entendendo hegemonia como decorrente da articulação construtiva de discursos provisórios e contingentes. Nessa perspectiva, o poder é concebido como difuso, não havendo um centro dele, mas relações de poderes oblíquos, constituídos em diferentes centros definidos contingencialmente na relação, não havendo uma prefixação que antecede o processo político. As agências governamentais, nessa perspectiva, são consideradas atrizes no processo discursivo da política, não sendo predominante sobre a prática desenvolvida na escola. De modo semelhante, a prática da escola é considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política, parte integrante do processo de produção de políticas. Busca-se, assim, produzir interpretações que inter-relacionem propostas e práticas para além dos binarismos entre elas (LOPES, MACEDO, 2011).

As discussões sobre a política de currículo na perspectiva pós-estrutural têm sido desenvolvida por alguns autores, tendo destaque, entre eles, o sociólogo inglês Stephen Ball, que busca explorar em seus estudos as possibilidades de conexão entre macrocontexto e micropolíticas nas escolas. Tendo como propósito a compreensão da conexão macro-micro na análise política, Ball, em parceria com Richard Bowe e Anne Gold, propõem a abordagem do ciclo de políticas. Nessa abordagem, os autores reconhecem a relevância da análise do Estado na política. No entanto, entendem que as teorias políticas educacionais não podem se limitar à perspectiva do controle estatal, uma vez que essas tendem a interpretar textos e discursos circulantes sem a interlocução com os discursos pedagógicos, demandas educacionais e tradições curriculares (LOPES, MACEDO, 2011).

O ciclo de políticas consiste em uma proposta de análise de políticas educacionais, na qual os “momentos” de produção de documentos curriculares e a ação de recriação dos professores da escola são entendidos como imbricados e inter-relacionados, considerando a natureza complexa dessas políticas. Assim, a análise de uma política, a partir desse referencial, implica na consideração da articulação dos processos macro e micropolíticos, de modo dinâmico e flexível (MATHEUS, LOPES, 2011).

De acordo com esse referencial, as políticas educacionais encontram-se inseridas em um campo de debate entre diferentes contextos e esferas sociais, quais sejam: o contexto de influência (context of influence), o contexto da produção do texto (context of policy text production) e o contexto da prática (context of practice) (BALL;

BOWE; GOLD, 1992). Esses contextos ou arenas encontram-se inter-relacionados, uma vez que as políticas deslizam entre esses diferentes contextos e nos próprios contextos (BALL, 2012). Em cada contexto, diferentes atores e grupos de interesses interagem de modo dinâmico, conformando um cenário de lutas, disputas e embates por formas de interpretar e ressignificar os textos e discursos curriculares (MAINARDES, 2006ab).

Além disso, Ball, Bowe e Gold (1992) consideram que os elementos constituintes de cada um dos contextos por eles propostos não são fixos, podendo diferir ao se analisar políticas distintas. Assim, o que é *contexto de influência* em uma política pode ser *contexto de produção de texto* em outra ou da *prática* em outra política. Por esse motivo, cada política em estudo precisa ser compreendida de maneira singular e relacional, sendo que, em cada contexto, as políticas ganham configurações específicas, tendo em vista a representação de determinadas agendas a serem legitimadas (LOPES, MACEDO, 2011).

O *contexto da influência* se refere a uma visão da macropolítica educacional, que se concretiza em uma rede de discursos e definições políticas arquitetadas e difundidas por governos, partidos políticos, leis educacionais, agências multilaterais, comunidades epistêmicas¹ etc. (BALL; BOWE; GOLD, 1992; LOPES, MACEDO, 2011). No campo da educação, pode-se destacar o relatório produzido para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, composta por representantes de diferentes países, para a indicação de diretrizes às políticas educacionais no mundo globalizado, como um exemplo de discurso do contexto de influência (LOPES, 2006). Nesse contexto, também é surgem as disputas de quem deve financiar as ações que buscam favorecer a adoção de determinadas ideias.

¹ Segundo Ioune (2003) o termo comunidades epistêmicas foi cunhado por Peter Haas quando da construção do Plano de Ação do Mediterrâneo para o combate da poluição marinha no local, concebendo-as como “uma rede de profissionais com reconhecida especialização e competência num domínio particular e com uma afirmação de autoridade sobre conhecimento politicamente (*policy*) relevante naquele domínio ou área. Embora uma comunidade possa consistir de profissionais de várias disciplinas e origens, esses compartilham (1) um conjunto comum de crenças normativas e de princípios, que provê uma “rationale” de base valorativa para ação social dos membros da comunidade; (2) crenças causais, ou seja, aceitam as mesmas relações causais para problemas, que são derivadas de suas análises de práticas, gerando, ou contribuindo para um conjunto central de problemas no seu domínio e que servem, então, como base para elucidação de múltiplos laços entre ações políticas possíveis e resultados desejáveis; (3) noções compartilhadas de validação, isto é, critérios intersubjetivos, internamente definidos para avaliar e validar conhecimento no domínio de sua especialidade; (4) um empreendimento político (*policy*) comum, isto é, um conjunto de práticas comuns associadas com um conjunto de problemas para os quais sua competência profissional é dirigida, presumivelmente resultante da convicção que o bem estar humano será aumentado como uma consequência dessas práticas” (INOUNE, 2003, 83).

É nesse contexto que as políticas públicas têm seu início e os discursos políticos são construídos. Nessa mesma esteira, os grupos de interesse disputam o sentido das definições e das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam, também, nesta conjuntura, as redes sociais dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, as comissões e os grupos representativos (MAINARDES, 2006ab, 2007). Pode-se, com Lopes (2004, p. 112), identificar alguns discursos do *contexto de influência* circulantes, como “os de valorização das competências, do currículo integrado, da gestão escolar descentralizada, da avaliação como garantia de qualidade”.

A disseminação da influência internacional se dá em um fluxo que as ideias circulam por meio de redes políticas e sociais, em uma dinâmica onde há um processo de empréstimo de políticas a grupos e a indivíduos, que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico em periódicos, livros, conferências etc. Há, ainda, a disseminação por meio do patrocínio, no qual há a imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais integradas a linhas do mercado (BALL; BOWE; GOLD, 1992). Os discursos que são produzidos neste contexto são entendidos como aqueles que limitam as possibilidades de resignificação e de produção de novos sentidos nas políticas (LOPES; MACEDO, 2011).

O *contexto da produção de texto* é quando os textos são produzidos e oficializados por meio de documentos e textos a eles vinculados. Esse contexto abrange tanto as proposições oficializadas em documentos, com o intuito de cristalizar determinados entendimentos de educação, quanto as explicações formais e informais veiculadas pela mídia ou outros canais de representação. Nesse sentido, os textos políticos podem tomar várias formas, como textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, vídeos, pronunciamentos oficiais, entre outros (MAINARDES, 2006ab, 2007).

Os discursos contidos nos textos políticos nem sempre são provindos de uma única lógica, podendo, por esse motivo, não serem claros, nem internamente coerentes, comportando, muitas vezes, contradições e o uso de termos-chave de maneiras diversas. Essa peculiaridade possibilita interpretações e reinterpretações distintas, que podem resultar em atribuições de sentidos e significados diferentes a um mesmo termo (MAINARDES, 2006ab, 2007). Embora muitos documentos e leis sejam produzidos em tal contexto, a política não é finalizada quando o texto é

sancionado. Há um percurso significativo a percorrer, uma vez que os textos são intervenções que trazem implicações reais, que serão conhecidas no contexto da prática. Tais implicações podem reconduzir os rumos da política (BALL; BOWE; GOLD, 1992).

Além disso, os textos das políticas buscam definir limites para as políticas, configurando-se a partir de disputas e de acordos que acontecem entre os atores envolvidos no processo de sua produção, que competem para direcionar as representações políticas. Assim, os documentos são produtos de diferentes demandas e agendas, e eles são fruto de um processo político que precisa ser levado em consideração. Como resultantes de múltiplas influências no seu processo de produção, os textos podem ser mais ou menos legíveis, em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto de leitura (BALL, 1994).

Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e de discursos políticos – governo, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações – com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa (LOPES; DIAS; ABREU, 2011). Esses textos representam ou tentam representar para as escolas o que é a política como um todo (LOPES; MACEDO, 2011).

Em cada contexto do *ciclo de políticas*, as políticas curriculares configuram-se de forma específica para representar determinada agenda a ser legitimada. No campo do currículo, o *contexto de produção dos textos* constitui-se em importante arena de lutas e relações de poder. Os textos políticos, nesse sentido, representam a política e configuram-se a partir de disputas e acordos entre os atores envolvidos no processo de sua produção e os que competem para direcionar os sentidos em torno do currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Os textos orientadores do ensino nos diferentes níveis de educação produzidos pelo Governo Federal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros, bem como textos produzidos a partir dessas orientações, como os Projetos Político-Pedagógico e os Projetos Pedagógicos de Curso, que são exemplos de elementos textuais a serem analisados no contexto da produção textual na perspectiva do *ciclo de políticas*.

O *contexto da prática* é para onde as políticas são endereçadas, pois nele os sentidos são conferidos aos textos políticos, visto que a política está sujeita à

interpretação e à recriação, podendo, nesse processo, produzir efeitos que impactarão, significativamente, na política original. Desse modo, as políticas não são simplesmente implementadas na prática, uma vez que os que estão na escola encaram os textos da política amparados por suas histórias, valores e propostas, podendo atribuir outros significados aos textos (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BORBOREMA, 2008; MAINARDES, 2006ab, 2007).

As criações e as novas interpretações dos textos são decorrentes de duas dimensões, a saber: comunidades disciplinares e especificidades institucionais. No primeiro caso, as disciplinas na escola constituem comunidades que têm formas de leitura próprias dos documentos curriculares e dos diferentes textos das políticas. Seu modo de conceber o conhecimento, o currículo e a pedagogia fazem com que se amplifiquem os possíveis sentidos das políticas. Por um outro viés está o segundo caso, nas instituições escolares, há diversas experiências e capacidades em responder às mudanças:

“contingências capazes de favorecer ou inibir mudanças, compromissos e histórias, correlacionados a múltiplos paradigmas pedagógicos ou disciplinares, produzindo a hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 248).

No que diz respeito à relação entre o contexto de produção textual e o da prática, Ball e Bowe (1998) mencionam que as políticas são simples e imperfeitas, enquanto que a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável, o que equivale dizer que, nesse plano, há estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular. Assim, os profissionais que atuam na prática exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e curriculares, usando, para tanto, suas experiências, história, valores e intenções. Dessa forma, a leitura das políticas pelos profissionais não é ingênua ou desinteressada. Ball, Bowe e Gold (1992, p.22) mencionam:

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que

se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Os profissionais atuam no contexto da prática. Nessa perspectiva, possuem autoria sobre as políticas educacionais, pois a escola é uma instância de produção curricular influenciando e sendo influenciada pelas demais instâncias. A reinterpretção das políticas de currículo pelos educadores torna-se, portanto, um movimento que potencializa seu poder de intervenção e participação ativa na política em questão (BORBOREMA, 2008; MAINARDES, 2006ab, 2007). O ambiente da escola constitui o espaço de contestação e mudança das políticas educacionais sob a dependência de suas capacidades, contingências, compromisso e história (BALL; BOWE; GOLD, 1992).

Assim, os professores têm uma participação ativa no processo das políticas curriculares, tanto em termos de participação direta na sua elaboração quanto na sua implementação. Nesse sentido, admite-se que a política será sempre reinterpretada e não apenas implementada do modo como pensada. Para tanto, os sujeitos se envolvem em negociações e alianças em torno de noções consideradas legitimadas e silenciadas. Nessas negociações, segundo Ball (1994), há mudança nos significados das políticas nas diferentes arenas, nas representações, nos sujeitos que interpretam as políticas, sendo os propósitos e as intenções continuamente reorganizados e reorientados. Dessa forma, as respostas a essas políticas encontram-se abertas permanentemente.

Nas negociações sobre os sentidos das políticas é importante considerar, de acordo com Ball (1994), as ideologias dos professores, uma vez que são eles quem tomam as decisões e essas passam por seus interesses pessoais, ideológicas e teóricas, individuais e/ou coletivos, representados pelas comunidades disciplinares às quais os professores encontram-se filiados. Por esse motivo, os efeitos das políticas não são iguais nas diferentes escolas (BALL, BOWE, GOLD, 1992). As comunidades disciplinares, além de participar na implementação da política, também participam na produção de documentos curriculares pela difusão e socialização de discursos reinterpretados em outros contextos, dando sentidos às políticas curriculares (BALL, 1994).

A abordagem do *ciclo de políticas* tem se destacado no que diz respeito à análise das políticas curriculares, uma vez que possibilita a compreensão da produção

de políticas em uma circularidade marcada pela articulação entre os contextos, resultante de um processo de negociação de sentidos entre esferas micro e macrosociais. Assim, a política de currículo passa a ser analisada de modo multifacetado e não mais como uma produção construída no vácuo e imune às influências globais e locais (LOPES, 2008). O foco da análise das políticas, segundo Ball, Bowe e Gold (1992), deve incidir sobre a formação de discursos políticos e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.

Para a ampliação da compreensão do ciclo de políticas, Ball propõe que as políticas devam ser analisadas simultaneamente como textos e como discursos, propondo em algumas de suas produções a definição de 'política como texto' e 'política como discurso' (MAINARDES, 2006a, LOPES, 2006).

A proposição de 'política como texto' baseia-se na teoria literária na qual as políticas são concebidas como "representações que são codificadas de maneira complexa" (MAINARDES, 2006a), sendo essas representações fruto de lutas, compromissos e alianças constituídas nos diferentes contextos por distintas influências e agendas dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política (MAINARDES, 2006a). Os autores dos textos políticos empreendem esforços para controlar o conteúdo expresso neles, de modo que sejam lidos de acordo com o que foi proposto – leitura correta (BALL, 1994). Esses textos são colocados em circulação por meio de documentos legais, documentos oficiais, produções científicas, dentre outros, expressando ideologias, muitas vezes abstratas, de grupos políticos de interesses distintos (MAINARDES, 2006b).

Apesar do esforço dos atores que participam desses grupos, em limitar os sentidos dos textos políticos, sua interpretação é influenciada tanto pelas outras políticas e textos que se encontram em circulação quanto pelas histórias, experiências, habilidades, recursos e contextos dos sujeitos envolvidos em sua interpretação em um contexto plural. A esse respeito, Ball (1994, p.17) admite que "a pluralidade de leitores deve produzir uma pluralidade de leituras", indicando oportunidades de se interpretar as políticas de modo localizado. No entanto, esse mesmo autor considera que os textos das políticas se inserem nas relações de poder constituídas mais do que as modificam. Assim, a repercussão da política não pode ser

considerado como derivado apenas dos textos, mas também das apropriações e interpretações efetivadas.

Na tentativa de distinguir o envolvimento dos atores da escola, Ball, Bowe e Gold (1992) consideram que os textos políticos têm dois estilos, com base na proposição de Roland Barthes, quais sejam: *readerly* (ou prescritivo) ou *writerly* (ou escrevível). Um texto *readerly* (prescritivo) é aquele que limita a participação do leitor, situando-o como um consumidor passivo. Um texto *writerly* (escrevível), ao contrário, considera o leitor como o coautor do texto, fomentando sua participação ativa em sua interpretação, considerando-o como intérprete criativo, capaz de preencher as lacunas deixadas pelo texto. Esses dois estilos de texto podem se mesclar e aparecer de diferentes formas em um mesmo material – partes mais prescritivas, partes mais abertas (MAINARDES, 2006ab).

O que determina a predominância de um ou outro estilo de textos depende da atitude do leitor na significação do texto. A necessidade de adaptação das propostas políticas às características da prática é um fator que acaba evidenciando o envolvimento do professor na coprodução dos textos (MAINARDES, 2007). Logo, os textos têm ligação direta com os contextos nos quais foram construídos e utilizados.

A proposição de "política como discurso" baseia-se na perspectiva de Foucault, sendo que os discursos são entendidos por Ball (1994) como estabelecadores de limites sobre "o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade" (BALL, 1994, p.21). Assim, os discursos apresentam conjuntos de possibilidades a partir dos quais serão produzidos significados e interpretações para as políticas, restringindo as alternativas de produção de outros significados e interpretações. Alguns discursos são mais dominantes que outros, sendo que os discursos têm relação com as histórias, o poder e os interesses em questão (MAINARDES, 2006a). Os discursos podem ser colocados em circulação por meio de textos ou discursos propriamente ditos.

Os textos e discursos políticos, ao circularem nos diferentes contextos, vão sendo progressivamente reinterpretados e re-focalizados pelos sujeitos a partir da cultura de seu tempo e realidade, dotando as políticas de sentidos e significados. Nessa perspectiva, o currículo pode ser entendido como uma maneira concreta e simbólica de interpretação da cultura (LOPES, 2006).

A resignificação dos textos e discursos curriculares operadas pelos sujeitos têm, de acordo com Ball, Bowe e Gold (1992, p.56), relação direta com as condições históricas e com o contexto de leitura, que abrem espaço para “maior ou menor possibilidade de resignificação de um texto em direção não prevista inicialmente”. Nesse mesmo sentido, Lopes menciona que as condições históricas para a resignificação dos textos nem sempre encontram-se presentes de modo a possibilitar a construção com “autonomia em relação aos textos do poder central e, como decorrência, para que seja possível realizar leituras em perspectivas diversas daquelas que os textos procuram direcionar” (LOPES, 2004, p. 6). Assim, a análise das políticas de currículo precisa considerar a dimensão histórica na qual os leitores das políticas encontram-se inseridos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de estudo

Este estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa – estudo de caso – em que se pretendeu analisar a trajetória da política de integração nos diferentes contextos de produção curricular em um Curso de graduação em Enfermagem de uma Universidade pública federal de Minas Gerais. A seleção pela política de integração ocorreu em função dessa política se encontrar entre as orientações mais recentes para as reformas educacionais nos diferentes níveis de ensino no contexto nacional e serem escassos os estudos que apresentem pistas contundentes sobre como é a trajetória dessa política nos distintos espaços de produção – macrocontexto educacional e microcontingência da escola.

Optou-se pelo método qualitativo, por entender que ele favorece a apropriação da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões que são produto da interpretação que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008).

Para analisar a política de integração, buscou-se mapear, descrever e analisar a sua trajetória nos contextos de produção curricular. A opção pelo estudo de caso mostrou-se apropriada, considerando o seu potencial para gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, tais como intervenções e processos de mudança. Os estudos de caso constituem formas de investigar fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto real (YIN, 2015; GODOY, 1995), incluindo as contradições e o movimento inerentes ao processo.

A esse respeito, Yin (2015) afirma que o estudo de caso possibilita a preservação das características holísticas e significativas dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, uma generalização analítica do fenômeno. Desse modo, leva em conta o contexto histórico e situacional da realidade a ser estudada, sem desconsiderar a sua individualidade e as suas particularidades. Enquanto uma vertente das pesquisas em educação, o estudo de caso aparece como uma alternativa adequada quando se busca retratar a realidade de forma completa e profunda.

Ainda, segundo Yin (2015, p. 23), o estudo de caso possibilita a investigação dos “fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações

em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência”. Nesse sentido, o pesquisador geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos no local onde os eventos e os fenômenos que estão sendo estudados naturalmente acontecem, por meio de múltiplas fontes de informação, todas baseadas em relatos, documentos ou observações (GODOY, 1995).

4.2 Contexto e cenário do estudo

O presente estudo foi realizado na Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EEUFMG). A EEUFMG foi criada em 7 de julho de 1933, pelo Decreto n. 10.952, constituindo-se como Unidade Acadêmica da UFMG desde 28 de fevereiro de 1968. Atualmente, a EEUFMG é sede de três cursos de graduação – Enfermagem, Nutrição e Gestão de Serviços de Saúde – e do programa de Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em várias áreas da Saúde.

Ao longo de sua história, o curso de Enfermagem passou por mudanças curriculares, sendo a última induzida pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem, sob parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n. 1.133/2001 (BRASIL, 2001). Este processo de reforma começou em 2004 e em 2009 iniciou-se o desenvolvimento do currículo fruto dessa reforma.

Atualmente, o currículo do curso de Enfermagem vem passando por um processo constante de acompanhamento e avaliação curriculares. Trata-se de avaliação participativa e democrática que se caracteriza pelo envolvimento dos docentes no diagnóstico do contexto, análise dos insumos e do processo e análise do produto. Inclui oficinas desenvolvidas antes do início de cada semestre letivo e tem como objetivo principal o planejamento integrado de ensino.

Em termos estruturais, o documento curricular original do curso apresenta uma proposta de organização interdisciplinar das disciplinas e conteúdos, reunindo-os em três módulos, quais sejam: "Saúde, Sociedade e Enfermagem; Enfermagem no processo de viver e adoecer humano; e Cuidado de Enfermagem e Saúde Humana" (UFMG, 2006, p. 74).

Cada módulo temático no documento é composto por unidades, as quais abrigam as disciplinas, entendidas como “conjunto sistematizado de conhecimentos a serem ministrados por um ou mais docentes, com carga horária pré-determinada, a ser desenvolvida em um período letivo” (UFMG, 2006, p.80). Além disso, os módulos incluem unidades articuladas e subordinadas aos temas abrangentes de cada módulo e devem “garantir o desenvolvimento de habilidades cognitivas (saber), psicomotoras (saber fazer) e atitudinais (saber ser e saber conviver) necessárias para o alcance dos desempenhos e competências” (UFMG, 2006, p.80). Na proposta, as disciplinas devem se inter-relacionar, tendo em vista a circulação do conhecimento de forma dinâmica nas diferentes unidades.

Ainda que a organização por módulos temáticos estivesse presente, de forma explícita, no novo currículo do curso de Enfermagem da EEUFMG, no momento de efetivamente traduzi-la na matriz curricular, outros aspectos foram levados em consideração, como a carga horária das disciplinas e a necessidade de equilibrá-la entre os períodos, o que acabou por resultar na modificação da proposta original de caráter modular. Assim, a matriz clássica de organização disciplinar foi mantida como forma de organizar esse currículo.

Já a matriz curricular vigente compreende disciplinas obrigatórias e optativas, organizadas horizontalmente em períodos. Alguns desses períodos preservaram o ideal interdisciplinar, ao incluir, num mesmo período, disciplinas do ciclo básico e do ciclo profissionalizante. Outros períodos mantiveram apenas disciplinas do ciclo profissionalizante, voltadas para a construção do corpo de conhecimentos próprios da Enfermagem (UFMG, 2006).

O corpo docente do curso é composto por professores que lecionam as diferentes disciplinas vinculadas a três departamentos, a saber: Departamento de Enfermagem Básica (DENB), Departamento de Enfermagem Aplicada (DENA) e Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública (DEMISP).

No DENB, encontram-se alocados 28 professores, responsáveis por ministrar disciplinas básicas para a assistência de Enfermagem de qualidade, mediando as primeiras aproximações dos alunos com o corpo de conhecimentos técnicos e científicos do cuidado em Enfermagem. As disciplinas ministradas por professores deste departamento contemplam conteúdos como o controle de infecção hospitalar,

os agravos à saúde do adulto e do idoso e o processo de adoecer e morrer, entre outros.

No DENA encontram-se alocados 29 professores, responsáveis por ministrar disciplinas que abarcam conhecimentos gerenciais aplicados à assistência e à gerência de Enfermagem nos diferentes níveis de atenção à saúde, bem como disciplinas que se destinam à preparação do aluno para a elaboração e o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos científicos e atendimento de pessoas portadoras de patologias mentais. As disciplinas ministradas por professores deste departamento contemplam conteúdos como gestão do Sistema Único de Saúde (SUS), saúde mental e psiquiátrica, metodologia científica e educação.

Já no DEMISP encontram-se alocados 29 professores, responsáveis por ministrar disciplinas que abarcam conhecimentos das áreas de epidemiologia, saúde coletiva, saúde da mulher e do recém-nascido, Enfermagem na saúde da criança e do adolescente. As disciplinas ministradas pelos professores deste departamento contemplam conteúdos como gênero, rede de atenção à saúde da mulher e da criança e adolescente, parto e puerpério, entre outros. Dentre as disciplinas oferecidas pelo departamento, situam-se as duas disciplinas – *Enfermagem da Criança e do Adolescente* (ECA) e *Saúde da Mulher* (SM) – cujo projeto e experiências curriculares de integração constituem objeto desta pesquisa.

As disciplinas ECA e SM situam-se no sétimo período do curso, sendo as únicas disciplinas obrigatórias do período. Juntas, essas disciplinas concentram uma elevada carga horária do curso, cento e vinte horas cada uma das disciplinas, sendo que essa carga horária encontra-se dividida em atividades teóricas e atividades práticas. As atividades teóricas, de modo geral, têm sido desenvolvidas nas instalações da própria EEUFMG, sendo que as atividades práticas – denominado *Ensino Clínico* - têm sido desenvolvidas em unidades de saúde de Belo Horizonte, na Atenção Primária a Saúde (APS) e na Atenção Terciária a Saúde (ATS).

Para o *Ensino Clínico*, os alunos têm sido divididos em pequenos grupos, uma vez que as unidades de saúde não comportam um número grande de alunos simultaneamente. Os professores das disciplinas têm se dividido para acompanhar os grupos nessa atividade, sendo que em um mesmo período o aluno passa por dois professores de cada uma das disciplinas: um professor da ECA e um da SM na APS e um professor da ECA e um da SM na ATS.

Com o propósito de integrar o movimento desencadeado nas oficinas de avaliação curricular, as professoras dessas duas disciplinas – ECA e SM – definiram por um projeto de integração das duas disciplinas que, anteriormente, eram ministradas separadamente.

