

# Projetos Interdisciplinares no Contexto do Curso de Tecnologia em Hotelaria da Faculdade de Tecnologia Senac RS

Tissiane Schmidt Dolci<sup>1</sup>  
Carolina Wiedemann Chaves<sup>2</sup>  
Marcelo Oliveira da Silva<sup>3</sup>

**RESUMO** - O presente trabalho apresenta uma revisão bibliográfica, bem como um relato quanto às experiências sobre práticas interdisciplinares desenvolvidas no Curso de Tecnologia em Hotelaria da Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul. Levanta os aspectos educacionais relativos à fragmentação dos currículos de curso e a necessidade de realização de trabalhos interdisciplinares. Aborda o conceito de projetos no âmbito da educação, a atitude interdisciplinar do docente, a comunicação e o trabalho em equipe. Propõe uma discussão teórico-prática, na busca pelo desenvolvimento de projetos que permitam e estimulem o desenvolvimento de competências profissionais. A metodologia utilizada foi de Caso de Ensino, e os instrumentos de coleta de dados são a observação participante e questionários. Os pesquisadores são participantes dos projetos, trazendo, igualmente, as suas observações e interpretações da realidade. Trazemos, também, as visões dos outros professores membros do projeto.

Palavras-chave: Hotelaria; Metodologia de Projetos; Interdisciplinaridade.

## Interdisciplinary Projects within the Context of the Undergraduate Course in Hospitality Technology of Senac RS College of Technology

**ABSTRACT** - This paper presents a bibliographical review and a report on the experience acquired from the interdisciplinary practices developed for the Hospitality Technology Course of Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Rio Grande do Sul (RS), Brazil. It raises the educational aspects of a fragmented curriculum and the growing need for interdisciplinary work. It addresses concepts and the different steps in the process of working with projects in education, discussing aspects of the attitude of interdisciplinary teaching, as well as communication and teamwork. It also proposes a theoretical and practical discussion toward finding a methodology for projects that would allow for and encourage the development of professional skills. The methodology used was a case study on teaching; collected data on participant observation; and a questionnaire answered by teachers. The researchers also take part in the projects; therefore, they draw their own observations and interpretations from reality. Moreover, the views of other teachers are also taken into account.

**Keywords:** Hospitality; Methodology Projects; Interdisciplinarity.

---

<sup>1</sup> Mestre em Turismo e graduada em Tecnologia em Hotelaria pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), professora do Curso de Tecnologia em Hotelaria e coordenadora de pós-graduação, pesquisa e extensão da Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Estado do Rio Grande do Sul (Senac RS). Endereço eletrônico: <tsdolci@senacrs.com.br>.

<sup>2</sup> Mestranda em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), especialista em Marketing (ESPM) e Gestão Estratégica de Pessoas (FGV) e graduada em Administração com Habilitação em Recursos Humanos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), professora no curso de Tecnologia em Hotelaria e professora e coordenadora do curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e da Pós-Graduação em Marketing de Moda da Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Estado do Rio Grande do Sul (Senac RS). Endereço eletrônico: <carolinawchaves@gmail.com>.

<sup>3</sup> Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), especialista em Educação Brasileira pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), professor dos cursos de Tecnologia em Hotelaria, Marketing, Gestão Financeira e Gestão de Recursos Humanos e dos cursos de especialização em Moda, Eventos e Gestão de Pessoas da Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Estado do Rio Grande do Sul (Senac RS). Endereço eletrônico: <moliveiras@gmail.com>.

## **Introdução**

O uso de projetos e práticas interdisciplinares é cada vez mais comum no contexto educacional da atualidade, permeando o discurso de docentes e pesquisadores. Ao mesmo tempo, é imprescindível que tais conceitos sejam aplicados na prática. Contudo, esses termos, em alguns casos, adquirem conotação de modismo, perdendo seu sentido e valor, sendo utilizados indiscriminadamente para designar diferentes práticas pedagógicas: faltaria uma compreensão real do seu significado.

Nesse sentido, buscamos compreender a interdisciplinaridade e os projetos em sua complexidade. Em Fazenda (2002, 2005, 2007), Severino (2007), Nogueira (2004) e Lück (2003), entre outros autores, temos as concepções teóricas que norteiam este artigo, e são pontos de partida para a reflexão sobre nossa prática docente. Não é pretensão dos autores criticar a fragmentação dos currículos, ou propor uma solução inovadora e mágica na construção de um trabalho interdisciplinar, mas sim entender a prática de nossa faculdade à luz das teorias mais recentes.

Na primeira parte do artigo, discutimos as teorias da interdisciplinaridade. Em seguida, tratamos da metodologia de projetos, para então falarmos sobre equipes interdisciplinares. Para finalizar, analisamos os dados coletados, a fim de compreender a experiência do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria da Faculdade de