4.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram as doze professoras que atuavam nas disciplinas *Enfermagem da Criança e do Adolescente (ECA)* e *Saúde da Mulher (SM)* durante o desenvolvimento do estudo. A escolha das participantes seguiu os seguintes critérios de inclusão: ser docente do curso de graduação em Enfermagem da EEUFMG; lecionar as disciplinas ECA ou SM; ter participado das Oficinas de Planejamento Integrado do Ensino (OPIE), realizadas até o período do início da coleta dos dados.

A seleção desses participantes ocorreu por dois motivos fundamentais. Em primeiro lugar, compreender a trajetória da política de integração nos diferentes contextos de produção, que implica na necessidade de análises aprofundadas dos entendimentos dos docentes sobre a integração curricular, bem como das experiências por eles efetivadas durante o seu desenvolvimento. Em segundo lugar, dentre os projetos de integração formulados pelos docentes, quando das oficinas de avaliação curricular, destacou-se pela abrangência, grau de sistematização e envolvimento docente a proposta de integração apresentada pelos professores das disciplinas *Enfermagem da Criança e do Adolescente* e *Saúde da Mulher*.

Analisar os sentidos e os significados que as professoras produziram no processo de re-significação das políticas de integração curricular e relacioná-los às produções dessa política nos outros contextos, traz elementos que permitem reflexões sobre a participação dos professores na construção de políticas curriculares.

4.4 Procedimentos para coleta dos dados

A investigação incluiu como estratégias de coleta de dados a pesquisa documental e a entrevista com roteiro semiestruturado. A coleta de dados ocorreu no

período de janeiro de 2013 a julho de 2014, sendo que a realização das entrevistas ocorreu no período janeiro a julho de 2013.

4.4.1 Pesquisa documental

Tendo em vista que as produções sobre as políticas curriculares encontram-se em circulação por meio de textos e discursos, e que muitas vezes essas produções encontram-se contidas em documentos formais como leis, normas, relatórios oficiais, projetos de curso, entre outros, optou-se na presente pesquisa pela realização da pesquisa documental.

Para esta pesquisa, foram selecionados documentos que pudessem conter dados sobre a integração curricular no contexto internacional, nacional e local, como textos produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Governo Federal, determinações relacionadas à integração contidas nas Diretrizes Curriculares para os cursos da área de saúde e Enfermagem, no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso da EEUFMG, em relatórios produzidos pela Comissão de Mudança Curricular e pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) sobre o processo de integração na EEUFMG. Os documentos provenientes dos contextos internacional e nacional foram selecionados por serem considerados de grande circulação e influência na produção da política de integração e de outras políticas nos diferentes níveis educacionais. A análise desse material teve por intuito localizar as evidências da política de integração curricular presentes nos documentos.

Os documentos locais, pertencentes à EEUFMG, foram usados após disponibilização da coordenação do colegiado do curso de graduação em Enfermagem e assinatura do termo de confiabilidade e confidencialidade pelo pesquisador. A análise desse material teve por intuito localizar as evidências da política de integração curricular presentes nos documentos.

De posse dos documentos, procedeu-se à leitura do material – exploração e seleção – bem como à sua análise. Do material selecionado, realizou-se a leitura e a localização das evidências da política de integração que, em seguida, foram analisadas, buscando-se as informações que poderiam dar pistas de como se compõe a política de integração nos diferentes contextos.

A pesquisa documental é considerada como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de entrevistas e observações (GODOY, 1995). Para Ludke e André (1986), os documentos possuem importância singular dentro da abordagem do estudo de caso por conterem em si informações concisas e permanentes.

4.4.2 Entrevista com roteiro semiestruturado

As entrevistas foram realizadas com o intuito de captar os discursos dos docentes referentes à ressignificação da política de integração no contexto de sua prática docente. Foram realizadas doze entrevistas com os professores que lecionavam as duas disciplinas contempladas no estudo. Tais entrevistas foram norteadas por um roteiro semiestruturado (Apêndice A), que incluiu questões referentes ao entendimento dos professores sobre: a integração, a relação entre a integração e o currículo da escola, a relação entre a integração e a sua prática docente e as expectativas com relação à integração. Além disso, foi solicitado ao professor que relatasse e descrevesse uma situação integradora por ele vivenciada. A entrevista foi realizada individualmente, em data e local escolhidos pelo entrevistado. Todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, sendo que as entrevistas tiveram duração média de 45 minutos.

As professoras participaram das entrevistas com disponibilidade, cordialidade e interesse. As sessões foram agradáveis e proveitosas tanto para o entrevistador, como ao que parece, para os entrevistados, que demonstraram apreço pela oportunidade de expor seus entendimentos acerca do processo de produção da política de integração curricular na EEUFMG. O áudio das entrevistas foi gravado em gravador de voz digital da marca *Sony*, tipo ICD – PX240. Posteriormente, os dados foram transcritos pela própria pesquisadora. Após a transcrição dos dados, foram eliminados os vícios de linguagem que poderiam desviar a atenção do pesquisador e comprometer a absorção da mensagem transmitida.

Optou-se por não inserir o material proveniente das entrevistas na íntegra para resguardar o sigilo e confidencialidade dos entrevistados. Os discursos das professoras foram enumerados, respeitando-se a ordem da coleta, sendo que as transcrições se encontram apresentadas no presente trabalho, sucedido pelo termo

professor e seguido de um número, consecutivamente, da ordem da coleta. Os dados obtidos por meio das entrevistas possibilitaram a análise de quais sentidos os professores atribuem à integração e como a ressignificam e a produzem em sua prática cotidiana.

A entrevista semiestruturada faz-se importante como método de investigação, pois ela possibilita um maior detalhamento acerca das experiências dos sujeitos, ao privilegiar a sua fala, permitindo, desse modo, conhecer como eles percebem sua prática (FRASER; GONDIM, 2004). Ressalta-se, em sintonia com Minayo (2008) e Mata-Machado (2002), que a entrevista refere-se a um processo de interação entre pesquisadores e pesquisados, pressupondo-se tanto a análise dos conteúdos produzidos pelas falas do entrevistado, como também da interação e dos discursos produzidos nessa relação. A entrevista, portanto, se constitui como “uma situação intersubjetiva”, que produz um diálogo no qual “cada interlocutor se localiza em relação ao outro” (MATA-MACHADO, 2002, p. 50).

4.5 Análise dos dados

Os dados das entrevistas com os professores, bem como os dados provenientes dos documentos selecionados para o presente estudo foram analisados pela técnica de análise temática de conteúdos de Bardin (2011), a qual permite o conhecimento dos elementos situados para além das palavras, aproximando o pesquisador de outras realidades inseridas nas mensagens. Tal aproximação se dá por meio de um conjunto de técnicas de análise de comunicações, tendo em vista a obtenção da essência dos relatos de modo sistemático. Para tanto, considera-se os sujeitos e os contextos no qual estão inseridos em um determinado momento histórico, buscando-se pelos sentidos e significados implícitos na mensagem transmitida (BARDIN, 2011).

Considerando a trajetória da política de integração curricular no ensino superior, objeto da presente pesquisa, essa técnica possibilitou alcançar os sentidos e os significados contidos nos textos e discursos produzidos nos diferentes contextos de produção curricular. A análise foi desenvolvida seguindo-se os três polos

cronológicos propostos por Bardin (2011), quais sejam: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, os dados provenientes das entrevistas foram transcritos na íntegra. Em seguida, procedeu-se à organização do material por meio de leituras flutuantes das transcrições das entrevistas para se conhecer o material coletado, deixando-se invadir pelas impressões (BARDIN, 2011). Esse mesmo movimento foi realizado com os dados provenientes dos documentos, sendo tais dados primeiramente localizados, selecionados e organizados por meio de leitura flutuante do conjunto de dados.

Na etapa da exploração do material, desenvolveram-se, sequencialmente, a codificação, em que foram realizados recortes em unidades de contexto e de registro, e a categorização a partir dos critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Na última etapa, dos resultados e interpretação, os dados foram condensados na busca por padrões, tendências ou relações empíricas. Foi realizada, ainda, a articulação das informações obtidas com o referencial teórico-analítico da pesquisa, com o intuito de responder aos objetivos do estudo (BARDIN, 2011).

4.6 Questões éticas

Por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos, foram respeitadas as normas éticas regulamentadas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 196/96, que recentemente foi atualizada e substituída pela resolução 466/12 (BRASIL, 2012).

Todos os docentes convidados a participar da pesquisa leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Além disso, assegurou-se aos participantes que todas as informações coletadas durante a pesquisa seriam mantidas em anonimato, garantindo-se, assim, sua privacidade. Para tanto, os participantes estão identificados pelo termo “Professor” e um número que diferencia cada um dos envolvidos. Os nomes das disciplinas mencionadas durante as entrevistas também foram substituídos pelo termo “disciplina” e uma letra que diferencia cada uma das disciplinas envolvidas.

O projeto deste estudo foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG), por meio da Plataforma Brasil, sendo redirecionado à época para o Comitê de Ética da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), tendo sido apreciado e recebido o parecer favorável registrado sob o CAAE 011.49912.5.0000.5525, em 18 de junho de 2012 (Anexo A). O retorno social da pesquisa ocorrerá sob a forma de divulgação dos resultados, por meio de publicação em periódicos, eventos e outros meios considerados pertinentes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na presente sessão, se procederá à apresentação e a análise dos dados provenientes dos três contextos considerados por Ball, Bowe e Gold (1992), quais sejam: contexto de influência, da produção textual e da prática.

Os dados foram organizados em dois capítulos, sendo que o primeiro, intitulado *‘Do contexto da influência ao contexto da produção textual: a trajetória da política de integração curricular no currículo do curso de Enfermagem da UFMG’*, apresenta os dados da análise documental do material que traz recortes de textos e discursos sobre a política de integração produzidos nesses dois contextos do ciclo de políticas.

O segundo capítulo, intitulado *‘Contexto da prática: entre a integração curricular pensada/elaborada e a integração curricular praticada’*, apresenta os discursos das professoras das disciplinas *Enfermagem da Criança e do Adolescente (ECA)* e *Saúde da Mulher (SM)* sobre o processo de integração de disciplinas. Os discursos das professoras foram dispostos em quatro sessões, que emergiram no processo de análise dos dados, quais sejam: *‘Interpretações que deram sentido à política de integração curricular da EEUFMG’*; *‘O planejamento docente no contexto da prática’*; *‘O processo de implementação da integração das disciplinas’* e *‘A resistência e a (re)existência’*.

5.1 Do contexto da influência ao contexto da produção textual: a trajetória da política de integração curricular no currículo do curso de Enfermagem da UFMG

Na presente sessão, proceder-se-á à apresentação e análise dos dados provenientes do contexto de influência e do contexto da produção textual, uma vez que os dois contextos, segundo Ball, Bowe e Gold (1992), encontram-se relacionados e entrelaçados, sendo que os interesses e as ideologias que configuram os discursos de base para a política – contexto de influência – são representados em textos e discursos com a linguagem do interesse público mais geral – contexto de produção textual.

Da análise dos dados dos dois primeiros contextos pode-se dizer que a noção de integração curricular inserem-se no panorama mundial das discussões políticas acerca da educação, fazendo-se presente ao longo da história do campo do currículo em vários momentos. Pelo fato das discussões sobre integração curricular estarem ganhando maior destaque por parte dos estudiosos de currículo a partir do final dos anos 80, poder-se-ia acreditar que a temática emergiu recentemente. No entanto, essa é uma ideia equivocada, uma vez que os movimentos discursivos, ideológicos e políticos na direção da integração foram inicialmente protagonizados por grupos de educadores do movimento progressista, nos anos de 1920, inspirados especialmente pelas ideias democráticas de John Dewey (1859-1952) (LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2008).

Nesse movimento, a ideia da integração estava atrelada à necessidade de aumentar as possibilidades de vinculação da escola e da realidade social por meio da organização de um currículo em torno de problemas pessoais e sociais e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das fronteiras entre as disciplinas (BEANE, 1997). A compreensão de que os âmbitos do saber precisariam ser reorganizados e reagrupados com vistas à manutenção de sua relevância e de seu significado no contexto de quem ensina e quem aprende foi uma das marcas deixadas pelos pensadores desses movimentos (SANTOMÉ, 1998).

Na década de 1990, o discurso sobre integração curricular foi retomado no Brasil e em muitos países, no âmbito de propostas oficiais e de organismos internacionais e como parte da literatura divulgada por autores estrangeiros e brasileiros, sendo vista como necessária à produção do conhecimento no contexto global e à formação de pessoas com habilidades e competências complexas o suficiente para trabalhar com a maneira contemporânea de produzir conhecimento (LOPES, 2008). As diretrizes curriculares, elaboradas no movimento de reformas educacionais da época, previam várias modalidades de integração para a educação e a formação docente. Como demonstram as análises de Lopes e Macedo (2002), essas normas mesclam diferentes concepções teóricas e distintos mecanismos de organização curricular integrada.

Inúmeras agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

têm recomendado investimentos em propostas de integração curricular sob a justificativa de que a convergência entre as disciplinas favorece uma formação condizente com as mudanças nos processos de trabalho na perspectiva do paradigma pós-fordista de produção (LOPES, 2008).

As orientações dessas agências sobre a integração estão presentes no documento das diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação no século XXI, contidas no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jaques Delors (1998). Nesse documento, no trecho que os autores apresentam um dos quatro pilares para educação – o “aprender a conhecer²” defendem que:

Em nível do ensino secundário e superior, formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo. [...] Contudo, como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a multidisciplinaridade é um engodo. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral. [...] A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos, permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, deste modo, podem operar fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços do conhecimento dão-se nos pontos de intersecção das diversas áreas disciplinares (DELORS, 1998, p. 91-92).

A integração é mais relacionada a uma atitude diferente do sujeito diante do conhecimento do que a uma forma distinta de conceber esse conhecimento, sendo que essa atitude distinta pode habilitá-lo a cooperar na produção de conhecimento e de tecnologias na atualidade. Esse discurso sobre a integração, ao circular nos diferentes Estados nacionais, é ressignificado e incorporado aos currículos nos países de distintas maneiras, sendo que, no Brasil, a política de integração curricular foi transposta ao contexto nacional e traduzida nos documentos oficiais, produzidos

² *Aprender a conhecer* consiste em um dos quatro pilares propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI a educação, sendo os outros pilares, a saber: *aprender a fazer*; *aprender a viver juntos* e *aprender a ser* (DELORS, 1998)

principalmente pelo Governo Federal, para os diferentes níveis de ensino, distintamente, constituindo formas de conceber e produzir o currículo (LOPES, 2008).

No contexto das orientações oficiais do Governo Federal para os Cursos de formação superior no campo da saúde e da Enfermagem encontram-se referenciais do processo de reforma curricular do Curso de graduação em Enfermagem da EEUFMG iniciado em 2004, quais sejam, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, que estabelece a flexibilização na organização curricular e a autonomia na fixação de currículos dos cursos, o Parecer n. 776//97 do Conselho Nacional de Educação e Câmara do Ensino Superior que apresenta a orientação para a elaboração das Diretrizes Curriculares (DCN), o Parecer n. 1133/03 do Conselho Nacional de Educação e Câmara do Ensino Superior, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Enfermagem, a Lei nº 8080/90 que estabelece os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e a Lei nº 7498/86 que regula o Exercício Profissional do Enfermeiro. Tais orientações representaram um importante passo político na direção do atendimento das necessidades de se produzir mudanças no processo de formação, indicando linhas de ação a serem seguidas, flexibilizando as regras de organização dos cursos e favorecendo a integração entre o ensino e o serviço (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 1997; BRASIL, 2001; COFEN, 1986; UFMG, 2006).

Além das orientações para as reformas no ensino superior no campo da saúde e da Enfermagem, o Governo Federal também tem fomentado as mudanças curriculares por meio da destinação de recursos financeiros às IES que aderem aos programas e políticas nacionais, como o Programa *AprendeSUS: o SUS e os cursos de graduação da área da saúde*, a *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde* e o *Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - PRÓ-SAÚDE* (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b; BRASIL, 2007).

No Programa AprendeSUS, por exemplo, foi indicada a necessidade da “construção de relações de *co-operação* entre o sistema de saúde e as instituições de educação superior” por meio da “adoção da integralidade como eixo da mudança na formação de graduação” (BRASIL, 2004a, p. 10). Já no programa Política Nacional de Educação Permanente, como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor, há um item voltado ao incentivo à

implementação das DCN no ensino de graduação das profissões da saúde, dando enfoque ao:

“desenvolvimento de estratégias para transformações curriculares na graduação das profissões da saúde; desenvolvimento de currículos integrados; adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem (...)” com vistas a “(...) garantir integralidade e continuidade da atenção e produção de conhecimentos relevantes para o SUS” (BRASIL, 2004b, p.24).

No PRÓ-SAÚDE, há a indicação da reorientação da formação em saúde, tendo em vista responder:

“às necessidades concretas da população brasileira na formação de recursos humanos, na produção do conhecimento e na prestação de serviços, direcionando-se, em todos estes casos, a construir o fortalecimento do SUS” (BRASIL, 2007, p.22).

Assim como o Governo Federal, outras organizações fomentam as reformas no ensino na área da saúde e Enfermagem, como a Organização Pan-Americana da Saúde, a Fundação *Rockefeller* e a Fundação *W.K. Kellogg*, sendo os recursos destinados mediante a participação das IES em Programas e Associações. Dentre os programas está o UNI – Uma Nova Iniciativa na Formação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade, cujo objetivo consistia em apoiar o desenvolvimento integrado de modelos inovadores de ensino, dos sistemas locais de saúde e da ação comunitária. Do mesmo modo, uma associação representativa é a Associação Brasileira Rede Unida, cujos ideais eram promover o alinhamento das propostas de formação das IES às demandas de saúde das populações, favorecendo a criação de modelos de educação profissional interdisciplinares, multiprofissionais e que respeitassem os princípios do SUS (ANDRADE, 2012; KISIL, CHAVES, 1994).

A influência do Governo Federal e das organizações não-governamentais, assim como dos organismos internacionais e das agências multilaterais repercutiu na política curricular do Curso de Enfermagem da EEUFMG, sendo contemplada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), construído entre os anos de 2004 e 2006, em termos dos conceitos e das perspectivas teóricas, pedagógicas e metodológicas contidos no documento curricular do Curso. O processo de discussão e reflexão do PPC da EEUFMG se desenvolveu em etapas, nas quais houve a participação de docentes, discentes e membros da comunidade acadêmica da UFMG em oficinas realizadas desde 2005.

Em 2005 foram realizadas três oficinas, que possibilitaram a elaboração dos eixos estruturantes do novo projeto, além da seleção de conteúdos e competências para a estruturação da matriz curricular. Houve ainda uma quarta oficina, realizada com enfermeiros, para a discussão das competências necessárias ao mercado de trabalho. Outra etapa, realizada em 2006, com o objetivo de propiciar reflexões sobre a composição do PPC, foi a formação de grupos de trabalhos por áreas de conhecimento e a posterior apresentação dos produtos decorrentes para as deliberações em assembleias, reconhecendo-se não se tratar de um processo acabado, mas aberto para um fazer e refazer constantes. As políticas curriculares estão sempre em processo de vir a ser, uma vez que o currículo deve ser visto como algo em movimento, dinâmico, que influencia e é influenciado pelos docentes e pelos discentes que o pensam, criam, interpretam e o colocam em prática diariamente. Ele situa-se, então, em um determinado contexto histórico, permeado por valores e significados (LOPES; MACEDO, 2010; LOPES, 2008; SILVA, 2011).

O passo seguinte foi a tramitação da nova proposta curricular nos espaços de apreciação da UFMG, realizada entre 2007 e 2008, com a aprovação da versão final em 2009. Nela, o Curso passa a ter uma carga horária de 4005 horas distribuídas em 10 semestres letivos (UFMG, 2006) e não mais 3585 horas, anteriormente distribuídas em nove períodos.

Essa proposta curricular para o curso de Enfermagem, desde a sua concepção e implementação, traz uma racionalidade em relação à sua organização e às orientações pedagógicas, que, no cotidiano docente e discente, passa por um processo de tradução e ressignificação. Na racionalidade construída como base para a elaboração do novo PPC, a integralidade foi definida como eixo curricular, orientando os princípios curriculares e a proposta pedagógico-metodológica e teórico-conceitual do curso. A integralidade foi considerada sob duas perspectivas: a integralidade do sujeito, que presume uma postura fundamentada na visão integral, subjetiva e singular do viver humano; e a integralidade do conhecimento, que prevê o afastamento da hegemonia dos saberes profissionais e a superação de conhecimentos cristalizados, permitindo diferentes possibilidades interdisciplinares de cuidar e de ensinar (UFMG, 2006).

A conformação teórico-conceitual pensada para transversalizar a proposta curricular da EEUFMG fundamentou-se em quatro conceitos, a saber: o *ser humano*

e seu processo de viver, que considera a integralidade do ser humano e as experiências das pessoas e das coletividades no processo de saúde e do adoecimento; a *enfermagem-cuidado-humanização*, que prevê um cuidado de Enfermagem pautado na criação de acolhimento e de vínculo, considerando os sujeitos em suas dimensões individuais e sociais; a *relação ensino-serviço*, que supõe uma formação desenvolvida para a capacidade de intervir no processo de trabalho e de empreender as necessárias transformações nas práticas profissionais; e a *sociedade-formação do enfermeiro*, que orienta uma formação fundada nos princípios do SUS, possibilitando o atendimento às necessidades de saúde da população (UFMG, 2006).

Sob a orientação do eixo da integralidade, os princípios curriculares adotados no PPC foram a flexibilização, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática. A flexibilização, como um dos princípios curriculares, emerge como uma proposta de diversificação das atividades acadêmicas, concretizada por meio do exercício da criatividade e da autonomia do docente e, sobretudo, do aluno (UFMG, 2006). As Normas de Flexibilização Curricular da UFMG encontram-se contidas na Resolução Complementar n. 01 de 10 de dezembro de 1998, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG, cuja publicação deu início à implantação do processo de flexibilização dos Cursos de graduação no âmbito Institucional (UFMG, 1998).

A proposta de flexibilização contida no currículo contempla um conjunto de atividades extracurriculares que podem ser propostas aos discentes e contabilizadas como créditos para a conclusão do curso (UFMG, 2006). Dentre essas atividades que podem ser integralizadas na formação devido à proposta de flexibilização curricular, destacam-se as atividades de iniciação à docência, à pesquisa ou à extensão; atividades à distância; discussões temáticas; elaboração de monografia; estágio curricular; participação em eventos; seminários; vivência profissional complementar; e outras, consideradas pelo Colegiado relevantes para a formação do aluno (UFMG, 2006).

A articulação entre teoria e prática, outro princípio curricular relevante, consistia em oportunizar, ao longo das atividades de ensino o desenvolvimento simultâneo de saberes específicos, pedagógicos e profissionais necessários à atuação do enfermeiro, de modo a compreender a prática como ponto de partida e de chegada. A articulação teoria-prática no currículo da EEUFMG previu a superação do

distanciamento entre os conteúdos correspondentes ao ciclo básico e ao profissional, além da (re)construção recíproca dos saberes teórico-práticos aliados à reflexão (UFMG, 2006).

A concretização da proposta teórica do currículo da EEUFMG passa, segundo o PPC do Curso, pela utilização de propostas pedagógicas pautada na concepção sociointeracionista, em que são valorizados os componentes cognitivos e socioafetivos, inerentes às experiências socioculturais dos alunos. Na concepção sociointeracionista, o conhecimento resulta da ação que o sujeito exerce sobre o objeto e daquela que o objeto exerce sobre ele, considerando-se o eixo subjetivo-dialógico desse processo (UFMG, 2006). Na relação com os alunos, o professor assume o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, ao criar e oferecer experiências desafiadoras que incitam o diálogo, a socialização e o posicionamento crítico-reflexivo diante de uma dada realidade (UFMG, 2006).

O princípio da interdisciplinaridade é apresentado no PPC da EEUFMG como uma “forma de abordagem, uma nova postura diante do conhecimentos, em busca do diálogo e da unidade do pensamento para a compreensão da complexidade própria do existir humano” (UFMG, 2006, p.67). Essa concepção de interdisciplinaridade se aproxima das noções propostas por Ivani Fazenda, uma das principais estudiosas brasileiras sobre a interdisciplinaridade no campo pedagógico, que considera a interdisciplinaridade como “uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento” (FAZENDA, 2013, p. 32). Essa atitude, para essa mesma autora, deve ser assumida pelo professor, o principal intérprete da interdisciplinaridade no plano intersubjetivo, construindo condições favoráveis ao ensino contextualizado e permeável, considerando as relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas (FAZENDA, 1996).

Outra concepção pertinente a interdisciplinaridade, que aparece no PPC da EEUFMG, foi a de Hilton Japiassu, um dos primeiros estudiosos nacionais nessa vertente temática. Esse autor é mencionado no trecho do documento em que há referência às resistências, ainda presentes na organização dos currículos acadêmicos, ao trabalho interdisciplinar (UFMG, 2006). A noção de interdisciplinaridade defendida por esse autor traz a importância de se superar a fragmentação e a especialização do conhecimento, o que é reconhecido por ele como uma patologia do saber. A interdisciplinaridade, nesse sentido, é uma forma de

organização dos conhecimentos de modo que haja interação entre os saberes (JAPIASSU, 1976).

Assim, pode-se dizer que a política curricular da EEUFMG traz discursos acadêmicos de autores do movimento brasileiro da interdisciplinaridade, com ênfase nas noções de integração como uma forma de superar a fragmentação do conhecimento e o excesso de especialização, como uma forma de organizar os conhecimentos, como uma abordagem que privilegia o diálogo e a articulação entre os conhecimentos e uma postura diante do conhecimento. Além disso, identifica-se a existência de laços entre as noções de integração e interdisciplinaridade, levando-as a ser entendidas, no PPC da EEUFMG, como correlatas.

Partindo do pressuposto de que o PPC por si só não encerra e cristaliza um currículo e que no contexto da prática a proposta desenhada inicialmente pode ser ressignificada (LOPES; MACEDO, 2010), destaca-se a necessidade de adoção de medidas de acompanhamento do novo currículo por meio de momentos regulares e formais de avaliação curricular interna.

Em geral, os estudos que têm como objeto a avaliação curricular apontam para a necessidade de se pensar a avaliação como fenômeno plurifacetado e de responsabilidade social (OLIVEIRA; COSTA, 2011), com reuniões periódicas de gestores com professores para os ajustes necessários (COSTA; RIBEIRO, 2012), com maior participação e envolvimento de docentes e de discentes (SILVA; RODRIGUES, 2008), e a ser desenvolvida de forma contínua, permitindo a transformação e a reconstrução curricular no curso de seu desenvolvimento (TOASSE, *et al.*, 2011). Assim, a avaliação curricular significa estudar os currículos no contexto em que se configuram e por meio do qual se expressa em práticas de ensino e em resultados (SACRISTAN, 2008).

No cenário do Curso de Enfermagem da EEUFMG foi instituída, em 2010, uma Comissão de Acompanhamento Curricular (CAC), que iniciou as discussões acerca da avaliação do currículo do curso, com a proposição de ser uma trajetória a ser construída de forma participativa e emancipatória. O processo de avaliação participativo e emancipatório apresenta aspectos relevantes, como a aderência positiva dos docentes, uma vez que os torna parte do processo avaliativo, e a vantagem de que as tarefas avaliativas recaiam sobre os mesmos atores que vivem o currículo cotidianamente, aos quais é atribuída a responsabilidade de elaborar e

executar as estratégias de melhorias (LEITE *et al.*, 2007; SACRISTAN, 2013; SANTOS, 2013).

A proposta parte da compreensão da avaliação como um modo de conhecer e aprender que produz subjetivação e que permite que sujeitos de diferentes saberes e posições de poder decidam o que fazer e como fazer (LEITE *et al.*, 2007; SANTOS, 2006). Ademais, considera que quem aplica a avaliação implica-se política, social, ética e existencialmente com o seu impacto, modificando seu processo de pensar, sentir, elaborar novos sentidos, conhecer e agir. Trata-se de uma proposta que enseja integrar processo e produto na direção da produção do novo e da transformação (SANTOS, 2006), por meio de reconstrução horizontalizante de relações entre saberes, culturas e usos do conhecimento – exigência de um pensamento em que o epistemológico e o político não se separam (SANTOS, 2013).

A avaliação é de tal forma entendida como uma prática que busca compreender e qualificar decisões, processos, resultados e impactos, atendendo ao compromisso de fazer com que docentes e discentes escrevam a história do currículo, construindo propostas e assumindo decisões no rumo da educação crítico-transformadora (SAUL, 2002). No processo de avaliação do currículo do Curso de Enfermagem da EEUFMG, a CAC criou estratégias voltadas para os docentes do curso, sendo uma delas os ‘cartões postais’, que apresentavam informações sobre o novo currículo de Enfermagem de modo estético e poético (BOLETIM, 2010).

Foram elaborados doze cartões postais com dimensões e estrutura visual semelhantes e inseridos em um encarte de papel, fechado com elástico. O encarte foi projetado para favorecer um rápido e fácil manuseio pelo professor, além de permitir a inserção de novos cartões postais, que poderiam ser criados para compor a coleção. Em cada cartão havia um fragmento diferente do novo texto curricular da escola, um título e uma imagem que dizia desse fragmento.

A ideia de uma coleção de fragmentos, representados por cada um dos cartões da coleção, que são únicos em si e que se articulam, de forma instável e insólita, compondo um conjunto de possibilidades, de encontros, evidencia tal concepção. Encontros esses sem a pretensão de se constituírem em verdades duras e imutáveis; encontros que se multiplicam e abrem portas para a diversidade, para a diferença, para a ruptura. Abre-se mão das realidades estanques em detrimento da instância problematizadora que choca, se desconstrói, se desmonta e aponta afirmativamente

para a produção de algo novo. Não mais o consolidado, mas uma poética de dispositivos que se entrelaçam para retratarem e modificarem a realidade curricular do curso de enfermagem (PARAÍSO, 2012).

Outra estratégia criada e desenvolvida pela CAC foi a 'Mostra de Acontecimentos no Ensino' que teve por objetivo congrega invenções pedagógicas - acontecimento vivenciado por professores e alunos que se caracteriza pela ruptura com a repetição do cotidiano e com o senso comum pedagógico - realizadas por professores do Curso e apresentá-las à comunidade acadêmica da Universidade.

Foram elencadas e trazidas a público 18 (dezoito) experiências pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Ao narrarem tais experiências, docentes e alunos contribuíram com o processo de implementação e avaliação do novo currículo uma vez que deixaram transparecer, nos acontecimentos que apresentaram, a constituição social, histórica, cultural e ideológica desse currículo.

A Mostra trouxe à tónica as possibilidades, as potencialidades e a diferença com o novo currículo, evidenciando a noção de que na vida da escola, é comum as pessoas serem interpeladas por acontecimentos diversos, distantes ou próximos, de grande ou pequena repercussão, sérios ou curiosos. Sendo estes os acontecimentos que compõem o cotidiano escolar e que são privilegiados pelo seu potencial de escapar das determinações impostas por um pensamento único, próprio das formas propostas pelos documentos curriculares oficiais.

O acontecimento liga-se diretamente à ideia de improvável, funcionando como força que rompe com as expectativas, efetuando-se sobre o sujeito, que é incapaz de uma contra afetação, pois não há sentido na ação que se dá. E exatamente por não ter sentido, em meio àquilo que já existe, o acontecimento faz com que o sujeito busque novos significados para dar conta do que acontece a ele (DELEUZE, GUATARRI, 1982).

Ao narrar para os seus pares, o professor busca materializar e compartilhar as pequenas coisas que acontecem na sala de aula e que vão além de um contexto esperado e conhecido. No inapreensível dos fatos, novos sentidos são criados, nasce o acontecimento. O olhar e os sentidos que o professor traz revela o algo visto. O acontecimento não é este algo visto, embora esteja nele. Com o poder de desestabilizar o modo de pensar no ensino, o acontecimento é o próprio sentido, se dá na própria linguagem, neste dizer sobre as coisas. A proposta é que os visitantes

da Mostra possam extrair dos fatos e situações apresentados suas qualidades e potencialidades de acontecimento.

A CAC também proporcionou as docentes do Curso diversas oficinas que obtiveram como produto a concepção sobre o profissional que se pretende formar; as nuances que compõem a formação desse profissional a partir das DCN; e os princípios que fundamentam a proposta curricular do Curso de Enfermagem da EEUFMG. Ao longo do processo de avaliação, estratégias criadas e desenvolvidas pela comissão já possibilitaram a revisão das disciplinas da matriz, a divulgação do PPC no formato de mapa conceitual e a elaboração dos planejamentos de ensino das disciplinas no formato de mapas conceituais.

A apresentação do PPP por meio de um mapa conceitual contemplou o objetivo do curso, o eixo e os princípios curriculares, a proposta metodológica, a proposta teórico-conceitual, as competências gerais a serem desenvolvidas pelos discentes e o perfil do egresso (Figura 1).

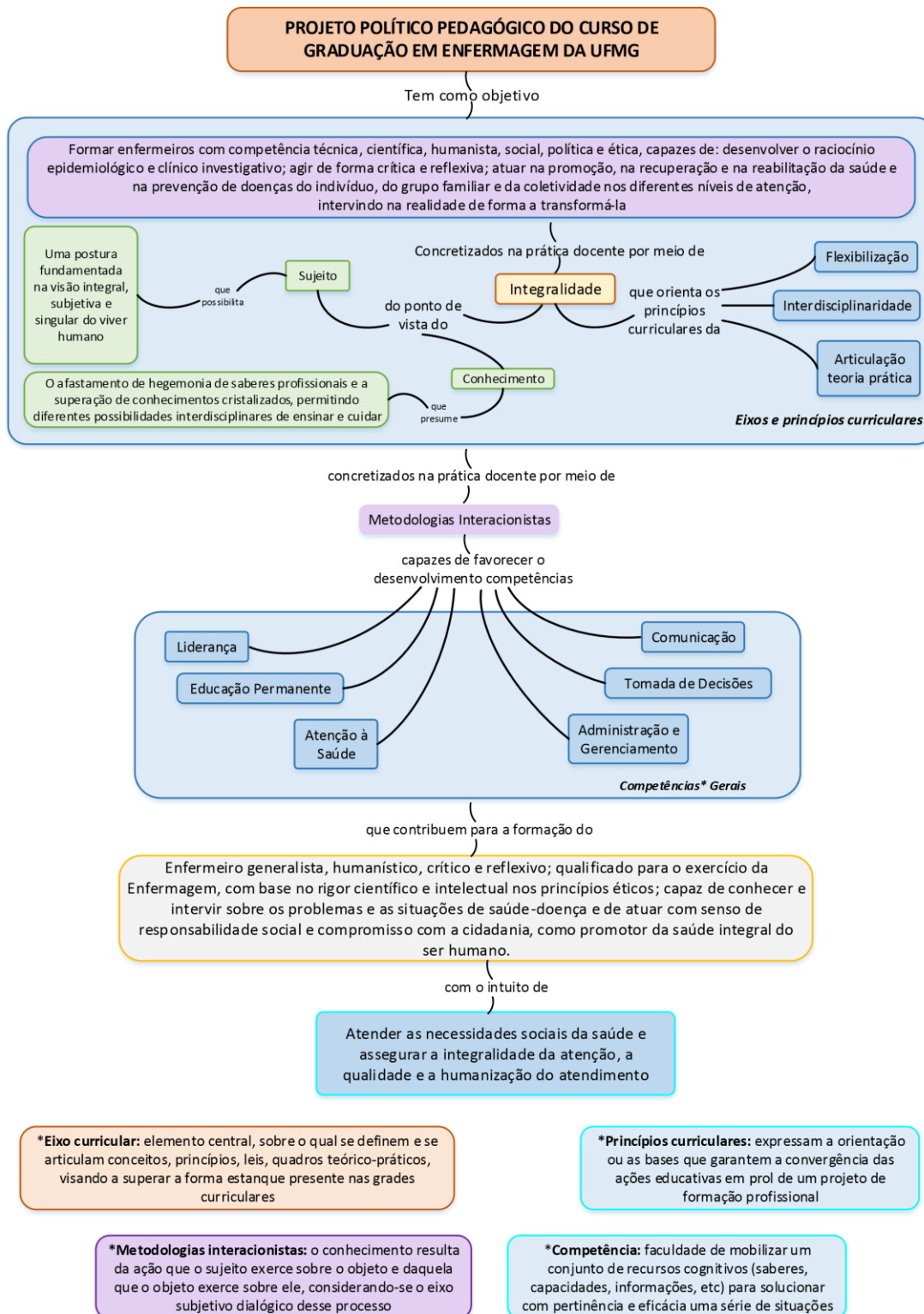


Figura 01: Mapa conceitual dos eixos, princípios, competências e perfil do egresso propostos no PPC da EEUFGM

Fonte: elaborado pela equipe do Núcleo Docente Estruturante da EEUFGM

O mapa conceitual é uma forma esquemática de representar graficamente os conceitos de determinado campo do conhecimento, favorecendo a visualização das interações existentes entre esses conceitos. É frequentemente utilizado para favorecer a organização dos conceitos em uma disciplina e para avaliar matrizes curriculares (CORREIA, et al., 2010).

Na avaliação do processo correspondente à implantação dos mapas conceituais nas disciplinas, observou-se que por meio do mapa conceitual tornaram-se explícitas as relações entre os conceitos descritos no PPC, favorecendo a visualização geral da proposta curricular do curso de Enfermagem. Essa estratégia revelou-se fundamental para favorecer a reflexão entre os docentes sobre o que é proposto nos planejamentos de ensino das disciplinas tomando por base o PPC e, por conseguinte, possibilitou um movimento de maior aproximação com os princípios teórico-metodológicos do PPC.

Esse processo de reflexão entre os docentes foi deflagrado em uma oficina realizada em agosto de 2011, na qual os professores de cada disciplina realizaram conjuntamente uma reorganização dos planejamentos de ensino das disciplinas, a partir da elaboração dos mapas conceituais, considerando os aspectos que compõem o PPC. Para isso, foi previamente oferecido aos docentes um minicurso sobre a elaboração de mapas conceituais, com a apresentação do software *CMap Tools* e a realização de atividades teóricas e práticas relativas a esse programa.

A avaliação do processo dessa estratégia denotou uma dificuldade de os docentes negociarem os conceitos das disciplinas e de se familiarizarem, em um curto espaço de tempo, com a ferramenta para a elaboração dos mapas. Tais dificuldades levaram à necessidade de maior apoio da equipe da Núcleo Docente Estruturante – instituído pela UFMG desde 2011, substituindo a CAC da EEUFMG - com a realização de diversos encontros com os docentes, entre os anos de 2012 e 2013, para a discussão e a (re)elaboração dos mapas conceituais das disciplinas. Houve também a disponibilização de monitores para o auxílio técnico aos docentes no manuseio do software *CMap Tools*.

Diante do exposto, pode-se dizer que o contexto de influência da política de integração da EEUFMG situou-se nos discursos globais advindos das agências multilaterais e dos organismos internacionais, havendo sintonia entre esses discursos e as noções de integração contidas em documentos oficiais para o ensino superior

elaborados pelo Governo Federal no cenário nacional. Os discursos acadêmicos sobre o tema, difundidos por autores do movimento brasileiro da interdisciplinaridade, também influenciaram a política de integração da EEUFMG. O contexto da produção textual contempla os textos produzidos pelo Governo Federal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como o Projeto Pedagógico do Curso da EEUFMG.

No PPC a política de integração é tida como uma forma de superar a fragmentação do conhecimento e do excesso de especialização, uma nova forma de organizar os conhecimentos curriculares, uma abordagem que privilegia o diálogo e a articulação entre conhecimentos e uma nova postura diante dos conhecimentos. Além disso, pode-se identificar a presença de fortes laços entre os sentidos de integração contidos nesse documento e as noções de interdisciplinaridade, sendo que considera-se que a integração e a interdisciplinaridade foram apresentadas como correlatas no texto do PPC da EEUFMG. Dessa forma, pode-se dizer que o texto da EEUFMG não apresentam a pretensão de controlar os sentidos das políticas, possibilitando diferentes leituras e interpretações no contexto onde é praticado.

Tendo em vista a tipificação dos textos apresentada por Mainardes (2007) com base na obra de Ball, Bowe e Gold (1992) pode-se dizer que o estilo de texto do PPC da EEUFMG é uma mescla, contendo trechos de cunho prescritiva, principalmente os que contemplam informações advindas de documentos legais provindos de diferentes instancias de poder, e outros trechos mais abertos, nos quais o leitor tem espaço para interpretar a escrita e participar em sua (re)produção, no contexto da escola.

5.2 Contexto da prática: entre a integração curricular pensada/elaborada e a integração curricular praticada

Na presente sessão, se procederá a apresentação e a exploração dos dados provenientes do contexto da prática, no qual a política está sujeita a criações e a interpretações, produzindo efeitos que podem impactar, significativamente, a política original. Assim, acredita-se que o que acontece nesse contexto inscreve-se no processo mais amplo de produção da política. A proposta de integração curricular faz parte do novo currículo do curso, em processo de implantação desde 2009, sendo que os esforços institucionais têm sido empreendidos, desde então, tendo em vista a preparação dos docentes da escola para a efetivação dessa proposta no cotidiano escolar. Para isso, a discussão e a reflexão mais coletiva têm sido empreendidas, abrindo espaço para leituras e interpretação da política de integração do currículo oficial da EEUFMG pelos professores da escola.

Nesse contexto, as professoras das disciplinas ECA e SM, juntas, produziram modos de significar e realizar a integração em sua prática, sendo que essas produções são apresentadas nesta sessão, tendo sido agrupadas da seguinte forma: inicialmente, encontram-se dispostas as interpretações dessas professoras que deram sentido à política de integração curricular da EEUFMG; em seguida, apresenta-se o planejamento docente feito por essas professoras, tendo em vista a integração da sua prática, sendo que nessa sessão, além dos dados das entrevistas também foram usadas informações extraídas dos planos de ensino das disciplinas elaborados pelas docentes das duas disciplinas. Na terceira sessão apresenta-se o modo como as professoras implementaram a proposta de integração elaborada na prática; e, por fim, apresenta-se as resistências e a (re)existência - maneiras de existir de outro modo – identificados pelas professoras da ECA e SM no processo de vivência da integração na sua prática docente.

5.2.1 Interpretações que deram sentido à política de integração curricular da EEUFMG

Nesta sessão, estão dispostos os entendimentos das professoras das disciplinas de ECA e SM sobre a noção de integração curricular. De maneira geral, o

entendimento da integração pelas professoras transitou entre a noção de interação pontual dos conteúdos, passando pela noção de conexão entre as disciplinas e pela interação entre as pessoas, até chegar a noção de maior permeabilidade dos limites das disciplinas.

O entendimento da integração como interação pontual entre os conhecimentos esteve associado à figura de uma engrenagem. Veja trecho que se segue:

Eu acho que é a gente trabalhar com o todo reconhecendo as partes. Então, você reconhece que você precisa ter uma coisa de engrenagem. Se eu tivesse que te dar um desenho disso, algo que se reconhece como engrenagem e que, como engrenagem, é um todo, mas que para funcionar você precisa de cada uma daquelas engrenagens se encontrando em algum ponto (Professora 7).

Para a professora 7, a integração consiste em reconhecer que o conhecimento é composto por partes que se articulam, tal como acontece em uma engrenagem, que consiste em um conjunto de peças ou rodas de uma maquinaria, acionadas umas pelas outras, em um ponto onde se encontram.

Nesse caso, pode-se inferir que o "todo" representa o conhecimento e as "partes" representam os fragmentos do conhecimento que são selecionados pelos professores para serem ensinados. Tais fragmentos necessitam se encontrar e se articular em algum ponto, de modo a manter a relação todo-partes, não necessariamente recompondo esse todo. A analogia feita pela professora para dizer da integração fez emergir a noção de que a integração seria algo pontual.

A integração, enquanto algo que está para além da junção e da justaposição de disciplinas, foi mencionada por algumas professoras, a exemplo dos trechos que se seguem:

Integrar disciplinas não é juntar uma disciplina com a outra. Não é eu pegar aquela ementa, aquelas temáticas, aqueles conteúdos e juntar com a outra, ou tentar fazer uma fusão daquilo que tem com a outra que também tem (Professora 8).

Eu acho que ela é muito mais que oferecer as disciplinas de forma concomitante com algumas pontes. Eu acho que isso aconteceu na primeira vez em que ela foi oferecida. A gente fez algumas reuniões das duas disciplinas. A gente montou um cronograma teórico conjunto, mas eu acho que as disciplinas caminharam de forma paralela. Em um segundo momento, a gente já conseguiu integrar um pouco mais (Professora 9).

As sucessivas experiências do grupo com a prática docente conjunta

contribuíram para o entendimento de que a integração acontece gradualmente, a partir de deslocamentos alcançados com cada experiência. Por meio delas, a professora 8 define a integração pela negação, ou seja, refutando a ideia de integração como junção de disciplinas. Já a professora 9 reconhece que novas oportunidades de colocar em prática a integração possibilitará avanços mais significativos no que diz respeito à aproximação das disciplinas, o que viabiliza o movimento no sentido de outros patamares de integração.

No entendimento da professora 3, a integração consiste na interface entre os conhecimentos selecionados para compor o currículo da instituição, conforme o trecho que se segue.

[...] então, a integração para mim é isso, é buscar desenvolver esse conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso, mas sabendo onde tem interface com as outras disciplinas e como eu posso trazer para essa disciplina que eu estou ofertando e o que as outras disciplinas ofereciam (Professora 3).

Para essa docente 3, a interface entre os conhecimentos deve ser buscada ativamente pela professora ao longo de sua prática, que deve ponderar sobre o que pode ou não ser integrado e trazido das outras disciplinas.

Outra perspectiva de entendimento consistiu na integração enquanto resultado do trabalho docente conjunto, conforme exemplificado nos trechos que se seguem:

Acho que a integração, para mim é estar junto, é trabalhar e ver o que é comum (Professora 6).

Então a integração não é unilateral, não é uma decisão assim "ah, determinada disciplina ela é mais importante para formação do aluno então, numa integração, aquela disciplina ela se destaca", não! Eu acredito que todas as disciplinas, elas são fundamentais nesse processo e a integração é cada disciplina fazendo interface e articulando os seus conteúdos e a sua forma pedagógica de trabalhar (Professora 12).

A integração como 'trabalho conjunto' possibilita a identificação do que é comum entre os conhecimentos selecionados e desenvolvidos nas disciplinas, preservando a importância de cada disciplina e a relação de horizontalidade entre elas. Nesse caso, pode-se inferir que o sentido da integração se aproxima de configuração de uma "forma pedagógica de trabalhar".

O entendimento de que a integração é o espaço de "encontro com o outro" foi mencionado pela professora 5, conforme o trecho que se segue:

Então, a integração pra mim é esse espaço que, na verdade, hoje é o que a gente corre dele, aonde eu encontro com o outro, é onde eu não dou conta dele direito. Então, a integração é eu assumir que eu não dou conta de todo o conhecimento e me articular a quem pode me ajudar a dar conta disso [...] (Professora 5).

Ao explicitar o entendimento da integração como o espaço de “encontro com o outro”, a professora expressa a sua dificuldade em efetivá-la. Para ela, a integração é o encontro de "quem não dá conta" com "quem dá conta". Nesse caso, a busca é pela complementaridade. Situar a figura do docente como intercessor da integração do currículo confere a esse sujeito a tarefa de criar condições favoráveis em sua prática para a sua ocorrência.

A integração também foi expressa como uma área de "borramento" entre as disciplinas, área de imprecisão dos limites entre elas, conforme os trechos que se seguem:

Eu acho que a integração, ela é exatamente essa área que eu te digo que é uma área de fronteira, que é uma área de "borramento", que você não consegue estabelecer muito claro esse limite. Você tem de estar atento porque tem alguma coisa ali que está articulando com outra, atravessando as disciplinas e que aí, o pulo do gato é você não perder de vista essa articulação (Professora 5).

Então esse processo de integração, pra mim, é você de fato dar visibilidade e fortalecer esse "borramento". Então eu tenho que botar uma cor nele, eu tenho de botar uma força nele porque, não é porque tem uma intercessão que eu vou fazer ele mais ou menos. Aí eu tenho de ter uma visibilidade, eu tenho de jogar uma luz nele [...] (Professora 5).

Integrar assume aqui o sentido de “borrar” as fronteiras entre as disciplinas, tornando-as mais intercambiáveis e fluidas, havendo maior permeabilidade dos limites entre elas. Nesse movimento, as disciplinas são modificadas e passam a depender claramente umas das outras. Há compartilhamento de conceitos, de marcos teóricos e de metodologias que possibilitam o diálogo entre as disciplinas. Trata-se aqui mais do que vencer os limites impostos pelo conhecimento fragmentado, e sim tornar a área de fronteira um território propício para os encontros.

Lançar luz ao "borramento" pode significar, nesse caso, abrir as cortinas para o por vir, o novo, o desconhecido, acreditando em um projeto ainda por se fazer, assumindo o compromisso com o incerto e o transitório. Para tanto, faz-se premente tornar a educação menos tímida, mais arrojada e disponível a (re)descobrir sua realidade interior para encontrar o caminho da mudança. A fluidez dos limites entre as disciplinas não libera o professor de atentar, no desenvolvimento de suas atividades,

para as possibilidades de articulação dos conhecimentos e tornar tais possibilidades visíveis aos demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O modo de assistir o ser humano, considerando-o como um ser complexo e multidimensional também foi compreendido como sinônimo de integração, conforme exemplificado nos trechos que se seguem:

Para mim, como professora, acho que essa integração é você conseguir ver o indivíduo como um todo, conseguindo fazer as relações com a situação dele, a situação socioeconômica, a cultura dele. Você trabalha a questão política, a questão ética, a questão da doença, o que está determinando o processo saúde-doença. Eu acho isso importante, você não está só trabalhando no foco da doença, do biológico, do tratamento, mas você trabalha o sujeito de uma forma mais integral (Professora 2).

Então eu acho que tem que integrar mesmo, é importante que haja essa integração. Você não pode trabalhar com o conhecimento fragmentado. Você tem que trabalhar com o conhecimento como um todo e entender que o sujeito é único e tem de ser visto de forma integrada. Então, integração é ver o indivíduo como um todo (Professora 8).

Houve, no entendimento dessas professoras, a aproximação entre os sentidos de integração e de integralidade, sendo que ver e trabalhar com o sujeito de uma forma integral, como um todo, é necessário para integrar.

Os sentidos atribuídos pelas professoras das disciplinas ECA e SM à integração representam a forma como interpretam a política de integração curricular. Pôde-se identificar diferentes entendimentos referidos pelos docentes, sendo esse condizentes com as histórias, os valores e as ideias delas, no âmbito individual e coletivo. A esse respeito, Ball, Bowe e Gold (1992) informam que as formas de interpretar as políticas pelos sujeitos que atuam no espaço da escola são fruto das experiências e da capacidade deles em responder às mudanças propostas.

Segundo esses autores, a disposição para a interpretação e resignificação dos textos das políticas encontram-se presente em comunidades disciplinares da escola com histórico de participação em discussões sobre o currículo, tendo relação direta com sua capacidade de responder à mudanças no ensino (BALL, BOWE, GOLD, 1992). No caso da EEUFMG, acredita-se que o histórico de participação e envolvimento de professoras do DEMISP (no qual as professoras das disciplinas ECA e SM encontram-se filiadas) em discussões de questões curriculares e educacionais no campo da Saúde e Enfermagem, tanto em âmbito local como nacional, pode ter

ampliado as possibilidades de interpretação da política de integração pelo grupo que participou do presente estudo.

Analisando os entendimentos apresentados nessa sessão, pode-se dizer que foi amplo o repertório de interpretações das professoras da ECA e SM para a integração, indo desde um movimento multidisciplinar, passando por um movimento pluridisciplinar, até chegar a um movimento interdisciplinar.

A integração, enquanto um movimento multidisciplinar, se faz presente quando o professor associa a integração a uma engrenagem, composta por rodas dentadas que se encaixam, repetidamente, para produzir movimento de rotação do conjunto, pois o movimento de cada uma das rodas, isoladamente, não é alterado pelo contato pontual com a outra roda. Assim, as rodas compõem um sistema no qual cada roda executa seu trabalho, simultaneamente, sem trocas mais intensas entre elas.

No movimento multidisciplinar há a justaposição de disciplinas que, a partir de então, passam a ser oferecidas de maneira simultânea, mas sem uma relação aparente entre elas. Esse tipo de integração ocorre, de maneira geral, por meio de um trabalho integrador que tenha potencial de promover o trabalho conjunto das disciplinas, sendo que, cada uma delas, trata do tema comum sob sua própria ótica. Nesse caso, o agrupamento das disciplinas é feito sem que se faça aparecer as relações que possam existir entre elas, não havendo, nesse sentido, cooperação ou permutas entre elas (LUZ, 2009; SANTOMÉ, 2012). Há proximidade, mas não há junção.

A multidisciplinaridade pode ser favorecida pelos currículos aonde a organização acontece em função de disciplinas, uma vez que, neste nível de integração, não há abertura para a troca entre as disciplinas. O aluno formado na perspectiva multidisciplinar não é capaz de transferir, espontaneamente, para as demais matérias do currículo, aquilo que ele aprende em uma disciplina com projeto integrado. Assim, as informações adquiridas têm grande possibilidade de permanecer em compartimentos incomunicáveis (SANTOMÉ, 2012).

A integração enquanto um movimento que ultrapassa a justaposição, na concepção das professoras, das disciplinas e pode ser identificada na interface entre elas, condiz com a abordagem pluridisciplinar, que consiste no nível de integração em que há uma interação constante entre disciplinas semelhantes ou afins, com a finalidade de melhorar as relações entre elas. Os objetivos de cada disciplina

permanecem separados e são articulados de maneira harmoniosa, o que possibilita a cada uma delas dar a sua contribuição, preservando seus métodos, seus conceitos-chave e sua epistemologia (FAZENDA, 2011; LUZ, 2009; SANTOMÉ, 2012).

A construção de "pontes" entre as disciplinas é o que mais comumente se observa em se tratando da pluridisciplinaridade, principalmente por ser uma forma menos difícil de ser executada e por preservar as identidades disciplinares (KLEIN, 1998). As "pontes" potencializam a interface entre as disciplinas que acontecem nos limites comuns entre elas (FAZENDA, 2002). Nessa circunstância, o docente é o responsável por decidir o que ele pode transportar de uma disciplina para outra, sem que haja, no entanto, intercâmbio de métodos ou de objetivos entre elas. Na pluridisciplinaridade, não existe profunda interação e coordenação entre as disciplinas, mas há a intenção de melhoramento mútuo (SANTOMÉ, 2012).

Um componente positivo da pluridisciplinaridade é que se produz em um plano de intercomunicação de "igual para igual", sem que uma disciplina imponha-se à outra, assim a comunicação entre as disciplinas não as modifica internamente (SANTOMÉ, 2012).

O entendimento da integração como 'borramento' das fronteiras das disciplinas, expressa a noção de maior permeabilidade nos limites das disciplinas, abrindo espaço para o encontro entre os conhecimentos e as pessoas envolvidas no ensino delas. Esse entendimento condiz com um movimento interdisciplinar, que segundo Fazenda (2011; 2013) representa a interação entre duas ou mais disciplinas, cujo principal atributo é a relação de reciprocidade, de mutualidade. A interdisciplinaridade, segunda essa mesma autora, consiste em um regime de copropriedade que possibilita o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude de:

(...) humildade diante dos limites do saber próprio, sem deixar que ele se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de deslumbramento ante a possibilidade de superar outros desafios; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2013, p. 79).

A atitude interdisciplinar, nesse sentido, passa pelo encontro com o outro que também realiza o ensino, e pelo reconhecimento da influência desse outro nos modos de ser e de estar no mundo. Não é só reconhecer o outro – alteridade –, como aquele

com o qual estabelecemos uma relação de vizinhança, mas reconhecer o outro em tudo aquilo que o arranca da pretensa estabilidade de uma identidade fixa, provocando nele um incessante convite para diferentes formas de ser e de estar no mundo. Ir ao encontro da alteridade envolve, simultaneamente, o receio em relação ao outro e o enorme desejo de se desmanchar na relação com ele, um desejo de diferenças, que possam afetar e transformar a rotina da vida (DINIS, 2005). Nisso consiste, segundo Diniz (2005, p. 74), o maior exercício de alteridade: “desejar encontrar com o outro que nos arranque da condição de permanecermos o mesmo, uma paixão por territórios desconhecidos que são um convite para uma experimentação de diferentes formas de estar no mundo”.

O entendimento de interdisciplinaridade enquanto postura ante ao conhecimento pauta-se na intercomunicação e no enriquecimento recíproco entre as disciplinas, demanda para tanto envolvimento, vontade, compromisso e mudança de atitude do professor diante do conhecimento e do grupo de trabalho (FAZENDA, 2011). Enquanto sinônimo de atitude, a "postura" interdisciplinar deve ser produto da aprendizagem com pessoas abertas a transformar a velha prática em nova, por meio da reflexão, da atualização e do compartilhamento com os pares (FAZENDA, 2002).

O movimento interdisciplinar se fez presente também quando o professor concebe a integração como um modo de ver e assistir o ser humano, uma vez que, para esse alcance, é necessário que o professor leve o aluno a mobilizar-se e a articular saberes, tendo em vista a prática de um cuidado que tem por característica ser integral. Nesse caso, o conhecimento é tratado na perspectiva da interdependência e das conexões recíprocas entre as disciplinas, isto é, a produção de um trabalho conjunto que consiga atender às necessidades de saúde das populações na perspectiva da totalidade (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007).

Os diferentes movimentos de aproximação com os distintos níveis de integração no currículo operados pelas docentes expressaram, de modo geral, o propósito comum de reunir conhecimentos, interligar os saberes e relacionar as disciplinas de diferentes formas. Esses propósitos podem ser alcançados quando há, segundo Fazenda (2013), relações entre as pessoas, o que condiciona a integração à existência de condições humanas, procedendo segundo essa mesma autora, mais do encontro entre as pessoas do que entre os conhecimentos das disciplinas, estando

exatamente nessas possibilidades de encontro, partilha, diálogo, colaboração é que reside a riqueza da integração (FAZENDA, 2002).

O entendimento da integração curricular pelas professoras que participaram do presente estudo não foi relacionado à mudanças na forma de organizar o currículo tendo em vista a extinção das disciplinas, o que difere do que tem sido observado em outros currículos de escolas de Enfermagem em diferentes regiões do país. Em publicações aonde são apresentadas experiências e vivências de integração nessas escolas, identifica-se a preferência pelo 'currículo integrado' enquanto forma de organização curricular, sendo que nesses currículos os conhecimentos são reunidos em função de ideias centrais - temas (DESSUNTI et al., 2014) ou de conceitos(s)-chave(s) (HAMAMOTO et al., 2006).

Acredita-se que as professoras da ECA e SM, ao silenciar a questão da mudança na organização curricular para a integração, sinalizam anuência com a manutenção da lógica de organização disciplinar na EEUFMG, admitindo com isso, a possibilidade da existência simultânea das disciplinas e da integração no currículo. A esse respeito, Matheus (2009) informa que as disciplinas são o princípio de organização curricular mais reconhecido socialmente, sendo que para essa autora a existência da integração no currículo não necessariamente indica a extinção das disciplinas, mas o acolhimento da perspectiva relacional entre elas.

Essa mesma autora menciona que para além da opção pela forma de organização do currículo, as finalidades sociais da educação é que sinalizam o movimento da escola no sentido da produção de um projeto democrático de educação (MATHEUS, 2009). A esse respeito, Matheus e Lopes (2011, p.181) mencionam que, para que as alterações na organização do currículo favoreçam o desenvolvimento de projetos democráticos na escola é necessário que haja mudanças profundas nas relações sociais, culturais e de poder nesse contexto, como “nos territórios já sedimentados, na identidade e nas práticas dos atores sociais, nas relações de poder na escola e no atendimento a demandas relacionadas às tipificações exigidas no mercado da identidade social”.

5.2.2 O planejamento docente no contexto da prática

A intencionalidade do grupo de docentes das disciplinas *Enfermagem da Criança e do Adolescente* (ECA) e *Saúde da Mulher* (SM) em integrar as disciplinas mobilizou-as a se organizarem e planejarem meios de efetivar a integração. A seguir, encontram-se apresentados os movimentos desse grupo de professoras na direção da integração.

5.2.2.1 Ponto de partida: as oficinas institucionais

Nesta sessão é apresentado o processo inicial de planejamento do grupo de docentes da Escola para a efetivação da integração no currículo. Esse é considerado o processo deflagrador da integração entre as disciplinas SM e ECA. Para o desenvolvimento da nova proposta curricular, a CAC da EEUFMG responsabilizou-se pelo desenvolvimento de estratégias junto aos docentes. Uma das estratégias foram as Oficinas de Planejamento Integrado do Ensino (OPIE).

Nas primeiras oficinas, a ênfase recaiu na proposta de integração curricular, uma vez que o novo currículo oficial da EEUFMG recomendava, fortemente, a adoção de medidas que induzissem a integração das disciplinas (UFMG, 2006). Assim, nessas oficinas iniciais foram desenvolvidas atividades teóricas e práticas, tendo em vista a reflexão, a discussão e a construção, pelos professores da escola, de propostas de integração das disciplinas.

Para uma das primeiras atividades realizadas nessas oficinas, a CAC definiu como critério para agrupar os professores das disciplinas a afinidade da área temática de interesse. Assim, os professores reunidos em pequenos grupos de disciplinas afins, tiveram como tarefa identificar os conceitos mais abrangentes das disciplinas, ou seja, o seu núcleo conceitual, que se caracteriza por trazer subjacente a lógica de pensamento e o modo de pensar da disciplina. Além desses conceitos, os professores construíram a rede de conceitos básicos que daria suporte a este núcleo conceitual, com as devidas relações e articulações (CAC, OPIE, 2011, relatório).

Em seguida, os professores das disciplinas buscaram reconhecer a interlocução de seu objeto de estudo com o daquela disciplinas que fosse epistemologicamente próxima. Em um segundo momento, os conceitos mais

abrangentes das disciplinas subsidiaram a construção dos mapas conceituais, ou seja, a representação gráfica de seu conjunto de conceitos imersos em uma rede de proposições (CAC, OPIE, 2011, relatório). A estratégia do mapa conceitual levou à discussão sobre a possibilidade de integração no currículo. Assim, no momento seguinte, solicitou-se que os grupos de disciplinas, novamente reunidos por afinidade, buscassem formas de relacionar as disciplinas. As professoras das disciplinas de ECA e SM trabalharam nesta perspectiva, sendo que elas identificaram que a opção pelo desenvolvimento do ensino das disciplinas de modo integrado demandaria a organização do grupo para o planejamento e a implementação de atividades, tendo em vista a integração das duas disciplinas.

As professoras da ECA e SM entenderam que a oficina, na qual um mapa conceitual foi feito em conjunto, contribuiu no direcionamento do processo de integração, tendo favorecido a caminhada em parceria das disciplinas, conforme trechos das entrevistas que se seguem:

Bom. Essa integração começou com a discussão sobre o novo currículo e acho que o que norteou essa integração foi o mapa conceitual, porque ele foi construído de forma conjunta em um processo que não foi muito fácil porque cada professor, com as suas resistências, com um olhar diferente sobre a sua disciplina, mas bom, através do mapa conceitual então, fomos levantado pontos em que a gente poderia estar caminhando juntos (Professora 10).

Porque a interface da mulher e da criança, ela é muito grande. Então, ao discutir o mapa conceitual a gente foi identificando esses pontos possíveis de se integrar já naquele momento. Então, fizemos uma proposta de integração das disciplinas (Professora 3).

Antes de discutir os mapas conceituais, a gente não tinha muito a ideia de como seria essa integração, mas ao discutir os mapas conceituais isso foi se delineando para a gente, qual seria a possibilidade (Professora 1).

O processo de construção dos mapas foi árduo e permeado por diferenças e resistências por parte dos próprios componentes do grupo. Apesar disso, foi possível evidenciar nos mapas "pontos" em que o grupo poderia caminhar junto e integrar. Além disso, o mapa foi responsável por dar ao grupo a "ideia" de como seria a integração ou quais seriam as possibilidades de integração entre as duas disciplinas.

O grupo de docentes das disciplinas ECA e SM também creditou a atividade com os conceitos relacionados às disciplinas e aos mapas conceituais, o bônus de ter

viabilizado a compreensão das disciplinas "como um todo", conforme trechos das entrevistas que se seguem.

Acho que o mapa conceitual, ele foi importantíssimo para nós, tanto para saúde da mulher quanto para a saúde da criança porque ele mostrou, assim, todo caminho da disciplina, fazendo todas as pontes de como a gente poderia integrar e tudo. Então, ele foi mostrando para a gente, a disciplina como um todo, ou as disciplinas como um todo e onde que a gente podia trabalhar essa questão da integração (Professora 2).

O mapa conceitual, por exemplo, que a gente construiu uma visão geral da disciplina. É claro que a gente tem esses aspectos na nossa cabeça, mas quando a gente põe no mapa, você visualiza realmente todo o conteúdo, onde um conteúdo conversa com outro, aonde uma disciplina conversa com a outra (Professora 9).

Então, quando veio essa proposta de discutir mapa conceitual, tentar fazer junto, pensar as disciplinas como um todo, eu achei muito bom, inclusive dentro da própria disciplina a gente tem uma visão melhor. Nessa integração, até dentro da própria disciplina, eu acho que serviu também para a gente refletir sobre os conteúdos, o que o outro professor abordou na aula dele que eu posso resgatar na minha aula, discussão no outro campo de estágio que eu possa resgatar, isso é fundamental [...] (Professora 6).

A visualização das disciplinas, de modo mais ampliado, favoreceu o delineamento do "caminho da disciplina", possibilitando, em um momento seguinte, a visualização de "pontes", em que "um conteúdo conversa com o outro", ou que "uma disciplina conversa com a outra". Neste caso, o mapa conceitual é reconhecido como uma importante ferramenta para a integração das disciplinas e reflexão compartilhada sobre as potencialidades interdisciplinares reais e virtuais.

Por ter sido capaz de mobilizar esse grupo na discussão e construção dos mapas, a oficina foi descrita por eles como "propositiva", no que diz respeito à incitação da participação ativa e implicação dos participantes no alcance de objetivos, conforme retratado a seguir:

E a oficina, eu acho que possibilitou a gente ser propositivo. Eu acho que aquela oficina funcionou bastante bem do ponto de vista da organização para o alcance dos objetivos. Uma pessoa como eu, que estava com essa inserção ainda incipiente na escola, rapidamente entendeu que nós estávamos diante de um desafio (Professora 7).

Então eu acho que a oficina favoreceu bastante nesse sentido e eu acho que ajudou mesmo a criar esse conceito de integrar as disciplinas e de favorecer esse processo que a gente viveu (Professora 9).

O espaço criado pelas oficinas favoreceu a rápida percepção de que efetivar a integração de disciplinas no cenário da escola de Enfermagem da UFMG seria um desafio. Ao usar a expressão “criar o conceito”, a professora demonstra que entende o conceito de integrar as disciplinas não como algo dado, mas como algo que está por criar, que se produz na mente e permite um ponto de vista do real – produzido/fabricado –, a partir do exercício dos vários elementos que o compõem.

Além disso, as professoras sinalizaram, ainda, que as oficinas consistiram em espaço potente para o estabelecimento de diálogo entre os pares, conforme o trecho das entrevistas que se segue.

O que a escola precisa de trabalhar é a integração das disciplinas, dos conteúdos a partir da integração dos professores, de ter espaços para a discussão disso, a gente ainda está focado nas disciplinas do período. Mas as oficinas que vem acontecendo a cada semestre são oportunidades que a gente tem de estar conversando com professores de diferentes períodos e com disciplinas que são afins aquelas nossas disciplinas. Acho que isso – as oficinas – tem facilitado bastante e precisa continuar para que tenhamos uma integração maior entre os professores e aí, dessa forma, entre os conteúdos das diferentes disciplinas (Professora 11).

A contribuição da oficina como espaço de diálogo entre os pares reside na criação de ambiente propício à socialização de ideias e de entendimentos sobre a experiência vivenciada, tanto entre professores de disciplinas de diferentes períodos como entre os de disciplinas afins. Além disso, defender a continuidade das oficinas e sinalizar que elas têm potencial de possibilitar uma "maior integração" não apenas entre os professores, mas entre as disciplinas, significa acreditar nela como uma das estratégias para se alcançar a integração na escola.

Assim, as oficinas criaram ambiente propício para a discussão e reflexão sobre as possibilidade de integração no ensino. A existência de condições e espaços para a reflexão coletiva e o trabalho conjunto é, segundo Matheus e Lopes (2011), condição para a integração do currículo, que ainda sinalizam a sensibilidade, o engajamento e a atitude docente como elementos decisivos para o ocorrência da integração na prática docente. Os espaço institucionais coletivos e participativos de discussão de políticas curriculares, como é o caso da política de integração, é reconhecido por autores como elemento que favorece a ressignificação das políticas e sua efetiva implementação no contexto da prática escolar (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007; AZEVEDO; ANDRADE, 2007).

Além disso, Weigert, Villani e Freitas (2005) mencionam que a existência de espaços e movimentos institucionais com vistas a discussão coletiva favorecem o reconhecimento, por parte dos professores, levando-os a desenvolver sentimento de pertencimento, motivando-os a participar e a construir atividades, o que para essas autores, tem potencial de contribuir para a incorporação de inovações no ensino, a exemplo da integração.

Os espaços institucionais de discussão e reflexão coletiva foram reportados como capazes de favorecer a implementação do currículo integrado em um dos cursos de graduação em Enfermagem mais tradicionais da região sul do país, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O processo da mais recente reforma curricular do Curso encontra-se apresentado e discutido na obra intitulada “Currículo integrado: a experiência do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina”, na qual diferentes atividades institucionais são descritas como viabilizadores da implantação, do acompanhamento e da avaliação do currículo integrado como oficinas, reuniões interdisciplinares e seminários (KIKUCHI, GUARIENTE, 2014).

A esse respeito, Fazenda (2011) menciona que a criação de espaços institucionais que favoreçam o encontro e o diálogo reflexivo entre os pares possibilita a construção de projetos interdisciplinares, advertindo que o desenvolvimento desses projetos depende da colaboração entre os pares, demandando conhecimento, confiança e entrosamento da equipe e, ainda, tempo disponível para que isso aconteça. Nesse sentido, Chades (2012) sugere que sejam criados e fomentados tempo, espaço e horários de atividades dos professores para que projetos interdisciplinares possam ocorrer, uma vez que, segundo Feuerwerker (2003), essas ocasiões favorecem a comunicação, os mecanismos de diálogo e de escuta, que são críticos para a integração de currículos.

Reforçando essa entendimento, Sacristan (2000) afirma que a atividade interdisciplinar é plenamente possível em Instituições de Ensino Superior, sendo sua coerência associada à unidade entre discurso docente e ação. Esse mesmo autor reconhece que, dentre os obstáculos observados no exercício da interdisciplinaridade na docência, situam-se:

(...) a realização isolada do planejamento de cada disciplina; o grau de conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso pelos professores que ministram as disciplinas e interação com o mesmo; frequência e

regularidade das reuniões programadas e regulares com os professores (SACRISTÁN, 2000, p. 160).

Além de possibilitar a integração interdisciplinar entre as disciplinas, os espaços institucionais dedicados ao planejamento docente podem viabilizar a composição de grupos de diferentes comunidades disciplinares, mobilizados em torno de determinadas convicções, que podem se tornar influentes nas definições das políticas no âmbito da escola, como foi o caso do grupo formado pelos professores das disciplinas ECA e SM.

Esse grupo de docentes, ao se engajar na produção da política de integração, tem ganhado visibilidade e destaque nas OPIE, sendo suas experiências de integração – tida como referência de integração na escola – relatadas aos pares, subsidiado a reflexão e a discussão de outras experiências desenvolvidas a posteriori.

5.2.2.2 As atividades criadas para a integração

Nesta seção, são apresentadas as atividades criadas e elaboradas pelo grupo, bem como o seu planejamento – elemento intermediário entre as possibilidades teóricas que o currículo prescreve e os seus efeitos reais.

Após as definições adotadas nas oficinas relativas aos conceitos abrangentes e pontos de contato entre as disciplinas, o planejamento das disciplinas ECA e SM passou a ser realizado em conjunto. Assim, as professoras das duas disciplinas passam a se reunir sistematicamente, no início e final de cada semestre para planejar, avaliar e ajustar as atividades, mediante reflexão e análise do grupo. As impressões dos alunos sobre essas atividades emitidas no decurso da disciplina também eram consideradas pelas professoras. Nas primeiras reuniões, os esforços se concentraram na criação conjunta de atividades com vistas à integração do ensino das disciplinas. Para documentar o planejamento, um cronograma conjunto foi construído, conforme se observa no trecho extraído do plano a seguir:

Cronograma das Disciplinas Enfermagem da Criança e do Adolescente e Saúde da Mulher

BLOCO TEÓRICO I

DATA	HORÁRIO	CONTEÚDO TEÓRICO/ ATIVIDADE	DISCIPLINA
07/03	7h30 às 09h30	Apresentação da disciplina: ECA e SM**	ECA e SM**
	10h às 12h	Situação da Saúde criança e do adolescente* Situação de saúde da mulher*	
08/03	7h30 às 09h30	Exercício sobre a situação de saúde da mulher e da criança*	ECA e SM**
	8h30 às 12h	Políticas de Saúde para a Mulher e criança*	
11/03	7h30 às 12h	Saúde sexual e reprodutiva	SM
13/03	7h30 às 12h	Assistência Pré-Natal	SM
14/03	7h30 às 12h	Ações do 5º Dia*	ECA e SM**

* Conteúdos trabalhados conjuntamente por docentes das disciplinas ECA e SM

** ECA: Enfermagem da Criança e do Adolescente; SM: Saúde da Mulher

BLOCO PRÁTICO I

Ensino Clínico na Atenção Básica

Grupo I – Turmas 1,2,3,4 – grupos de alunos da disciplina alocados na ECA	Datas de realização do Ensino Clínico – simultâneo em campos diferentes									
	27/03 Estação de Ensino	03	04	05	08	10	11	12	15	17
Turmas 5,6,7,8 – grupos de alunos da disciplina alocados na SM										

Fonte: Cronograma produzido em conjunto pelas docentes das disciplinas ECA e SM.

Reforçando a intenção da integração das disciplinas, as professoras da ECA incluíram, no programa da disciplina, o trecho explicativo que contempla a descrição da dinâmica das atividades das disciplinas.

A disciplina (Enfermagem da Criança e do Adolescente) ocorrerá de forma integrada com a disciplina Saúde da Mulher. O conteúdo teórico (30 horas) será desenvolvido juntamente com os conteúdos afins referentes à Disciplina Saúde da Mulher por meio de preleções, GDs, Estações e na própria vivência prática do ensino clínico em centros de saúde e hospitais. As estações objetivam fundamentar o aluno para a prática com conteúdos específicos, preparados previamente por ele. O ensino clínico ocorrerá em sistema de rodízio com a Disciplina Saúde da Mulher e será desenvolvido em duas etapas, sendo a primeira na Atenção Básica e a segunda na Assistência Hospitalar, totalizando 90 horas de ensino clínico (PROGRAMA DA DISCIPLINA ENFERMAGEM DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, p. 3).

Observa-se que há um planejamento em que as atividades das disciplinas são estruturadas, considerando-se a comunhão de conceitos e método entre elas, além do compartilhamento do espaço docente entre os professores. Apesar de encontrarem-se referidas no programa da disciplina ECA, as Estações não foram mencionadas pelos professores das disciplinas nas entrevistas individuais.

As professoras, de modo geral, se referiram ao planejamento de três atividades, ao discursarem sobre a integração, quais sejam: as aulas conjuntas, a situação-guia e o seminário.

As aulas conjuntas, com conteúdos afins, eram precedidas de reuniões em que as professoras tinham o propósito de planejar o trabalho de ambas, conforme trecho das entrevistas que se seguem:

Então, antes da aula conjunta, a gente senta antes, prepara a aula, prepara os exercícios, a discussão. Então a gente faz todo um preparo antes para realmente a gente conseguir chegar com o conteúdo já bem mais sólido, mais claro para os alunos, e que tenha essa articulação, sempre fazendo essa articulação entre os conteúdos. De que uma coisa é consequência de outra. Muitos problemas de criança é consequência da atenção à mulher no pré-natal. Hoje, a gente tem mais clareza disso. Então o que é mais grave para a criança, as infecções do período perinatal, tanto na mortalidade quanto na morbidade, na internação e isso a gente vê que as causas estão lá no pré-natal. Então, não tem como separar isso, isso está muito junto. E o aluno, percebendo essa articulação, poderia exercitá-la em sua prática para cuidar, no ensino clínico, da mulher e da criança (Professora 4).

[...] na medida em que a gente planeja a abordagem do conteúdo junto, eu também estabeleço uma ligação com o professor que trabalha junto comigo. No meu caso, esse professor já desenvolve pesquisas e projetos de extensão em parceria comigo, então eu acho que isso facilitou muito. Então, você tem que trabalhar a integração com um professor que você consiga falar a mesma linguagem (Professora 1).

O planejamento da aula conjunta oportunizou tempo-espço às docentes para que preparassem o ensino dos conteúdos, bem como de suas devidas articulações, sendo que a proximidade entre as professoras envolvidas no planejamento da atividade favoreceu o alcance da integração entre as disciplinas. A intenção de desenvolver a aula conjunta não eximiu as professoras de identificar algumas dificuldades durante seu planejamento, conforme se observa nos trechos das entrevistas que se seguem.

Nós tivemos dificuldades de planejar a aula conjunta porque a disciplina X tem uma ementa e os conteúdos que provêm dessa ementa, e já a disciplina Y a mesma coisa. Então quando a gente senta para integrar, você vê que tem

conteúdos que dão para você fazer um *continuum* e tem conteúdos que não (Professora 8).

Então eu acho que é isso, a gente tem tentado, sabe, aproximar isso, mas algumas questões são específicas da criança, outras são específicas da mulher. Não dá pra gente estar misturando tudo, integrando tudo, mas eu acho que tem caminhado (Professora 4).

As dificuldades identificadas pelas professoras relacionaram-se às especificidades de cada disciplina e ao planejamento anterior usado por cada uma delas em separado, com suas ementas e conteúdos bem definidos. Diante dessas dificuldades, emergiu a incerteza sobre a possibilidade de se integrar todo o conteúdo de ambas as disciplinas.

O grupo também criou e planejou outra atividade, tendo em vista a integração das disciplinas, nomeada "Situação-guia", conforme a descrição contida no trecho da entrevista que se segue:

O caso guia, ele, trouxe essa possibilidade de integrar para a gente, porque ele tinha a história de uma mulher, de suas gestações anteriores, da gestação atual, para que a gente conseguisse trabalhar essa questão; daí a criança nasce, é descrito o que acontece com a criança que nasceu, e assim por diante. Então, a gente, em conjunto, descreveu a situação da mulher, com violência dentro de casa, ela mãe com outros filhos, ela trabalhadora, ela na relação com o marido e a violência doméstica. Mas, isso nós planejamos como uma estratégia sem estar atrelada àqueles conteúdos teóricos. Foi uma construção, nós planejamos esse caso guia como se fosse uma discussão, um GD (Grupo de Discussão), com a intenção de juntar uma história que tem vários aspectos. Então assim, foi uma construção conjunta (Professora 8).

Assim, a situação-guia continha assuntos de ambas as disciplinas a serem discutidas, de modo a evidenciar a integração entre elas. Enquanto uma história análoga a tantas outras encontradas no cotidiano real de mulheres e crianças, a situação-guia foi planejada de modo a favorecer o reconhecimento das relações existentes entre a mulher e a criança e possibilitar a discussão e reflexão dessas relações e do cuidado à luz de diferentes perspectivas. Ao longo da situação-guia, as professoras inseriram alguns pontos de reflexão ou situações-problema, conforme trechos das entrevistas que se seguem:

E nós fizemos alguns pontos de reflexão durante o caso guia. No início de sua construção, a reflexão do grupo de professores era que esses pontos de reflexão da situação-guia seriam apenas para o professor. Aí chegamos à conclusão de que não era só para o professor, mas era também para o aluno e podia estar visível no caso. Então, esses pontos, que consistiam em situações-problema,

estariam norteando o aluno e o professor no processo de discussão (Professora 10).

Cada professor, tanto de uma disciplina como de outra, assumiu esse compromisso de estar fazendo essa articulação com os alunos, fazendo uso das situações-problema para guiar as discussões (Professora 10).

A inserção planejada de situações-problema ao longo do situação-guia tinha por intuito servir como ferramenta para a mobilização de saberes das disciplinas e usá-los para a discussão entre professores e alunos. A Professora 10 salienta que, durante o planejamento, o grupo se comprometeu em efetivar a articulação das disciplinas propostas pela situação-guia com os alunos. Assim, caberia à professora o papel de conduzir as discussões com os alunos, bem como avaliar o trabalho deles elaborado com base na situação-guia. Vide trecho da entrevista abaixo:

E essa situação guia, ela tem uma pontuação alta, porque nós sentimos necessidade de ter uma pontuação para que o aluno percebesse que ele vai ser avaliado naquilo e vai ser avaliado seu raciocínio lógico, como que ele fez as relações do caso apresentado na situação-guia com os que eles vivenciam no campo. Além disso, os alunos também seriam avaliados pelas pesquisas dos temas indicados pelos professores na literatura. O planejado foi que todos os professores avaliam o trabalho entregue pelos grupos de alunos com base nessa situação guia e nas pesquisas realizadas por eles, é uma tentativa de todos os professores participarem também (Professora 10).

Como a situação guia seria desenrolada no ensino clínico durante todo o semestre, e os alunos rodariam entre os professores, poderia acontecer de eu estar com um aluno discutindo um determinado ponto da situação guia e ele ir para outro campo, com outro professor, que daria continuidade a essa discussão. Essa era a ideia (Professora 1).

O caráter avaliativo da situação-guia tinha o propósito de favorecer a participação ativa dos alunos no cumprimento da atividade, e também fortalecer a participação e a implicação das professoras na sua condução e avaliação.

Outra intervenção criada e planejada pelo grupo foi o Seminário, atividade que encerraria as disciplinas ao término do semestre. No seminário, a proposta era que os alunos, sob a supervisão das professoras, construíssem apresentações com os temas integradores definidos pelo grupo de docentes no planejamento. A seguir, foi selecionado alguns trechos das entrevistas:

A gente planejou outra estratégia para integrar as disciplinas, que seria um seminário, com as duas disciplinas, que a gente elegeu 4 temas integradores: sistematização da assistência, integralidade, gênero e redes de atenção. Seria um momento em que as duas disciplinas deveriam trabalhar juntas, pois

os temas eram comuns às duas disciplinas e que o objetivo do seminário seria de aprofundar em questões que tinham sido vivenciadas na prática, mediados por esses temas. Assim o aluno poderia realizar o cuidado de enfermagem no ensino clínico, tendo em mente o tema integrador e a relação do cuidado da mulher e da criança (Professora 6).

Então, o seminário foi planejado para ter toda uma organização ao longo do semestre, com reunião com os estudantes para o desenvolvimento de estratégias para se ter um bom seminário, um seminário de qualidade, que representasse a integração que os alunos vivenciaram no ensino clínico e com os temas selecionados para cada grupo. Então, a proposta era que uma professora de cada disciplina orientaria os estudantes durante o ensino clínico para que eles tivessem uma construção durante o semestre e que seria apresentada no último dia da disciplina (Professora 7).

O seminário foi uma estratégia planejada, tendo em vista a construção e a criação de apresentações que representassem a vivência dos alunos do ensino integrado das disciplinas, sendo que os temas transversais às duas disciplinas seriam utilizados como mote para a integração nos seminários.

Os momentos de planejamento conjunto das disciplinas foi destacado pelo grupo de docentes como propício para desencadear a integração, conforme os trechos que se seguem.

Acho que a integração começa desde o planejamento da disciplina [...] (Professora 10).

[...] tem que partir da questão de um planejamento, de uma otimização de recursos, de espaços, de casos, de discussões, para que o aluno possa ver o que significa integrar (Professora 6).

Então, a gente quer planejar, sentar antes, preparar a aula, preparar os exercícios, a discussão. Então, a gente quer fazer todo um preparo antes para realmente a gente chegar no aluno (Professora 4).

O planejamento conjunto das disciplinas favoreceu a internalização da proposta pelas professoras, o que pode refletir na aprendizagem do aluno. O fato de haver um planejamento conjunto evidencia um avanço significativo, no que diz respeito à intenção do grupo de efetivá-la.

Como o planejamento conjunto das disciplinas ECA e SM concretizou-se por meio do compartilhamento de conceitos, conteúdos e metodologia, em uma ação mútua, tendo em vista o alcance de uma compreensão mais abrangentes do objeto de estudo das disciplinas – criança e mulher –, ele se caracterizou como um movimento interdisciplinar. Foi determinante, para tanto, o fato de as professoras

terem realizado conjuntamente o planejamento, uma vez que essa forma de planejar, segundo Fazenda (2002) tem potencial para promover movimentos interdisciplinares, que possibilita o encontro entre pares, a criação de parcerias, envolvendo a afetividade e o respeito, a participação e a colaboração mútua em prol de padrões de coordenação e alinhamento da ação.

Fora isso, é relevante destacar a atitude de abertura das professoras da ECA e SM em transformar sua prática, assumindo o compromisso de integrar os saberes das disciplinas, aceitando suas diferenças e buscando conhecer a contribuição de cada uma delas na construção dialógica do conhecimento. O compromisso profissional do educador, manifesto por meio de seu envolvimento com projetos de trabalho é, segundo Fazenda (1979), uma forma de viabilizar a prática da interdisciplinaridade pelo docente.

O planejamento delineado pelas professoras da ECA e SM expressou a forma como essas professoras reinterpretaram e traduziram a política de integração curricular para o seu contexto de prática, considerando as singularidades do cenário de ensino da EEUFMG. Tendo em vista o entendimento de como essas disciplinas se apropriaram dos discursos oficiais sobre a integração curricular e o traduziram em prática, buscou-se interpretar o que emergiu no planejamento docente. Mediante essa análise, pôde-se verificar que foram três as atividades planejadas pelos docentes para integrar as disciplinas: a aula conjunta, a situação-guia e o seminário final, sendo que a integração ocorreu via temas integradores e situação-problema que foram abordados de modo que as disciplinas pudessem integrar o caso ou o tema tratado.

No caso da aula conjunta, a ideia era desenvolver conteúdos afins – temas –, anteriormente dados em separado em cada disciplina, em parceria em sala de aula. Os professores que ministrariam a aula conjunta iriam se preparar, tendo em mente que a articulação dos conteúdos trabalhados ficaria a seu cargo. Então, quando fossem trabalhar conjuntamente, as políticas de saúde da mulher e da criança, por exemplo, além de ministrar o conteúdo referente a cada uma das políticas, se responsabilizariam por realizar as articulações entre as políticas. Ao aluno caberia o papel de mobilizar os conhecimentos apreendidos para entender e abordar na prática o cuidado da mulher e da criança de maneira relacionada.

A aula conjunta, ao envolver mais de um professor no ensino de conteúdos afins, tem potencial para favorecer a interdisciplinaridade, por se tratar de um trabalho

conjunto, tendo em vista a articulação de conceitos, conteúdos e métodos das disciplinas por meio da interação entre professores e alunos, que juntos buscam compreender e modificar a realidade do cuidado da mulher e da criança.

A esse respeito, Santomé (1998) menciona que a reflexão e o uso de temas interdisciplinares no ensino favorece uma movimento mais abrangente nas instituições escolares, contribuindo para que o professor se sinta partícipe de uma equipe com metas comuns a serem alcançadas de maneira colaborativa e responsável frente aos demais em suas tomadas de decisão.

Como na aula conjunta, a articulação das disciplinas ficaria a cargo das professoras que, para tanto, precisariam se envolver intensamente, tanto no planejamento como na efetivação da aula, sua não adesão ou indisponibilidade em planejar e realizar a atividade em conjunto comprometeria o propósito interdisciplinar da atividade. Para que isso não aconteça, Santomé (2012) menciona como essencial o investimento na negociação entre todas as professoras que compõem a equipe de trabalho, oportunizando o debate das questões metodológicas, conceituais e ideológicas da proposta, uma vez que avançar na integração sem antes esclarecer as informações, as perspectivas e as posições daqueles que estão fazendo o trabalho pode implicar o alcance dos objetivos do grupo.

Além disso, acredita-se ser importante o consenso por parte do grupo de que a integração pressupõe uma interação dialógica dos saberes das disciplinas e não sua extinção ou superficialização do ensino, uma vez que isso é, segundo Berti (2007), uma preocupação entre os professores que se envolvem no desenvolvimento de propostas de integração curricular.

A situação-guia consistiu um estudo de caso que narrava uma história de vida envolvendo mulher e criança. Ela é permeada por situações-problema cotidianas que os alunos deveriam analisar e discutir juntos. O uso desse tipo de estratégia é reconhecida por Japiassu (1994) como maneira de possibilitar o ensino de conhecimentos em ligação com outras noções, advindas de diversas disciplinas e, com isso, o esclarecimento de situações precisas presentes no contexto concreto, o que favorece o exercício da interdisciplinaridade.

Ao criar a situação-guia, as professoras da ECA e SM se comprometeram a desenvolvê-la, sistematicamente, no Ensino Clínico, abordando as situações-problema de modo a articular os saberes de ambas as disciplinas. No planejamento,

a condução da situação-guia ficaria a cargo de cada professora, sendo que, em determinados pontos do caso, previamente estabelecidos, os alunos seriam orientados buscar referências teóricas para sustentar a discussão das temáticas trazidas pela situação. Neste caso, acredita-se que o processo de aprendizagem do aluno se pautaria na descoberta, que segundo Santos e Infante-Malachias (2008), consiste em num processo em que os conhecimentos não se encontravam em sua forma acabada, demandando intensa discussão, envolvendo alunos e professores na construção compartilhada desse conhecimento.

Tendo em vista que os alunos transitariam entre os campos de Ensino Clínico, conduzidos por diferentes professoras da ECA e SM, a ideia do grupo ao planejar a situação-guia era que fosse trabalhada, progressivamente, pelos professores, sendo que, cada uma delas, daria continuidade às discussões, tendo em vista esgotar toda a situação até o final do semestre. O trabalho dos professores, nesse sentido, não seria estanque, uma vez que o movimento de exploração das possibilidades do caso seria contínuo e sistemático. O intuito era que o professor fosse o mediador da aprendizagem do aluno, levando-o a identificar problemas inerentes ao contexto apresentado na situação-guia, bem como refletir sobre as possibilidades e limites da atuação enfermeiro nesse contexto. Nesse sentido, a resolução da situação-guia faria parte de um movimento de questionamento e entendimento visando a transformação de uma determinada realidade – nesse caso do binômio mulher e criança.

Pelas suas características, a situação-guia tem potencial favorável à um movimento interdisciplinar, uma vez que propõe a mobilização e a articulação de diferentes saberes na solução das situações-problema contidas na situação-guia. Para tanto, Fazenda (2011) adverte ser fundamental que o professor entenda que apenas o entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta do processo de ensino em uma perspectiva integrada.

O reconhecimento da fragilidade da dimensão individual, por parte do professor, agregado à crença e ao comprometimento de buscar a integração da prática, cria segundo Fazenda (1991), condições para a realização de projetos interdisciplinares. Essa mesma autora relaciona a atitude interdisciplinar à vontade e à escolha dos professores em transpondo as barreiras que separam os saberes e as pessoas. O estabelecimento de parcerias, para Fazenda (1991), é a maneira mais

potente de produzir alternativas de ensino capazes de possibilitar o alcance da interdisciplinaridade no ensino (FAZENDA, 1991).

Nessas parcerias, as disciplinas se equiparam, tendo os professores a oportunidade de (re)criar relações mutuamente construtivas entre os saberes de cada disciplina. Assim, constroem-se novas dinâmicas entre as disciplinas, criando “um ambiente interativo, entrelaçando os saberes e as pessoas, ampliando, na prática, o conceito da construção coletiva da interdisciplinaridade” (HASS, 2011, p. 61).

O seminário final das disciplinas foi outra atividade criada pelas professoras, tendo como elemento integrador os temas ou os conceitos mais amplos das disciplinas. Todos os conceitos escolhidos por essas professoras para guiarem o seminário – integralidade, rede de atenção, gênero e sistematização da assistência de enfermagem – são temas que perpassam toda a formação do enfermeiro, sendo considerados, no presente estudo, como temas transversais.

Os temas transversais se caracterizam por extrapolar os limites das disciplinas, abarcando assuntos intensamente discutidos pelas comunidades acadêmicas das diferentes disciplinas, dentre elas, as disciplinas ECA e SM. No seminário, os temas transversais possibilitariam a integração das experiências vividas pelos alunos no cuidado com a criança e a mulher durante o ensino clínico. Nessa atividade, coube às professoras a tarefa de criar condições para que os alunos mobilizassem os conhecimentos necessários à prestação de um cuidado integrado à mulher e à criança e também a discussão e a reflexão, junto a grupos de alunos sobre o potencial das representações por eles criadas de evidenciar a integração sob a ótica desses alunos.

A transversalidade pode ser entendida como “uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam, o de uma verticalidade pura” – que impõe uma hierarquização entre pontos e saberes distintos – “e de uma simples horizontalidade” – que consente conexões somente entre áreas afins e semelhantes. Portanto, “a transversalidade tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.11). Assim, os temas transversais foram, no presente estudo, dispositivos de multiplicidade que possibilitaram agenciamentos potentes entre os alunos e os saberes.

A proposta do seminário caracteriza-se como um movimento interdisciplinar por consistir em um processo no qual há a mobilização de diferentes saberes em função de um objeto comum – o cuidado de Enfermagem à mulher e criança.

Sintetizando, pôde-se perceber que as atividades planejadas pelo grupo têm, em si, a potencialidade de promover um movimento interdisciplinar na prática, pois pautaram-se na comunhão de conceitos, método e espaços entre as disciplinas. A concepções de atitude interdisciplinar, enquanto parceira e disposição para as trocas e os encontros entre as pessoas e as disciplinas, foi bastante presente nos discursos dessas professores, ao relatar sobre o processo de planejamento desenvolvido por elas. A propósito disso, Severino (2008) acredita que a prática interdisciplinar, nos diferentes níveis de ensino, depende, essencialmente, da efetividade de um projeto educacional centrado na intencionalidade, definida com base nos objetivos a serem alcançados pelos alunos.

O planejamento docente foi reconhecido por professores que participaram do estudo de Matheus (2009) sobre o ensino integrado em uma instituição de ensino médio como fundamental para a produção da integração na prática, entretanto esses mesmos professores informaram que ainda são raras as oportunidades de se desenvolver trabalhos que integrem as disciplinas, apesar do reconhecimento da importância da interdisciplinaridade. Nesse mesmo estudo, Matheus (2009) evidencia que o principal impedimento ao planejamento integrado das disciplinas é a falta de tempo para tanto.

Em relação ao planejamento coletivo do ensino, Bagnato (2012, p. 181) menciona que propicia “fortes interações” entre os professores. Para essa autora, o “sentar juntos, discutirem uma proposta, falar sobre seus trabalhos, sobre suas incertezas, contribui na construção e movimentação de experiências, conhecimentos, concepções e compreensões que irão compor um currículo”. Nesse sentido, acredita-se que o planejamento conjunto seja um importante dispositivo agenciador da interdisciplinaridade no ensino das disciplinas ECA e SM.

O planejamento conjunto foi relatado pelas professoras do Curso de Enfermagem da UEL como estratégia usada no período de transição entre o currículo tradicional e o currículo integrado (HADDAD et al., 2005). Essa opção de trabalho também foi mencionada por Chirelli e Costa (2000) ao descreverem o processo de implementação do currículo integrado no Curso de Enfermagem da Faculdade de

Medicina de Marília (FAMEMA). Essa forma de planejamento, segundo Lebrun e Lenoir (2013) cria condições para que o professor reflita e reconheça a sua contribuição, dentro dos seus limites, como parte de um todo complexo e inter-relacionado no processo educacional.

Além disso, Fazenda (1993, p. 56) informa que o planejamento conjunto deve ser entendido como forma de movimentar os saberes disciplinares, estabelecendo “pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspectivas diversificadas para o estudo de problemas concretos”, tendo como ponto de convergência o trabalho cooperativo e reflexivo.

Por meio do planejamento conjunto do ensino, as docentes tiveram a oportunidade de dar materialidade à política de integração curricular, ressignificando essa política tem em vista as condições reais da EEUFMG. Assim, pode-se dizer, de acordo com Ball (1994), que houve a construção de uma resposta à política no próprio contexto da prática, não sendo essa simplesmente derivada dos textos e definições oficiais, demonstrando o quanto a política não está sacramentada nos documentos, mas em processo de vir a ser, sendo conformada continuamente tendo em vista a infinidade de leituras possíveis de serem feitas e articuladas.

Além disso, entende-se que a forma como as professoras da ECA e SM planejaram o ensino integrado das disciplinas tiveram relação com as diferentes histórias e concepções dessas professoras, o que segundo Ball, Bowe e Gold (1992) acontece no espaço da instituição e entre diferentes instituições, uma vez que as comunidades disciplinares se relacionam de formas distintas com as políticas. Por meio do planejamento conjunto de atividades integradas as professoras dessas duas disciplinas exerceram seu papel ativo na interpretação da política curricular da escola, criando um forma singular de ressignificar a política de integração.

5.2.3 A implementação das atividades integradas pelas professoras das disciplinas

Nesta subseção é apresentado o processo de implementação das atividades integradoras planejadas pelas docentes das disciplinas ECA e SM. Dentre as atividades planejadas e efetivadas pelo grupo, tendo em vista a integração das

disciplinas, a aula conjunta possibilitou às docentes o trabalho em conjunto com conteúdos teóricos comuns entre as disciplinas, conforme o trecho que se segue:

Alguns conteúdos teóricos que a gente tem integrado, por exemplo, a situação de saúde da mulher, da criança e do adolescente, as políticas de saúde para mulher e para a criança. Então a gente tem integrado esses conteúdos no primeiro dia de aula. Então, eu acho é muito bom que a gente dá a visão da criança, a situação da mulher, quais as políticas e faz essa integração, porque muitas políticas são conjuntas. Então, nessa lógica está bem integrada, eu que sou responsável por ela, eu e a professora 6 da saúde da mulher. Então, a gente faz uma reflexão bem bacana com os alunos sobre como esses conhecimentos seriam usados para o cuidado da mulher e da criança, e depois a gente volta fazendo um exercício mesmo, um GD, os alunos discutem e fazem isso, e a gente discute com eles, então tem uma discussão bem boa nesse sentido. Então, outro conteúdo que a gente tem tentado integrar é a questão das ações do quinto dia, que discute as ações que a criança e a mãe são alvo no quinto dia, então isso também tem sido abordado em conjunto. Na parte hospitalar, na assistência de saúde ao RN em fototerapia tanto a saúde da mulher, porque é da mulher e do recém-nascido, e também a criança, então esse conteúdo também nós temos conseguido integrar (Professora 4).

Além da abordagem conjunta dos conteúdos na aula, as professoras tiveram a oportunidade de explorar métodos de ensino comuns às disciplinas. O uso de temas amplos para trabalhar conteúdos disciplinares, de modo integrado, foi uma alternativa viável para potencializar a integração e otimizar o tempo em sala de aula.

A 'situação-guia' foi discutida por professores e alunos, sendo que em algumas ocasiões mais de uma professora participou da discussão de um mesmo assunto, conforme mencionado nos trechos que se seguem.

Então, essa situação-guia foi sendo discutida por todos nós docentes de todos os campos de estágio, na Atenção Primária e no hospital, e eu acho que ilustra bem essa interface que a gente tem em várias áreas do conhecimento, em várias áreas da atuação do enfermeiro. Para mim, foi um exemplo muito bom dessa questão da integração (Professora 9).

Então, assim ele (o aluno) conseguia, através daquele exemplo (situação guia), refletir sobre o cuidado na realidade, no real, que era aquela criança, aquela mãe, aquela família (Professora 12).

Essa situação-guia foi o fio condutor do estágio com o nosso aluno, desde a disciplina Z, na disciplina Y e disciplina X, a parte hospitalar também. Então, o professor do outro campo conversava comigo e eu sabia, por exemplo, o que ele tinha discutido com o aluno lá no campo para eu resgatar e dar continuidade na disciplina Y. Essa era a ideia (Professora 3).

E com a situação-guia, nós fizemos assim: cada uma priorizava abordar no estágio as passagens da situação, relacionando com a prática que eles estavam vendo ali, na unidade, para que eles pudessem identificar a relação que existia entre aquela situação vivenciada e a situação guia. Foi à forma

que nós professores encontramos de integrar na prática com o aluno (Professora 1).

O planejamento conjunto dessa atividade possibilitou a realização de uma prática convergente, pois uma professora dava continuidade ao que era discutido pela outra. Além disso, as professoras se reconheceram como responsáveis por levar o aluno a relacionar os conteúdos da situação-guia com suas vivências práticas, possibilitando, assim, a ressignificação de ambas. O exemplo apresentado na situação-guia também foi reconhecido pelas professoras como uma potente ferramenta para que o aluno, por analogia, refletisse sobre o cuidado real, vivenciado por ele no ensino clínico.

Uma das professoras, por sua vez, identificou que o aluno teve limitação em operar a integração por meio dessa atividade, conforme se verifica no trecho a seguir.

Eu volto na situação guia que é o que está mais forte para nós. Essa situação guia aborda a mulher cuidando de crianças, depois ela engravida de novo, depois ela vive a questão do parto, do nascimento desse bebê, a questão do puerpério, o cuidado do recém-nascido e volta de novo no ciclo de estar cuidando de crianças. No início, o aluno ficou um pouco perdido. Então a gente tentou mostrar para ele que era uma situação bem abrangente, mas que, em cada estágio, aprofundava em determinado aspecto. Então, às vezes, o aluno ficava só naquele ponto do caso, não conseguia dar o salto de pensar "bom, é essa mesma mulher que eu analisei aqui no pré-natal, que eu também vou estar atendendo na maternidade, que vou estar cuidando das crianças dela" (Professora 10).

A limitação do aluno em "dar o salto" e pensar a situação-guia como uma unidade foi contornada pela docente que, na prática, por meio de intervenções que possibilitaram a esse aluno identificar, por exemplo, as repercussões do cuidado com a mulher na saúde da criança e integrar os conhecimentos necessários para isso. O trecho anterior parece direcionar o entendimento de que a integração ficou, nesse caso, a cargo do aluno que, muitas vezes, não tem os elementos necessários para compreender a intencionalidade das professoras com a intervenção educativa.

Por outro lado, a dependência da intervenção da docente para o entendimento do aluno a levou ponderar que, a forma adequada de conduzir a atividade ainda estaria "por vir", conforme o trecho que se segue:

Quando eu trabalhei com os alunos na disciplina Y, eu trabalhei os problemas da situação-guia que apareceram referentes à disciplina Y e deixei em suspenso os da disciplina X, para serem trabalhados depois, quando eles

passassem na disciplina X. Os que já tinham passado na disciplina X e vieram para mim, eles não fizeram essa interface, eles não trabalharam, eles ficaram muito estanque, sabe. Então eu acho que ainda não descobrimos a forma de conduzir essa estratégia adequadamente, ainda estamos caminhando para procurar, para buscar (Professora 1).

Como na prática, algumas professoras utilizaram a situação-guia para discutir as questões referentes às disciplinas e outras não. Quando os alunos transitaram pela professora que não usava a situação-guia no ensino para a qual adotava, os alunos não conseguiam dar continuidade ao movimento de mobilização e integração dos saberes, tendo em vista o entendimento do caso de modo global. Depreende-se disso que a existência da situação-guia, enquanto atividade integradora, por si só não garantiu um movimento de integração. As disparidades no tratamento das situações de ensino entre as professoras fazem com que o trabalho do aluno fique mais difícil, o que repercute em uma cultura pouco integrada.

Embora o planejamento contemplasse apenas três atividades integradoras, na prática, as professoras reconheceram outras situações de ensino capazes de integrar as disciplinas no entendimento delas. Uma dessas foi à visita domiciliar, ocasião em que o aluno teve a oportunidade de vivenciar, no cenário real, as questões que envolvem o cuidado da mulher e da criança e as dinâmicas relações entre elas. A visita foi realizada no *Ensino Clínico*, no contexto da Atenção Primária à Saúde, conforme descrito nos trechos que se seguem:

Mas eu tive uma oportunidade no campo da atenção primária, que eu fui com os alunos realizar uma visita domiciliar a um recém-nascido. Então, nós avaliamos esse recém-nascido e nós vimos ali, naquele contexto, em que aquela criança estava inserida, as necessidades de sua mãe, dos seus irmãos, as condições em que aquela criança vivia. Então, nós conseguimos integrar, naquele momento a saúde da criança, da mulher, o contexto social e sanitário em que aquelas crianças cresciam e os determinantes do estado de saúde dessas crianças [...] (Professora 12).

Vou falar da saúde da mulher e da saúde da criança. Nós (professor e alunos da saúde da mulher) fomos atender uma puérpera, em uma visita domiciliar. Os alunos já tinham passado pela saúde da criança e nós agendamos a visita. Quando chegamos lá, eles não sabiam lidar com a puérpera. Eles nunca tinham visto uma cicatriz de cesárea, nunca tinham retirado ponto, não sabiam avaliar a involução uterina, nem as mamas, e isso era o foco do que iria ser trabalhado com eles. Mas na hora de atender a criança, eles já sabiam, inclusive atendiam melhor que eu, porque eles tinham passado pela experiência recentemente com outra professora. Avaliaram muito bem a criança, interagiram muito bem com a mãe, orientando sobre o posicionamento da criança, sobre a amamentação [...] (Professora 3).

Apesar do foco da visita recair no atendimento das demandas, da mulher ou da criança, a ligação entre a atenção de ambas em seu contexto de vida acabou induzindo aos alunos e à professora a entrelaçar o cuidado, reconhecendo que um repercute na outra, a exemplo das orientações sobre a amamentação prestada à mãe e que repercutiriam na saúde da criança.

Assim, no entendimento das professoras, a visita domiciliar foi uma situação de ensino por meio da qual foi possível integrar os saberes das disciplinas pelo aluno, sendo que o foco não foi as demandas da mulher ou da criança especificamente, mas a demanda do conjunto mãe-filho, conforme se observa nos trechos que seguem.

Então, depois que nós fizemos essa visita, eu pedi aos alunos que fizessem um relatório para a equipe e pedi a eles que colocassem isso, não somente um relatório descrevendo a situação da criança, mas de que forma aquele contexto em que a criança estava inserida implicava na sua vida, no seu estado de saúde, quais as vulnerabilidades, porque lá não era só aquele recém-nascido, era um recém-nascido de 10 dias, mas tinha sua mãe, de 20 anos, e um irmãozinho, menor de um 1 ano e meio que estava lá e, enfim, uma família. Nós tínhamos lá vários fatores que iam refletir no estado de saúde e nas vulnerabilidades daquela família. Então, foi muito interessante essa experiência. Em outros momentos também nós tivemos possibilidades, mas eu acho que essa possibilitou esse integrar, não somente mulher e criança, mas entre a saúde coletiva, a epidemiologia, muito interessante (Professora 12).

Então, assim, foi um momento em que eles estavam atendendo uma puérpera, em uma situação específica de saúde da mulher, mas que o conhecimento deles na saúde da criança, que eles já haviam adquirido na saúde da criança, foi fundamental para eles interagirem com a mãe, para fazerem as orientações e, com isso, perceberem que eles já tinham certo domínio desse conhecimento. Elas saíram da entrevista radiantes, dizendo: "professora a gente sabe!" Essa questão do aluno sair para o campo inseguro e chegar lá e dizer para a gente "professora a gente sabe" significa que o ensino foi efetivo nisso. Agora se não fosse resgatado aquele conteúdo de saúde da criança naquele momento ali, eles não iam fazer com tanta desenvoltura (Professora 3).

Para uma das professoras, na visita domiciliar os alunos também conseguiram mobilizar saberes de outras disciplinas, além dos ensinados nas disciplinas ECA e SM, como da "epidemiologia" e da "saúde coletiva", o que tornou a experiência, no seu ponto de vista, "interessante". O fato de os alunos terem de mobilizar conhecimentos de disciplinas já cursadas para conseguirem dar conta de realizar o cuidado de Enfermagem favoreceu a interação do aluno com o paciente e a integração dos conhecimentos das disciplinas na prática.

Outra atividade, também mencionada pelo grupo como viabilizadora da integração entre as disciplinas, foi à visita compartilhada, na qual alunos que cursavam ECA e SM que estavam realizando o *Ensino Clínico* na mesma instituição, porém em setores diferentes – maternidade e pediatria, respectivamente –, tiveram a oportunidade de fazer uma visita e conhecer as práticas desenvolvidas pelos colegas no outro setor, conforme detalhado no trecho que se segue:

E teve uma situação, que me aconteceu nesse último estágio e que se eu for pensar, talvez eu poderia incorporá-la, que me emocionou muito. Em um determinado momento, a gente conversando, as professoras de saúde da mulher e saúde da criança, e a gente pensando "Poxa, como é que nós estamos integrados numa mesma instituição se eu não vou nem na maternidade nem vocês da maternidade vão na pediatria? de repente eles podiam se encontrar lá dentro e ver o que o outro está fazendo para eles tentarem ver essa interface". Aí eu falei com eles (alunos): "Olha, hoje vocês vão receber visita, e eu quero que vocês falem do estágio de vocês. Eu quero que vocês apresentem a pediatria conforme vocês veem, não como eu apresentei para vocês no primeiro dia, apresentem conforme vocês veem e apresentem o que vocês fazem aqui, conforme o significado que isso tem para vocês". Os alunos da saúde da mulher chegaram e esse grupo de alunos foi então apresentar essa unidade pediátrica para os colegas. Poxa, eles apresentaram com uma perspectiva tão ampliada daquele cuidado e dizendo o significado que ele tinha e conseguindo ver o significado do que eles faziam e tinham para a vida daquelas pessoas, para a vida daquela mulher que está ali cuidando do filho, para a vida daquela criança e o significado que aquele aprendizado estava tendo para a vida deles. O olhar deles sobre essa unidade não era o olhar, por exemplo, que está contemplado no nosso cronograma de ensino. Eles viram muito além do que eu pensei que eles tivessem vendo. Eles não apresentaram nem uma criança dizendo sobre a patologia dela, eles disseram muito mais, eles diziam sobre a Maria Eduarda, eles diziam sobre a Isabela, falavam da mãe da Isabela, do quanto que eles aprenderam com essas famílias, o quanto aquele momento tinha tido um significado para eles. O que eles aprenderam ali ia além do conhecimento científico. Eu, como professora, via que eles tinham pleno domínio da técnica, mas eles expressaram ali o aprendizado de valores, de um certo valor de cuidado, de um certo valor de ação, um valor profissional, um valor ético, uma perspectiva ampliada da família, um valor de equipe, de buscar uma construção, de buscar um trabalho que seja coletivo. Então, no momento em que eles fizeram a apresentação do setor os próprios colegas se emocionaram. Os professores que estavam acompanhando se emocionaram e eu tive, então, a perspectiva do significado daquela possibilidade de integração, mesmo que não fosse necessariamente com outras disciplinas. Mas eles conseguiram expressar por exemplo, uma articulação com o estágio que eles teriam na saúde da mulher e o tempo inteiro eles consideraram que aquela criança tinha junto dela uma mulher. Elas viam essa mulher, a cuidadora, que eram, às vezes, gestantes que estavam lá cuidando dos seus filhos que ela consideravam isso, que elas consideravam a saúde daquela mulher cuidadora, e elas interviam nisso, nesse processo (Professora 5).

Na visita compartilhada, as professoras criaram condições para que os alunos pudessem reconhecer a interface entre as práticas desenvolvidas nos diferentes

setores de uma instituição. Ao se posicionarem como expectadoras da apresentação dos setores feitas pelos alunos, as professoras tiveram a oportunidade de ter acesso aos significados atribuídos pelo aluno à sua prática, bem como os significados dessa prática para a vida das pessoas que cuidaram e o significado do seu aprendizado para suas próprias vidas.

Apesar de ter sido uma atividade não contemplada no cronograma das disciplinas, a Professora 5 acredita que a visita compartilhada possibilitou uma aprendizagem que extrapolou os conteúdos das disciplinas, conseguindo contemplar o aprendizado de valores e de uma perspectiva ampliada de família e do trabalho em equipe. Por esses motivos, a professora acredita que uma atividade como esta poderia ser incorporada ao cronograma das disciplinas, como outra atividade integradora desenvolvida pelas disciplinas.

O seminário foi outra atividade planejada e desenvolvida pelas professoras, tendo em vista a integração das disciplinas por meio de seus conceitos mais abrangentes, definidos no mapa conceitual, conforme se observa no trecho que se segue.

Sobre os temas mais abrangentes que foram apresentados no seminário final, já havia sido estabelecido que, por exemplo, o grupo que passava comigo e com a Professora 5 trabalhou com o tema integralidade e humanização. Então, a todo o momento que a gente estava atendendo, durante o ensino clínico, a gente já estava pincelando essa questão. Então, eles já sabiam que no seminário teriam de entregar por escrito, enquanto grupo, e teriam de fazer uma apresentação da teoria que fundamentasse o tema e a discussão. Esse nosso grupo fez como se fossem algumas vinhetas de reflexão, mas eles trouxeram uma teoria que fundamentava isso. Então, o aluno teve meia hora, são dois grupos, e eles também tiveram de integrar, porque eu acompanho dois grupos, a professora 5 esses mesmos dois grupos, então esses grupos se comunicaram um com o outro para montar essa apresentação (Professora 10).

O produto que seria apresentado no seminário foi construído pelos alunos e orientado pelas docentes ao longo do semestre. As docentes se valeram de momentos em que os alunos prestavam o cuidado de Enfermagem sob sua supervisão para chamar a atenção deles para a relação entre esse cuidado e o conceito mais abrangente ou transversal das disciplinas. Além disso, as professoras também se ocupavam em orientar os grupos sobre a estratégia pedagógica usada na apresentação do seminário, uma vez que deveria possibilitar ao expectador apreender

o tema discutido, reconhecendo a presença tanto dos conceitos transversais das disciplinas como de sua integração, conforme aconteceu no caso das "vinhetas de reflexão".

O seminário possibilitou à Professora 4 perceber que o aluno integrou conhecimentos das disciplinas referentes a um dos temas abordados por eles no seminário, conforme o trecho que se segue.

No seminário, eu acho que nós avançamos pela apresentação dos alunos. Eles fizeram essa questão da rede foi muito bacana, eles colocaram a questão da rede cegonha, começando com a mulher, perambulando, nascendo uma criança, essa criança precisando de demanda, sabe, eu senti assim que isso aí ocorreu realmente essa integração para o aluno. Ele não vê mais que a criança está aqui e que a mãe está lá. Essa capacidade que ele tem de estar absorvendo isso e realmente implementando na prática dele profissional. Então assim, ele consegue ver essa questão toda e quando a gente discutiu a questão da rede, foi muito bacana no seminário, quando eles apresentaram, eles vieram com esse conteúdo bem integrado. Eu acho que foi muito bom porque ele compreendeu desde a gestação como é a atenção, eles mesmo deram exemplo, até chegar numa criança que teve um problema, que evoluiu para uma doença, para a hospitalização, para a morte (Professora 4).

A professora conseguiu identificar, na apresentação feita pelos alunos no seminário, que eles foram capazes de entender a necessidade da integração de saberes para o atendimento da mulher e da criança, levando-os a reconhecer que não podem ser vistas separadamente.

A análise do seminário pelas docentes, no que diz respeito ao alcance do objetivo, de integrar as disciplinas, foi expressa por uma delas no trecho que se segue.

Acredito que o seminário conseguiu atingir os objetivos e foi muito satisfatório ver os alunos apresentarem os temas integradores de modo tão intenso e que trouxeram o tema proposto e a integração entre as disciplinas. Eles (alunos) ainda deram conta de trazer exemplos de situações que eles viram no ensino clínico e que o grupo considerou que foi um atendimento integral e integrado da mulher e da criança, pois o cuidado de ambas precisou de conhecimentos das duas disciplinas (Professora 1).

A satisfação com o seminário veio da percepção de que os alunos conseguiram apresentar os temas de forma intensa e relacionar os conhecimentos das disciplinas tanto para elaborar as apresentações como para realizar o cuidado na prática. O grupo entendeu também que o seminário "retratou a integração", conforme os trechos que se seguem.

Para o seminário final, a gente fez também uma discussão de alguns conteúdos durante o ensino clínico, que também, eu acho que ele avançou um pouco, porque eu discutia a questão da atenção em rede. Então, eu discutia com os meus alunos a atenção em rede da criança, o professor da *disciplina Y* discutia com o mesmo grupo atenção em rede na *disciplina Y* e eles fizeram um seminário final [...]. Então, esse seminário foi muito positivo, os alunos fizeram uma apresentação belíssima, que eu acho que retratou essa integração que houve durante o ensino clínico, embora nós estivéssemos em campos diferentes, mas o grupo de alunos era o mesmo. Então, eu acho que tiveram essas aproximações (Professora 4).

E, por fim, o seminário de integração, em que nós trabalhamos temas importantes, tanto da saúde da mulher quanto da saúde da criança, e que eu acredito que ali, pelo fato de o aluno já estar finalizando a disciplina, a minha percepção foi que ele amadureceu um pouco nesse aspecto da integração, haja vista que foi trabalhada essa integração no decorrer da disciplina. Ali ele já teve um amadurecimento maior e ele conseguiu atingir aquele objetivo (Professora 12).

No ponto de vista das professoras, a sintonia e a congruência foram fundamentais para a concretização do seminário e para a identificação de amadurecimento do grupo.

A realização das atividades integradas na prática levou os professores a reconhecerem o *Ensino clínico* como mais propício ao desenvolvimento da integração, conforme se verifica nos trechos que se seguem:

[...] e a nossa expectativa é de conseguir integrar a prática. Aí sim, nós temos que tentar, a ideia de buscar as duas disciplinas no mesmo campo de estágio; aí sim, nós vamos atender mulher e criança integral, e vamos poder fazer uma intervenção maior nesse serviço, ter um impacto maior nesse serviço e para o aluno ele vai poder ter uma visão do todo. Então, essa é a minha ideia (Professora 3).

Eu acho que tem tudo para dar certo, nós temos professores, eu acho que teríamos que organizar, talvez seja um pouco difícil, o campo, porque nós teríamos que ter um número menor de alunos talvez para não tumultuar, porque já seria um professor, dois professores, e hoje as unidades são muito cheias, mesmo porque ainda não tem um avanço total. O pessoal ainda acha que tem de concentrar os alunos na unidade de saúde, mas não precisa disso. Nós podemos estar atuando na comunidade, se pensar na concepção do Programa de Saúde da Família, nós podemos estar na casa, no grupo, num outro espaço, não precisava ser na consulta, na unidade. Então, eu acho que a dificuldade seria mais nesse sentido, mas eu acho que tem tudo para caminhar para isso (Professora 4).

Neste ponto, vislumbra-se um movimento transdisciplinar, como um caminho a ser perseguido pelo grupo. No entanto, como esse movimento ainda é algo que está além do que atualmente é desenvolvido pelo grupo, a professora tem dificuldades em

visualizar de que forma isso poderia ser operacionalizado em sua prática, mas já dá indícios de caminhos possíveis para que isto aconteça.

A experiência das professoras com a integração levou-as a identificar seu potencial na formação do enfermeiro, conforme os trechos que se seguem.

Eu fui contaminada por essa noção de que era preciso trabalhar com a integração das disciplinas para gente conseguir formar um enfermeiro crítico, reflexivo, capaz de atuar na sua realidade e transformar sua realidade (Professora 1).

E eu acho que é isso e o aluno não pode sair com essa cabeça dele fragmentada. Ele tem que sair com esse conteúdo todo como uma coisa mais fechada, uma coisa mais uniforme. Não pode sair pedacinhos, mas entender que isso é importante, que um conhecimento leva a outro, que ele tem que fazer essas pontes, buscar, fazer correlações para poder aprender (Professora 2).

Agora estou imaginando esse sujeito bem formado, reconhecendo os desafios do seu tempo e as potencialidades que ele tem. Esse profissional, essa profissional, pode contribuir na superação desses desafios. Então, você entra em um hospital de complexidade não só do ponto de vista da assistência, mas das relações, da organização, é muito importante que você tenha muitos olhares, esteja muito atento. As forças que estão ali acabam influenciando a forma como a enfermagem se organiza para cuidar, para gerir, para existir nessa instituição e você só faz isso se você se articula no mundo e com o mundo (Professora 7).

A gente quer trabalhar essa integração para formar enfermeiros que tenham a capacidade clínica de atuar, que tenham uma consciência crítica para chegar no campo de trabalho e fazer o diagnóstico, verificar quais as necessidades do serviço e quais as necessidades do paciente que ele está atendendo (Professora 11).

A integração foi entendida pelas professoras como um caminho para a formação de um profissional enfermeiro, profundamente comprometido com uma maneira própria de olhar e atuar, de ser e estar no mundo do trabalho. A partir não mais de territórios disciplinares, mas de uma perspectiva de integração, a formação do enfermeiro compromete-se com um projeto que articula reflexão, valores, criticidade, olhar multidimensional e capacidade de intervenção na realidade.

Reconhece-se que as atividades implementadas pelas professoras da ECA e SM foram práticas que deram materialidade aos sentidos, construídos por elas mediante a interpretação da política de integração. Assim, pode-se considerar que é a forma encontrada por elas de (re)produzir a política na prática, reforçando a noção de Ball (1994) de que as orientações políticas não se encerram nos documentos oficiais, mas são permanentemente produzidas pelas comunidades disciplinares da escola. A atuação dessas comunidades, segundo esse mesmo autor, pode apontar

para a construção de novos sentidos para as propostas curriculares ou para o reforço dos sentidos já estabelecidos previamente (BALL, 1994). Nesse sentido, pode-se dizer, com base nos dizeres de Ball, Maguire e Braun (2012) que a política inicia em diferentes pontos, assumindo diferentes trajetórias, tendo a possibilidade de ser formulada na escola, nos sistemas de poder centralizados.

Matheus (2009) menciona em seu estudo que a integração no currículo pode assumir diferentes configurações, uma vez que são diversos os mecanismos possíveis para integrar os conhecimentos das disciplinas. Alguns desses mecanismos foram descritos por professores da UEL como viabilizadores da integração curricular no Curso de Enfermagem, como tutoriais, problematização e dramatizações, todos tendo em vista favorecer o complexo processo ensino-aprendizagem (TACLA et al., 2014).

Buscando interpretar o que emergiu da prática docente, pode-se afirmar que o planejamento com potencial de promover movimento interdisciplinar, na prática possibilitou a integração em diferentes medidas.

A aula conjunta, ao ser implementada, possibilitou o trabalho compartilhado entre as professoras das duas disciplinas. As professoras consideraram que a experiência favoreceu a integração de temas, conciliando diferentes possibilidades de interpretação. Elas utilizaram diferentes estratégias, como os grupos de discussão (GD), os exercícios reflexivos e os debates com o propósito de criar condições para o aluno refletir sobre a aplicabilidade dos conhecimentos integrados das disciplinas no cuidado com a mulher e a criança.

A parceira das professoras com a intenção comum de integrar os saberes das disciplinas possibilitou a viabilização de um movimento com características interdisciplinares. O fato de a aula conjunta ter sido ministrada por duas professoras com claras afinidades e disposição para efetivar a integração em sua prática favoreceu a implementação do que foi planejado.

A esse respeito, Klein (1998) informa que o ensino em equipe é um poderoso mecanismo de preparação e revitalização intelectual dos professores devido à aprendizagem em colaboração, abrindo espaço para a articulação entre os saberes, de modo que o professor ficar cada vez mais à vontade com as perspectivas de outras disciplinas, ampliando, assim, sua flexibilidade em relação a outros saberes.

No caso da situação-guia, os professores entenderam que os alunos, de modo geral, conseguiram mobilizar os saberes das disciplinas e empregá-los na discussão e na resolução das situações-problema inseridas no caso. Além disso, eles reconheceram que os alunos foram capazes de fazer a relação entre as ações pensadas para a resolução da situação-guia e as ações posteriormente realizadas por eles no cuidado da mulher e criança no contexto real.

Como a situação-guia foi implementada por diferentes professoras do grupo da ECA e SM, uma vez que os grupos de aluno se alternavam entre os campos de prática, uma professora precisou contatar o colega com a finalidade de identificar o ponto de partida de sua discussão e, conseqüentemente, dar continuidade à discussão do caso. Houve ocasiões nas quais mais de uma professora teve que participar da discussão da situação-problema enfocada e outra em que a atividade não foi utilizada pela professora em sua prática, o que inviabilizou a alguns grupos integrar os saberes das disciplinas.

Assim como no planejamento, a situação guia na prática caminhou no sentido de possibilitar ao grupo de alunos o movimento necessário à integração interdisciplinar dos saberes. No entanto, a complexidade do contexto da prática, no qual as estratégias de ensino planejadas são efetivamente implementadas, acabaram comprometendo a possibilidade do alcance de um movimento interdisciplinar, uma vez que houve fragilidade na conciliação entre a ação planejada e as realizadas. Isso pôde ser inferido ao se verificar que na prática algumas professoras das disciplinas estudadas optaram por não adotar a situação-guia em sua prática. Assim, considera-se que houve melhoria das relações entre as disciplinas, no entanto ainda preservaram-se os limites entre os saberes ante a possibilidade de aproximação de outra disciplina, configurando o movimento como pluridisciplinar.

A esse respeito, Sacristán (2000) informa que a complexidade da realidade do ensino pode levar o professor a tomar decisões instantâneas e intuitivas, condizentes com seu estilo de comportamento docente, constituído antes e durante seu percurso profissional, influenciado tanto pelas teorias quanto pelas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Além disso, os esquemas práticos, subjacentes à ação docente, que regulam e simplificam essa prática, tendo em vista a economia de ordem psicológica, a manutenção de mecanismos de segurança pessoal e profissional e os condicionamentos institucionais e sociais, também influenciam as decisões docentes

na condução do ensino. Assim, a conciliação entre as decisões mais intuitivas e as decisões baseadas no planejamento é que determina o fazer docente, sendo que o delineamento da estrutura das atividades de ensino com vista à determinadas finalidades pode harmonizá-las (SACRISTÁN, 2000).

A estrutura da atividade de ensino deve conter, segundo Sacristán (2000) uma ordem e coerência interna, um curso de ação ao longo de um período, as tarefas a serem praticadas sucessivamente pelos alunos, a descrição de um metodologia unitária, os conteúdos contemplados, as finalidades da atividade, constituindo-se em arcabouço, mais ou menos preciso, para regular a prática no seu transcurso (SACRISTÁN, 2000). Acredita-se que a estruturação da situação-guia poderia dar mais segurança a todo o grupo para desenvolver a atividade, favorecendo, com isso, o alcance do movimento mais condizente com o que foi planejado.

No entanto, acredita-se que a implementação da situação-guia traz também desafios relacionados à mudança da postura do professor, uma vez que consiste em uma atividade na qual a interação e a participação do professor na criação de condições para a reflexão e discussão de problemas pelo aluno é fundamental. Nesse sentido, Klein (1996) adverte que o professor precisa sair da condição de “ensinante” para a condição de “estar com”; de “transmissor” para “parceiro de troca”, desenvolvendo ações em conjunto com o aluno. A permanência do professor na condição de “transmissor” de conhecimentos, segundo essa mesma autora, compromete o entendimento e a desenvoltura do aluno em protagonizar a integração entre as disciplinas (KLEIN, 1996).

A visita domiciliar foi uma atividade que emergiu da prática, sendo que as professoras a consideraram com potencial para integrar as disciplinas. Na visita domiciliar, o professor reconheceu que os alunos se viram diante de situações de vida da mulher e da criança, nas quais não seria possível abordar em separado as demandas de cada uma delas, uma vez que se encontravam imbricadas. Assim, o aluno precisou resgatar saberes das diferentes disciplinas para conseguir prestar o cuidado, o que no ponto de vista das professoras possibilitou a ele criar novos significados para a sua prática.

A visualização da dinâmica familiar e das relações existentes no contexto do domicílio também contribuiu para o entendimento das repercussões do cuidado na vida e na saúde de toda a família, uma vez que esse contexto pode ser considerado

um cenário complexo. Nas palavras de Morin (2003, p. 38), consiste em um *locus* onde existe a união da unidade e da multiplicidade, no qual 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”. (MORIN, 2003, p.38)

A atitude da professora, de identificar o potencial para integração de saberes na visita domiciliar e, conseqüentemente, criar condições para que os alunos conseguissem mobilizar e inter-relacionar os diferentes conhecimentos, efetivando o cuidado integrado de mulher e criança, foi determinante para que a atividade pudesse ser reconhecida como um movimento com sentido interdisciplinar. Esse tipo de aprendizado, baseado na prática e na descoberta, encoraja, segundo Klein (1998), as conexões, os encontros, a parceria, uma vez que o peso recai na consciência do papel do pensamento crítico para a ação, encorajando tanto a integração das disciplinas como a síntese pessoal. Nesse tipo de aprendizado, a troca de conhecimentos, de saberes e de experiências entre alunos e professores em um contexto social compartilhado favorece a criação da atitude interdisciplinar (KLEIN, 1998).

Além disso, a crença depositada pela professora nos alunos deu a eles a segurança necessária para realização do cuidado, resultando em satisfação tanto por parte dos alunos, como por parte da professora. A partir da crença que a professora demonstra depositar na possibilidade de crescimento do aluno, ela passa a vê-lo como alguém comprometido, capaz, o que dá início a um processo de apropriação do universo pelo aluno de forma interativa. Esse contato gera uma relação de força recíproca na busca pela aprendizagem, que transcende o momento vivido (FAZENDA, 2002). A atitude construída com base na confiança mútua possibilita a concretização de uma relação dialógica que pressupõe generosidade, humildade, espera e sintonia, capazes de viabilizar um movimento de interdisciplinaridade (FAZENDA, 2002).

A visita domiciliar foi apresentada por professoras de uma Universidade da região Sul do país que desenvolve um currículo integrado no curso de Enfermagem, como atividade de ensino que favoreceu a efetivação da integração na prática docente, uma vez que, segundo elas, foi capaz de colocar o estudante diante da realidade e das demandas dos usuários do SUS, levando-os a exercitar a interlocução

entre saberes na construção e aplicação de intervenções de enfermagem direcionadas (GARANHANI et al., 2014).

Outra atividade que também emergiu da prática e foi reconhecida pelas professoras da ECA e SM como integradora foi a visita compartilhada aos setores de uma instituição hospitalar, com o intuito de viabilizar a identificação, por parte dos alunos, da correlação dos cuidados desenvolvidos na pediatria e na maternidade. A atividade possibilitou um movimento pluridisciplinar, uma vez que houve a intercomunicação entre as disciplinas, porquanto cada disciplina preservou a sua integridade, ou seja, manteve-se o olhar focado em sua especificidade, conservando as barreiras entre as disciplinas. No entanto, a experiência não levou as disciplinas a se modificarem e passarem, por exemplo, a depender uma da outra, o que acabou limitando a possibilidade do alcance de uma integração maior.

Acredita-se que, no caso da visita compartilhada, a inexistência de um projeto integrador que orientasse a condução da atividade fragilizou o alcance de maiores níveis de integração, uma vez que a prática da interdisciplinaridade depende, para além do desejo dos envolvidos de integrar, da presença efetiva de um projeto educacional centrado em uma intencionalidade definida com base nos objetivos a serem alcançados pelos sujeitos educandos (KLEIN, 1998).

A esse respeito, Klein (1998) menciona que práticas de caráter intuitivo, na qual há circulação de conceitos e esquemas cognitivos de cada disciplina sejam insuficientes para possibilitar a reflexão e a ação interdisciplinar. Uma forma de viabilizar esse alcance é, segundo essa mesma autora, a análise e a reflexão das práticas pelos interessados em implementar a interdisciplinaridade, com vistas à sua reconstrução criativa com foco nos conceitos que a sustentam para que se tornem efetivamente interdisciplinares (KLEIN, 1998).

O seminário final das disciplinas foi constituído por apresentações nas quais vários grupos de alunos expuseram o resultado do trabalho de integração entre o cuidado prestado à mulher e à criança no *Ensino Clínico* e os conceitos mais abrangente das disciplinas: temas. As professoras, ao se converterem em expectadoras dos trabalhos dos alunos, conseguiram observar avanços significativos na capacidade que eles têm de perceber a necessidade da integração do cuidado da mulher e da criança. Além disso, as professoras reconheceram que, durante as

apresentações, os alunos conseguiram evidenciar amadurecimento em sua forma de inter-relacionar as disciplinas, o tema integrador e o cuidado de Enfermagem.

Acredita-se que o seminário se inseriu em um movimento interdisciplinar, no qual os alunos evidenciaram em seus discursos, nas atitudes e nas produções apresentadas no seminário, no ponto de vista das professoras, a integração dos temas e da prática das disciplinas. Nesse sentido, Fazenda (2013) reconhece que só se tem consciência de ser interdisciplinar quando se reconhece a interdisciplinaridade nas ações e quando se conhece o que pode ser identificado.

A integração por meio de temas integradores favorece o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, em comparação com o possibilitado pelas mesmas experiências curriculares sem um requisito integrador (KLEIN, 1996). No entanto, é fundamental considerar que “não se deve esperar que os alunos integrem qualquer coisa que o corpo docente não possa fazer ele mesmo” (KLEIN, 1998, p. 121). Assim, a preparação docente para o desenvolvimento da atividade de integração é peça fundamental para o sucesso desta na prática. Silva, Guariente e Garanhani (2014) ao relatarem a experiência de implantação do currículo integrado no Curso de Enfermagem da UEL, informaram que o trabalho coletivo, o envolvimento e o comprometimento dos docentes do Curso foram elementos essenciais para que a proposta de integração pudesse ser efetivada na universidade, sendo que a preparação docente, desenvolvida ao longo de todo o processo de implantação desse currículo, forneceu subsídios para a apropriação das propostas teórico-pedagógicas relacionadas à integração pelos professores.

Em síntese, as atividades implementadas com vistas à integração das disciplinas, de modo geral, conseguiram alcançar os propósitos esperados pelo grupo de professoras, ao planejar as atividades, em maior ou menor medida. Acredita-se, com base em Fazenda (1994), que um exercício da revisão e reflexão das práticas pedagógicas por parte dessas professoras possibilitaria o reconhecimento das potencialidades dessas práticas, bem como as levaria a perceber outros aspectos a serem transformados, assim como os avanços e os retrocessos no sentido da interdisciplinaridade.

Além disso, é importante que as professoras tenham em mente o desenvolvimento sistemático de práticas com vistas à integração, assim como a avaliação e a reflexão sobre esse processo é uma das principais formas de alcançar

maiores níveis de integração. A esse respeito, Fazenda (2013) adverte que a efetivação da integração demanda um experimentar constante, uma vez que a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se e exerce-se. Lenoir (1997) acrescenta que as experiências sucessivas de ação interdisciplinar é o que contribui para a criação de modos de efetivá-la, não havendo uma forma determinada ou fixa de levar a interdisciplinaridade a acontecer no ensino.

As professoras das disciplinas ECA e SM reconheceram o cenário de práticas das disciplinas, o *Ensino Clínico* como favorável ao desenvolvimento de atividades de integração, uma vez que nele os alunos têm oportunidade de vivenciar situações reais, onde o cuidado precisa ser desenvolvido, considerando-se a articulação e a inter-relação entre diferentes saberes das disciplinas. Andrade e Bagnato (2010) também destacaram o cenário da prática como potencializador de uma aprendizagem mais efetiva, por possibilitar ao aluno uma visão mais próxima dos desafios da realidade de sua profissão, preparando-o de forma mais adequada para enfrentá-los. Essas mesmas autoras apontam que a intensificação da prática enquanto cenário de aprendizagem demanda não apenas a intenção dos professores das disciplinas, mas o estabelecimento de parcerias entre a universidade, os serviços e a comunidade, além da reorganização da prática, tendo em vista novas formas de integrar as disciplinas (ANDRADE, BAGNATO, 2010).

A contribuição da integração para a formação de um enfermeiro com capacidade de reflexão e de crítica da realidade, além de apto a atuar na sua realidade e transformá-la, é vislumbrada pelas professoras da ECA e SM. A esse respeito, Andrade e Bagnato (2010) informam que a efetivação da integração no ensino possibilita a preparação do aluno com vistas à compreensão da integralidade dos cuidados demandados pelas populações, equilibrando a excelência técnica e a relevância social. Desse modo, acredita-se que a contribuição das práticas integradas no ensino não se restringe ao espaço das disciplinas, mas se amplia para a formação do profissional.

5.2.4 A resistência e a (re)existência

A implementação das atividades integradoras provocou mudanças no ensino das disciplinas, geraram, no entendimento dos professores, reações de oposição por parte dos alunos, conforme sinalizado pelas professoras nos trechos que se seguem:

Quando houve a implementação dessas mudanças foi bem difícil porque as disciplinas eram dadas em blocos, então primeiro o aluno só estudava mulher e recém-nascido, depois que acabava essa disciplina, após as provas, aí ele estudava a criança e o adolescente. Então, eles (os alunos) tiveram muita resistência e muita dificuldade de entender a importância dessa integração (Professora 11).

Então, quando a gente fez a integração das atividades, os alunos ficaram muito perdidos, muito confusos. Isso ainda acontece, mas já tem diminuído. Eles não sabem a quem se reportar, se é a saúde da mulher, se é a saúde da criança, fica muito confuso para eles. Foi um caos, nessa questão, eles ficaram muito sem referência, fizeram uma crítica que eu acho que teve fundamentação, porque até para nós (professores) estava difícil (Professora 4).

A impressão das professoras foi a de que o aluno teve dificuldades em conviver com a nova lógica de ensino das disciplinas, que demanda deles aventurar-se num domínio que é de todos, posto que ninguém é proprietário exclusivo, nem a saúde da mulher, nem a saúde da criança.

Essa dificuldade também se fez presente entre as próprias professoras, conforme os trechos que se seguem.

[...] muito difícil, no primeiro momento, porque as resistências são grandes na medida em que as pessoas têm uma história em uma prática bem dividida, 'minha disciplina', 'meu grupo', 'meu trabalho', 'meu aluno', como se fosse assim, e não é (Professora 3).

[...] até porque para o grupo de professores era uma coisa nova também e a gente resiste um pouco a sair do lugar conhecido (Professora 8).

É ao mesmo tempo um momento em que o fato de necessitar de reunir professores com suas percepções diferentes sobre o processo de ensino e aprendizagem, traz um pouco, às vezes, eu não digo conflito, mas dificuldades no entendimento desse processo de integração (Professora 12).

Ao julgar a experiência como “muito difícil”, a professora demonstra dificuldade em se abrir para conhecimentos que pertencem, tradicionalmente, ao domínio de outras disciplinas e de outras professoras. As dificuldades identificadas por elas estiveram relacionadas à tendência dos docentes em demarcar a sua disciplina como

propriedade privada, à necessidade de romper com hábitos e acomodações, em direção ao novo e desconhecido, e em conseguir chegar a um denominador comum no grupo sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Além dessas dificuldades, a Professora 3 insinua a existência de um distanciamento entre os professores no próprio espaço físico da escola, o que, no ponto de vista dela, pode potencializar as dificuldades, conforme pode-se verificar no trecho que se segue.

Eu estou na escola há 30 anos e uma das coisas que eu sempre questioneei aqui são os feudos, ou as casinhas, sabe!?! Os professores fechados em suas salas, sem conhecer o que o outro faz. Isso no departamento, entre os departamentos ou em um mesmo departamento. Então assim, tem uma disciplina acontecendo que é importantíssima para minha prática e eu não sei o que está acontecendo nela. Quem nos contava isso eram os alunos: "fizemos isso ou não fizemos isso, aprendi isso, não aprendi aquilo", que é uma fonte de informação riquíssima, mas eu acho que ela tem de ser completada com a discussão dos professores. Então para mim, na minha prática, esse exercício que a gente fez de integrar as duas disciplinas, eu vi como uma coisa extremamente positiva (Professora 3).

A escolha das professoras de se manterem distantes umas das outras, "fechadas em suas salas", impede-as, no entendimento da Professora 3, de conhecer o que as outras professoras estão desenvolvendo em sua prática, o que influencia no exercício da integração entre as disciplinas e no diálogo entre as professoras e reforça a fragmentação das práticas.

Um fator que, segundo as professoras, pode influenciar essa postura de distanciamento entre as docentes é a sua formação, que de modo geral, aconteceu em contextos no qual se encontra historicamente presente a cultura de fragmentação do ensino, conforme retratado nos trechos que se seguem.

Então, a nossa cabeça foi formada muito "separadinha", muito dividida e tudo, então a gente tenta, a gente, na verdade, a gente repete a nossa formação para os alunos. A gente dá continuidade à forma como nós fomos formados mesmo (Professora 2).

Eu acho que é um processo também de formação docente. Eu acho que os docentes não estão sendo formados para isso e é muito complicado você se sentir sem saber muito bem aonde você está pisando. Então assim você vê, às vezes, por exemplo, um docente que sempre deu uma aula ali bem tradicional e tudo, expositiva. Essa aula tem o lugar dela, é importante, mas, às vezes, no momento de articulação, de integração das disciplinas, te exige trabalhar aquele conteúdo numa outra perspectiva que não dá pra ser na aula expositiva, se não você não vai conseguir trazer aquela integração necessária e no tempo disponível. Então, você percebe que tirar aquela aula expositiva daquele professor e propor a ele uma dinâmica mais interativa para trazer

essa articulação, você tem a sensação de que está colocando o docente, literalmente, sem roupa na frente dos alunos. Então isso é nítido, você percebe isso. Óbvio que quem percebe é bom que não explicita isso (Professora 5).

O docente tende a reproduzir sua formação em sua prática, sendo que, muitas vezes, essa formação não o prepara para ensinar por meio de estratégias que possam extrapolar as tradicionais aulas expositivas, fortemente demarcadas pelas especificidades da disciplina representada. Ao reproduzir essa formação, ele acaba dificultando o desenvolvimento de estratégias capazes de abrir caminho para a integração das disciplinas, o que contribui para a perpetuação da disciplinarização e fragmentação no ensino. Intervir na forma como o professor efetiva o ensino significa expor suas fragilidades e dificuldades diante de seu grupo de trabalho e dos alunos, o que pode resultar em constrangimento e resistência à integração.

No caso da experiência de integração vivenciada pelas professoras das disciplinas ECA e SM, a Professora 10 assinalou a identificação de posturas de resistência à integração entre as professoras do grupo, conforme o trecho a seguir:

Teve uma resistência grande, principalmente dos professores da disciplina X. Eu senti isso, acho que os professores da disciplina Y estavam mais abertos, mas eu senti essa resistência dos professores da disciplina X, de alguns professores da disciplina X na verdade (Professora 10).

Para essa professora, a resistência foi manifestada pelas professoras de uma das disciplinas envolvidas na experiência de integração, sendo que as professoras da outra disciplina evidenciavam maior abertura para tanto. A Professora 7 endossa a fala da Professora 10 no que diz respeito às resistências, considerando-as como parte do processo de mudança.

Agora, a gente tem resistências também, e eu acho importante que elas sejam colocadas, porque elas fazem parte do processo e nós tivemos resistências. Era isso que a gente conversava hoje mais cedo, sobre como a gente reconheceu as resistências. A gente também se organizou para vencer essas resistências. Então, você tem dois grupos e a gente reconheceu as pessoas-chave que iam trabalhar conosco e estavam no outro grupo. Primeiro, fizemos alianças com essas pessoas, para depois ir para o enfrentamento das resistências. Então, a gente foi reconhecendo estratégias que foram facilitando o processo e fazendo com que a gente reconhecesse essas resistências e procurasse superar. Gente muito experiente, como o grupo em que eu trabalho, claro sabe bem como fazer isso (Professora 7).

O reconhecimento das resistências e a articulação interna do grupo no sentido de reconhecer as "pessoas-chave" para a construção de alianças que pudessem auxiliar no seu enfrentamento, possibilitou o fortalecimento do grupo. A experiência profissional das professoras das disciplinas foi importante no manejo das estratégias de superação de resistências.

A movimentação em prol da continuidade da integração levou os professores resistentes a ceder e tentar se engajar no movimento de integração, abrindo caminho ao pleno desenvolvimento das atividades por todo o grupo, conforme se observa nos trechos que se seguem.

Então, nós acatamos a decisão do grupo que achava que devíamos tentar colocar em prática as atividades integradoras, reformulando algumas questões e ajustando alguns detalhes que ainda não estavam suficientemente claros para que o grupo pudesse falar a mesma língua. A gente fez isso e nós vimos que realmente tinha dado uma melhorada grande nessa integração (Professora 4).

Então, nós fizemos alguns ajustes nas atividades integradoras e após isso acho que funcionou bem, o seminário final foi muito bom, os alunos trouxeram questões tanto da disciplina Y quanto da disciplina X. Uma coisa que facilitou foi o estabelecimento de acordos entre os professores sobre como conduzir as estratégias de ensino (Professora 3).

Então, logo após as mudanças nas atividades integradoras a gente teve um pouco mais de interação, mesmo entre os próprios docentes e as atividades que a gente desenvolveu em ambas as disciplinas de forma integrada. Então, estudo de caso, a gente fez um seminário, em que os alunos tinham que transpor os conteúdos de uma e de outra disciplina entre 4 grandes temas. Então, eu acho que são iniciativas realmente de integrar e não só de fazer concomitante, de fazer paralelo (Professora 9).

As professoras consideram que a realização dos ajustes necessários nas atividades integradas possibilitou a utilização de uma linguagem comum, o que favorece a existência de trocas mais intensas entre elas e de um grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de ensino.

As professoras reconheceram que o posicionamento dos alunos ante às mudanças na organização do ensino pode ter refletido dificuldades deles em lidar com esse tipo de mudança, bem como de compreender a importância das mudanças. Essa dificuldade pode ter relação com a inexperiência do aluno com o ensino integrado ao longo de sua formação e pelo desconhecimento da importância dessa mudança na sua formação.

Acredita-se que envolver o aluno no processo de discussão sobre a integração de disciplinas no currículo pode possibilitar a preparação dele para lidar com as

mudanças associadas à adoção da integração no ensino, uma vez que as respostas dos alunos, as estratégias de ensino tendem, segundo Weigert, Villani e Freitas (2005), a influenciar de modo significativo o clima de entusiasmo ou de desilusão vivenciado pelo grupo condutor da experiência de ensino.

No que diz respeito às professoras, também foram identificadas reações contrárias à integração, inicialmente relacionadas às dificuldades em desenvolvê-las. No entanto, insinuações sobre o distanciamento entre os professores, a falta de preparo e a formação em um modelo de ensino tradicional também puderam ser identificados. Essas formas de expressar seus posicionamentos sobre a integração trata-se, segundo Ball (1989) de uma forma intencional de manifestar o processo de negociação dos projetos em discussão, que podem estar em acordo ou não com o que se encontra estabelecido oficialmente.

Sobre a questão do distanciamento entre os professores, Japiassu, em sua obra clássica intitulada *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (1976) apresenta uma crítica à estrutura das universidades Brasileiras que, organizadas em Faculdades e Departamentos isolados, constituem verdadeiros “feudos epistemológicos” o que, segundo o autor, dificulta o ajustamento do ensino universitário às demandas da sociedade (JAPIASSU, 1976, p. 213). A proposta para esse entrave consiste, segundo Japiassu (1976, p.214), na construção de “conjuntos interdisciplinares”, que tenham como propósito comum a exploração e a resolução de problemas por equipes de “cooperantes”, capazes de congregar a contribuição das diferentes ciências para a compreensão do homem como unidade e totalidade.

No que diz respeito à formação docente, Anastasiou (2010) informa que, no Brasil, de maneira geral, o professor universitário é selecionado para ingressar na docência do ensino superior por meio de um processo seletivo, no qual são valorizadas a sua extensa experiência profissional e a sua vasta produção acadêmica e de pesquisa, mas pouco se reconhece sobre o seu conhecimento quanto ao Projeto Pedagógico do Curso em que vai atuar ou sobre sua capacidade de articular seus conhecimentos com as questões práticas do curso e com as outras disciplinas que compõem sua matriz curricular. Assim, essa mesma autora menciona que o professor acaba ingressando no ensino superior sem experiência macro, nem de formação e nem de *práxis*, o que normalmente o leva a reproduzir seu aprendizado de forma reducionista (ANASTASIOU, 2010).

Além disso, os professores universitários, em geral, foram formados em um modelo de educação mais tradicional, sendo que, ao ingressar em instituições com propostas de integração do currículo, eles se deparam com o desafio de formar profissionais numa lógica diferente daquela que eles próprios foram formados. Assim, esses professores passam de meros transmissores de informações para orientadores e mediadores de um processo ensino-aprendizagem que busca estabelecer uma dinâmica entre o saber e o fazer, entre o teórico e o prático (OPTIZ et al., 2008). Todas essas mudanças acabam levando os professores a desenvolver mecanismos de resistência como forma de se manter sustentando, portanto, nas certezas já consolidadas.

Sobre esse assunto, Matheus e Lopes (2011, p. 181) pontua que desenvolver a integração em um currículo requer mudanças “nos territórios já sedimentados, na identidade e nas práticas dos atores sociais, nas relações de poder na escola e no atendimento a demandas relacionadas às tipificações exigidas no mercado da identidade social”. Assim, pensar a integração pressupõe modificar questões profundas e que extrapolam a abrangência das disciplinas, relacionadas às “maneiras de ver o mundo, construir novos objetivos, novos valores e práticas, alterar relações de poder” (LOPES, 2008, p. 87). Nesse sentido, não é de se estranhar que hajam insinuações de resistências, representadas no presente estudo por professoras dentro do grupo formado pelas disciplinas ECA e SM.

Outro fator que também tem sido associado ao insucesso e à desconfiança em relação aos projetos interdisciplinares é o temor dos professores de perder a especificidade da sua área de formação e o *status* de seus conhecimentos. Esse temor funda-se na ideia de que a interação entre disciplinas e os pares poderia trazer ao professor uma suposta exposição individual associada à explicitação dos ‘não saberes’ e conseqüente medo de ser classificado como incapaz, inferior em relação aos demais e em desvantagens no contexto competitivo da escola, fragilizando-o individualmente (DACOME, 2000). Acredita-se que esse medo seja natural, podendo ser sobrepujado pelo entendimento individual e coletivo da interdisciplinaridade como alternativa de diálogo entre disciplinas e pessoas e não uma negação delas. Assim, abre-se o caminho para o intercâmbio colaborativo e a completude das ações.

A esse respeito, Japiassu (1994, p.1) aponta que a interdisciplinaridade, por constituir uma inovação, incomoda, ocasiona atitude de medo, de recusa, “(...) porque

questiona o já adquirido, o já instituído, o já fixado e o já aceito. Se não questionar, não é novo, mas 'novidade'. O conservadorismo universitário tem um medo, pânico do novo que questiona as estruturas mentais". Nesse sentido, fazer a interdisciplinaridade acontecer na prática docente constitui-se um desafio que demanda esforço individual e coletivo, que pode ser melhor enfrentado com o apoio institucional para com a causa.

O envolvimento do docente com o desafio de integrar um currículo demanda seu investimento pessoal e profissional na busca por se capacitar em áreas que extrapolam as de sua formação primária. A esse propósito, Garanhani e colaboradoras (2005) relatam que, durante o processo de implementação do currículo integrado em um curso de Enfermagem de uma universidade pública da região Sul do país, reconheceram a necessidade de buscar capacitação em áreas de conhecimento que vão para além da sua área de formação, com vistas ao enfrentamento das debilidades da formação do enfermeiro-docente. Nesse ponto, acredita-se que, no caso da EEUFMG, a continuidade das OPIE tem possibilitado essa formação, uma vez que, além das atividades mais voltadas à integração das disciplinas, vários estudiosos da área da educação têm sido convidados para discutir com os professores questões que envolvem a formação, o ensino, a aprendizagem e o currículo.

Agregado a esses espaços mais gerais de discussão, no caso do processo com vistas a integração desenvolvido pelas professoras ECA e SM, acredita-se que a vontade de se reunir e de permanecer juntas, demonstrada pelas professoras do grupo, e o movimento desse grupo em prol da continuação da integração tenha contribuído para a transformação das resistências reconhecidas durante o processo, em oportunidades de (re)existir, ou existir de um modo diferente, por meio da construção de novas formas de se combinar, se misturar, se ligar, se conectar com os pares e com os propósitos de integrar as disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a trajetória da política de integração curricular no ensino superior, considerando o contexto da prática de duas disciplinas curriculares da Escola de Enfermagem da UFMG. Por meio dessa análise pôde-se depreender que a política de integração está em constante processo de produção, sendo que os sentidos para essa política não são fixos, mas produzidos pelos atores que atuam nos diferentes contextos, mediante interpretação e ressignificação dos textos e discursos curriculares. Além disso, pôde-se entender que a prática não é apenas um espaço onde a política acontece em acordo com as definições mais amplas, mas é um espaço onde são produzidos novos sentidos para a política, (re)produzindo as orientações oficiais.

Houve aproximação entre a política de integração curricular presente nos textos e discursos que circulam na EEUFMG e o movimento nacional pela interdisciplinaridade, tendo-se encontrado a presença dessa noção desde o texto curricular dessa escola até nos discursos das docentes das duas disciplinas investigadas - Enfermagem da Criança e do Adolescente e Saúde da Mulher. Assim, noções de integração como meio de relacionar saberes das disciplinas e como atitude, difundidas por autores do movimento interdisciplinar Hilton Japiassu e Ivani Fazenda puderam ser encontradas tanto no texto curricular da EEUFMG como nos sentidos expressos pelas professoras. No entanto, outras interpretações também foram associadas pelas docentes entrevistadas à integração, que se aproximam de noções propostas nos movimentos multi e pluridisciplinares. Assim, o grupo significou a integração considerando o convívio entre as disciplinas e os atores que dão materialidade a elas no contexto da prática.

Apesar de identificar essa aproximação entre as noções em circulação no espaço da EEUFMG e o movimento nacional da interdisciplinaridade, considera-se que há matizes dos discursos oficiais, difundidos no contexto internacional principalmente pelas agências e organismos multilaterais, evidenciados no texto do PPC da escola. Uma evidencia disso é a noção de convergência entre as disciplinas e a formação profissional para o mercado atual, encontrada tanto nas definições de organismos multilaterais e no documento curricular da EEUFMG. Assim, a defesa da

integração é uma demanda que une diferentes sujeitos que produzem políticas voltadas para o ensino superior.

Em nenhum momento a matriz disciplinar foi considerada, tanto no texto curricular da EEUFMG quanto nos discursos das professoras das duas disciplinas investigadas, um impecílio para a integração dos saberes. Apesar de ter sido representada uma forma de organização modular no PPC dessa escola, a lógica de organização curricular por meio de disciplinas continuou sendo a forma legitimada no espaço dessa escola.

O investimento institucional na criação de condições propícias para a reflexão e discussão sobre a política integração curricular, como tem sido as Oficinas de Planejamento Integrado do Ensino, foi fundamental para que a proposta pudesse atingir os docentes e mobiliza-los para sua significação em sua prática. Por meio das Oficinas as professoras tiveram a oportunidade de interpretar da política de integração curricular mediante seus interesses e condições, e se situar na condição de (re)produtoras dessa política.

O trabalho conjunto foi uma forma encontrada por essas professoras para conciliar esses diferentes entendimentos tendo em vista a efetivação da integração no espaço da prática. Nesse trabalho, o propósito de integrar a conceitos, conteúdos e metodologias do ensino das disciplinas passou a ser o alvo comum do grupo, em termos de planejamento do ensino. Assim, ao planejar o ensino tendo em vista a integração, as professoras da ECA e SM, estruturaram conjuntamente atividades com potencial de integrar os saberes das disciplinas em um movimento mais interdisciplinar. Nessas atividades, a proposição foi a de que a integração ocorresse via temas integradores e situação-problema, sendo que esses seriam abordados na prática de modo que as disciplinas pudessem integrar o caso ou o tema tratado.

O planejamento conjunto dessas atividades possibilitou a realização de uma prática conscienciosa e dirigida para objetivos - integração os saberes das disciplinas, tendo levado os professores a reconhecer, na efetivação dessas atividades, um movimento de integração acontecendo efetivamente. Acredita-se inclusive que a sensibilidade dessas professoras para com a questão da integração levou-as a identificar, no seu cotidiano, outras possibilidades de criar condições para a integração dos saberes das disciplinas, por meio de atividades que não haviam sido incluídas no planejamento delas.

A atitude dos professores de abertura ao estabelecimento de parcerias dialógicas com seus pares, da mesma disciplina ou da disciplina com a qual estavam articulando, contribuiu para a criação de condições favoráveis tanto para o planejamento das atividades quanto para sua efetivação. No desenvolvimento das atividades integradoras as professoras reconheceram movimentos de mobilização e inter-relação de saberes por parte do aluno, o que em alguma medida levou-as a acreditar no alcance da integração a que se propuseram.

No entanto, as diferentes interpretações e forma de traduzir a integração na prática levaram algumas professoras a efetivarem o planejamento interdisciplinar de modo diferente do previsto, resultando em movimento mais pluridisciplinar. Acredita-se que isso expressa a realidade do contexto da prática, no qual nem sempre é possível concretizar o planejamento docente da forma como previsto, pois as demandas que emergem desse contexto muitas vezes sobrepujam o planejado e demandam do professor a recondução do ensino.

Pode-se dizer que as fragilidades reconhecidas ao longo da vivência das professoras da ECA e SM do processo de integrar saberes, têm relação com a formação do docente, que muitas vezes não capacita o professor a ensinar em uma lógica distinta da que ele mesmo foi formado. Nesse sentido, acredita-se que a continuidade das Oficinas, bem como a criação de outros espaços de reflexão da política de integração, podem contribuir para o amadurecimento das professoras das disciplinas estudadas e das demais disciplinas do Curso. Além disso, acredita-se que a investigação de outras experiências de integração que podem estar acontecendo na escola, sua socialização entre os professores da escola, assim como a divulgação dos avanços alcançados pelas professoras da ECA e SM seriam de grande valia para a reflexão mais ampla do currículo da escola. Reconhece-se que movimentos institucionais são potentes na ressignificação de políticas curriculares no espaço da escola.

Entendendo que os documentos oficiais não encerram a política de integração curricular, infere-se que as professoras da ECA e SM ressignificaram a proposta de integração inicialmente delineada em termos das influências mais amplas e das mais locais, e ao (re)produzi-la no espaço de sua prática, por meio diferentes sentidos e mecanismos, se incluem na trajetória de produção dessa política. Assim, considera-se que o contexto da escola não é apenas um espaço onde a política é implementada

ou que apenas responde às definições dos demais contextos. Os discursos e textos procedentes dos contextos de influência e da produção de textos estão presentes na escola, bem como os sentidos da escola circulam nesses contextos.

Além disso, o desvelamento dos sentidos produzidos pelos professores da ECA e SM, em termos de entendimento, de planejamento e de prática, possibilitou a compreensão da política de integração de uma forma mais dinâmica, encontrando-se em contínuo processo de construção, constituindo-se em um processo complexo, onde a participação ampla da escola, por meio da re-criação das políticas no espaço da prática, é fundamental.

Acredita-se que a pesquisa ora apresentada comporte limites, sendo que considera-se pertinente elencar algumas questões que mereceriam destaque em outras pesquisas, tendo em vista a construção de um quadro empírico mais amplo da política de integração curricular da EEUFMG. Assim, acredita-se que a sala de aula poderia ser pesquisada para que se pudesse conhecer o impacto da proposta de integração curricular na aprendizagem dos alunos. Considera-se que os alunos deveriam ser entrevistados para que se pudesse ter conhecimento das concepções de currículo que esses sujeitos colocariam em disputa na definição das políticas. Por fim, acredita-se que o contexto de produção de textos poderia ser melhor explorado por meio de entrevistas com os membros da Comissão de Mudança Curricular, que estiveram envolvidos com a escrita do PPC.

Espera-se que o presente trabalho tenha contribuído para o entendimento de que os diferentes contextos onde a política de integração é produzida compõem a política, tendo todas os contextos contribuições importantes para a construção da integração na prática.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. Grade e matriz curricular: conversas em torno de um desafio presente na Educação Superior. In: FREITAS, A. L. S. de (Org.). **Capacitação Docente: um movimento que se faz compromisso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 205 p.

ANDRADE, M.R.S. **Recontextualização do currículo integrado nos cursos de medicina da UFSC e UNOCHAPECÓ**. 2012. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2012.

ANDRADE, M.R.S.; BAGNATO, M. H. Políticas de formação para os profissionais da área da saúde ou Políticas de mudanças na formação na área da saúde. In: SILVA, N. de M. A.; RAUSCH, R. B. (Orgs.). **Formação de Professores: políticas, gestão e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2010.

AUGUSTO, T.G.S.; CALDEIRA, A.M.A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**. v.12, n.1, p.139-54, 2007.

BAGNATO, M.H. S. Recontextualização curricular no ensino de enfermagem. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.3, p.173-189, set./dez., 2012

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A., 1989.

BALL, S.J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres - Nova Iorque: Routledge, 1992.

BALL, S. J. **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

BALL, S.J.; BOWE, R. El curriculum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**. v. 1, n. 2, 1998.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, pp. 99-116, jul/dez. 2001.

BALL, S.J. Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University. **British Journal of Educational Studies**, v.60, n.1, p.17-28, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy - policy enactments in secondary school** [EBook]. London: Routledge, 2012.

BACKES, A.; SILVA, R.P.G.; RODRIGUES, R.M. Reformas curriculares no ensino de graduação em enfermagem: processos, tendências e desafios. **Cienc Cuid Saude**. v.6, n.2, p.223-230, abr./jun. 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTI, V.P. **Interdisciplinaridade**: um conceito polissêmico. 2007. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BEANE, J. **Curriculum Integration**. New York: Teachers College Press, 1997.

BORBOREMA, C.D.L. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas**: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. 2008. 206f. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução CNS n. 466/12**. Dispões sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/comissao/conep/resolucao.html>> Acesso em: 18 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde**: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **AprenderSUS**: o SUS e os cursos de graduação da área da saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete Ministerial (GM). Portaria Nº 198 de 13 de fevereiro de 2004: Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (BR). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES Nº 03 DE 07 de novembro de

2001: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF) 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (BR). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer Nº 776 de 03 de dezembro de 1997: Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF) 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (BR). Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF) 1996.

CARVALHO, V. Acerca de interdisciplinaridade: aspectos epistemológicos e implicações para a enfermagem. **Rev. Esc Enferm USP**. v.41, n.3, p.500-507, 2007.

CHADES, A.F.P. A política de integração curricular no ensino médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, p.172-85, 2012.

CHAVES, R.C. **Resistência à mudança**: um estudo das relações entre moderadores individuais e organizacionais, atitudes e comportamentos de servidores de uma instituição pública em processo de mudança. 2005. 183f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CHIRELLI, M.Q.; COSTA, M.C.G. O currículo integrado no curso de enfermagem da FAMEMA: implementando metodologia problematizadora de ensino. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, Campinas, n.9, p.29-39, 2000.

CORREIA, P. R. M. *et al.* G. Mapas conceituais como ferramenta de avaliação na sala de aula. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 32, n. 4, 4402. 2010. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/324402.pdf>>. Acesso em: 05/03/2015.

COSTA, E.Q.; RIBEIRO, V. M. B. Análise de um processo de reforma curricular vivenciado por professores formadores de nutricionistas. **Ciência & Educação**, v.18, n.3, p.657-673,2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n3/11.pdf>>. Acesso em: 03/03/2015.

DACOME, O. A. **Resistência ao trabalho interdisciplinar: uma possível interpretação**. *Revista Psicologia em estudo*. Maringá, vol.5, n.1, 2000. p. 85-103.

DELEUZE, F.; GUATARRI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed 34, 2010.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DESSUNTI, E. M. *et al.* O curso de enfermagem da universidade estadual de Londrina: uma história de lutas e realizações. *In*: DELLAROZA, M. S. G.; VANNUCHI, M. T. O. (Org.). *O Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: do sonho à realidade*. São Paulo: Hucitec, 2005.

DINIS, N.F. Educação, cinema e alteridade. **Educar**, Curitiba, n.26, p.67-79, 2005

FAZENDA, I.C.A. (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FAZENDA, I.C.A (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores**: da teoria à prática. Canoas: Ed. Ulbra, 2006.

FAZENDA, I.C.A. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, I.C.A.(Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

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

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FERNANDES, J.D.; REBOUÇAS, L.C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, n. esp, p.95-101, 2013.

FEUERWERKER, L; ALMEIDA, M. Diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: é tempo de ação! **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, v. 56, n. 4, p. 351-352, jul./ago. 2003.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, maio/ago. 2004.

GASPAR, M.I; ROLDÃO, M.C. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995

GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GARANHINI, M.L. et al. Princípios norteadores do Projeto Pedagógico do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem. In: KIKUCHI, E.M.; GUARIENTE, M.H.D.M. Currículo integrado: a experiência do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, 2. ed. Londrina: UEL, 2014.

HAAS, C.M. A interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. In: Internacional Studies on Law and Education, CEMOrOC-Feusp/IJI- Univ. do Porto, 2011, Portugal – Pr. **Anais do Internacional Studies on Law and Education**, CEMOrOC-Feusp/IJI- Univ. do Porto, 2011.

HADDAD, M. C. L. et al. Internato: um grande avanço no Curso de Enfermagem. In: DELLAROZA, M. S. G.; VANNUCHI, M. T. O. (Org.). O Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: do sonho à realidade. São Paulo: Hucitec, 2005, v.1, p. 134-143.

HAMAMOTO, C.G. et al. Desenvolvimento curricular do Curso de Enfermagem da FAMEMA: contexto atual. REME – Rev. Min. Enf.; v.10, n.2, p. 181-186, abr./jun., 2006.

INOUE, C.Y.A. **Regime global de biodiversidade: comunidades epistêmicas e experiências locais de conservação e desenvolvimento sustentável – o caso Mamirauá**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – UnB, Brasília, 2003.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, H. **A questão da interdisciplinaridade (mimeo)**. Seminário Internacional de Reestruturação Curricular. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1994. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Formação%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf> Acesso em: 20/03/2016.

KLEIN, J.T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I.(Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

KLEIN, J. T. **Crossing boundaries**: Knowledge, disciplinarity, and inter disciplinarity. Charlottesville, Virgínia: University Press of Virgínia, 1996.

KIKUCHI, E.M.; GUARIENTE, M.H.D.M. **Currículo integrado**: a experiência do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, 2. ed. Londrina: UEL, 2014.

LEBRUN, J.; LENOIR, Y. O papel secundário dos saberes disciplinares no discurso dos futuros professores do primário: reflexo da relação estabelecida com as finalidades da escola?. **Pro-Posições** [online]. v. 24, n.1, p. 43-59, 2013.

LEITE, D. *et al.* Avaliação participativa online e off-line. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.12, n.3, p.445-460, set., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a04v12n3>>. Acesso em: 03/03/2015.

LENOIR, Y. Some interdisciplinary instructional models used in the primary grades in Québec. Issues in Integrative Studies. **An Interdisciplinary Journal**. Oxford, n.15, p.77-112, 1997.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S., MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A.C.; DIAS, R.E.; ABREU, R.G. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, A.C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n.26, p.109-118, mai./jun./jul./ago., 2004

LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KISIL M., CHAVES M. **Programa UNI: uma nova iniciativa na educação dos profissionais de saúde**. Battle Creek: Fundação W. K. Kellogg, 1994

LUZ, M. T. Complexidade do Campo da Saúde Coletiva. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n.1, p. 304-311, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 5. ed. Porto Alegre (RS): Bookman, 2015.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação**, v.1, n.2, p.94-105, mai./ago. 2006a

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma construção para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006b

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATA-MACHADO, M.N. Uma metodologia para a pesquisa do domínio social histórico. **Memorandum**, v.9, p.57-64, 2002.

MATHEUS, D.S. **Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática**. 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MATHEUS, D.S.; LOPES, A.C. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 173-188, mai./ago., 2011.

MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. Integração Curricular e Formação docente: entre diferentes concepções e práticas. **Vertentes (UFSJ)**, v. 33, p. 124-138, 2009.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6.ed. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 2008.

MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NETO, A. V. Currículo e Interdisciplinaridade. In. MOREIRA, A.F. **Currículo: Questões Atuais**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.

OLIVEIRA, E. G.; COSTA, M. A. Proposta de avaliação do currículo de graduação em pedagogia: um desafio. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.32, 2011,73-89. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Oliveira.pdf. Acesso em: 02/03/2015.

OPITZ, S.P. et al. O currículo integrado na graduação em enfermagem: entre o ethos tradicional e o de ruptura. **Rev. Gaucha Enferm.**, v.29, n.2, p.314-9, 2008.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cad. Pesqui**, v.40 n.140. São Paulo, May/Aug. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000200014&script=sci_arttext. Acesso em: 03/03/2015.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. Ideação - **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE** – Campus de Foz de Iguaçu. V.10, n. 1, p.9-40, 2008.

RODRIGUES, R.M. **Diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem no Brasil**: contexto, conteúdo e possibilidade para a formação. 2005. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RIPPEL, V. C. L. Interdisciplinaridade e formação na contemporaneidade: rupturas e possibilidades. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n.28, jan./jun., p.91-100, 2010.

SACRISTAN, J.G. O que significa o currículo? In: SACRISTAN, J.G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 16-35.

SACRISTAN, J.G. Aproximação ao conceito de currículo. SACRISTAN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, S.; INFANTE-MALACHIAS, M.E. Interdisciplinaridade e resolução de problemas: algumas questões para quem forma futuros professores de ciências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.103, p.557-79, mai./ago., 2008.

SANTOMÉ, J.T. **Globalizacion y Interdisciplinaridad**: el curriculum integrado. 6.ed. Madrid: Ediciones Morata SL, 2012.

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

SAUL, A. M.; A sistemática de auto-avaliação do programa de pós-graduação em educação (currículo) da PUC-SP. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 26, jul-dez/2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2187/2144>>. Acesso em: 03/03/2015.

SEVERINO, A.J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I.C. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

SILVA, A.L.; GUARIENTE, M.H.D.M.; GARANHINI, M.L. A organização e gestão do currículo integrado de um curso de enfermagem: pesquisa documental. In: KIKUCHI, E.M.; GUARIENTE, M.H.D.M. **Currículo integrado**: a experiência do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, 2. ed. Londrina: UEL, 2014.

SILVA; R.P.G.; RODRIGUES, R.M. Mudança Curricular: desafio de graduação em enfermagem. **Rev. bras. enferm.** v. 61 n.2 Brasília Mar./Apr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000200014>. Acesso em: 03/03/2015.

TACLA, M.T.G.M. et al. Boas práticas de ensino no Currículo Integrado de Enfermagem. In: KIKUCHI, E.M.; GUARIENTE, M.H.D.M. **Currículo integrado**: a experiência do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, 2. ed. Londrina: UEL, 2014.

TAPIA, C.E.V. **Prática docente interdisciplinar**: os desafios (in)visíveis da mudança curricular na enfermagem. 2000. 184f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TAVARES, D.E. A interdisciplinaridade na contemporaneidade – qual o sentido? In: FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TELLES, B.M.; GUEVARA, A.J.H. Interdisciplinaridade: facilitadora da integração da sustentabilidade no Ensino Superior. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n. 1, out., 2011.

THIESEN, J.S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, p. 545-98, set./dez. 2008.

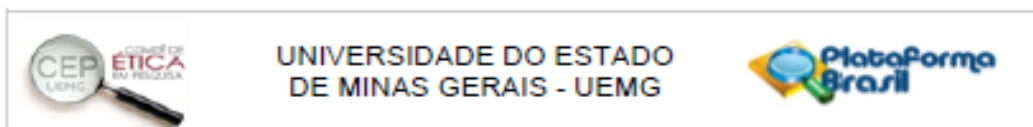
TOASSI, R.F.C.; *et al.* Avaliação curricular na educação superior em odontologia: reflexões a partir da perspectiva dos estudantes. **Anais XI Colóquio Internacional sobre gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, dez., 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25947>. Acesso em: 02/03/2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. ESCOLA DE ENFERMAGEM. **Projeto Político do Curso de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2006.

WEIGERT, C.; VILLANI, A.; FREITAS, D. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar. **Ciências & Educação**, v.11, n.1, p.145-64, 2005.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



PROJETO DE PESQUISA

Título: O Processo de significação da política de Integração curricular de um Curso de Graduação de uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 01149912.5.0000.5525

Pesquisador: Maria Flávia Gazzinelli

Instituição:

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 90.940

Data da Relatoria: 18/06/2012

Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem por objetivo analisar os métodos empregados pelos professores para efetivar a integração curricular em sua prática docente, identificando suas implicações no desenvolvimento de um projeto democrático de educação. Ao longo do tempo a lógica de organização e concepção do conhecimento sofreu marcantes transformações que impactaram diretamente sob a forma de organizar as escolas e os currículos escolares.

O processo de reforma curricular na direção da integração dos conhecimentos que vem sendo recentemente implementado numa unidade acadêmica de uma Universidade Federal de Minas Gerais não foge a este quadro. Buscar-se-a, através desta pesquisa compreender a forma como os professores vêm se apropriando das concepções de currículo, resignificando-as e manifestando-as em um variado repertório de opções metodológicas de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a forma como os professores de uma unidade acadêmica da UFMG vêm se apropriando das concepções de currículo através de resignificações e opções metodológicas de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta riscos e os benefícios apresentados são válidos e importantes para a prática da docência em cursos de enfermagem e a reflexão sobre a sua consecução com vistas a contribuir para uma proposta pedagógica que coadune com os pressupostos de um currículo integrado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa pretende abordar temática relevante na área da educação superior, apresenta-se bem fundamentado teoricamente; metodologia adequada e exequível no prazo proposto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi apresentado e é satisfatório.

Recomendações:

Não há recomendações a serem feitas ao projeto.

Endereço: Rodovia Prof. Américo Gianetti, 3701- Ed. Minas - 8ª andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3016-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep@uemg.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MINAS GERAIS - UEMG



Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e Inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 05 de Setembro de 2012

Assinado por:
Léila Aparecida Lombardo Vieira Alves

Endereço: Rodovia Prof. Américo Gianetti, 3701- Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde CEP: 31.630-900
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3016-8747 Fax: (31)3330-1570 E-mail: cep@uemg.br

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas participantes da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: “O processo de significação da política de integração curricular de um Curso de graduação de uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais”

Pesquisadoras responsáveis: Prof.^a Dr.^a Maria Flávia C. Gazzinelli; Raissa Silva Souza

Instituição a que pertencem as Pesquisadoras: Escola de Enfermagem da UFMG

Telefones para contato: (31) 8744-8220

A Sra. está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **“O processo de significação da política de integração curricular de um Curso de graduação de uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais”**, de responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Dr.^a Maria Flávia C. Gazzinelli, cujo objetivo é analisar o processo de significação da política de integração curricular por professoras de duas disciplinas do Curso de graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da UFMG. A justificativa para realização deste estudo é a busca pela compreensão de como as discussões sobre a integração das disciplinas tem repercutido na forma de pensar a integração, o ensino e o cotidiano da sala de aula por parte de um grupo de professores da Escola de Enfermagem da UFMG.

Para isso uma pesquisadora realizará uma entrevista individual gravada com a Sra bem como acessará documentos da Escola que contém evidencias sobre a política de integração curricular desenvolvida na escola. Para tal solicito a sua autorização para entrevista-la. É importante salientar que a Sra. participará deste estudo se desejar fazê-lo. A sua participação é totalmente voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento se a Sra. assim o desejar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, nem com a unidade acadêmica da qual faz parte. O benefício da pesquisa está na possibilidade de permitir uma compreensão mais ampla sobre a integração e suas interfaces no currículo e no ensino no ponto de vista dos docentes. Você não receberá nenhuma remuneração por participar desta investigação. Talvez você se sinta constrangido durante a gravação da entrevista e isto pode lhe gerar desconforto. Caso isto ocorra você tem a liberdade de solicitar a interrupção da entrevista, a qualquer momento de sua realização.

Sua privacidade será mantida durante o estudo e na publicação dos resultados da pesquisa, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o identificar, será mantido em sigilo. As informações/opiniões emitidas

serão tratadas anonimamente no conjunto e serão utilizados apenas para fins de pesquisa. É garantido a você, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

O Sr(a) pode recusa-se a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e se desejar sair da pesquisa não sofrerá qualquer prejuízo. Qualquer dúvida quanto à realização da pesquisa poderá ser esclarecida em qualquer momento. Você receberá uma cópia deste Termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador e do comitê de ética, podendo fazer contato em caso de dúvidas.

Você assinará este Termo declarando que entendeu os objetivos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa, concordando em participar de forma voluntária.

Eu, _____
fui orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendi a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura da participante da pesquisa

Nome e assinatura do responsável em obter o consentimento.

APÊNDICE B – Roteiro semiestruturado utilizado nas entrevistas

PERGUNTA 1: Fale sobre a integração das disciplinas no currículo do Curso de Enfermagem da EEUFMG

PERGUNTA 2: Fale sobre sua prática docente em sala de aula e a integração das disciplinas no currículo do Curso de Enfermagem da EEUFMG

PERGUNTA 3: Fale sobre o que é, para você, integração de disciplinas?

PERGUNTA 4: Fale sobre uma experiência de integração de disciplinas vivenciada por você no currículo de enfermagem da EEUFMG

PERGUNTA 5: Fale sobre sua expectativa em relação à integração das disciplinas no currículo do Curso de Enfermagem da EEUFMG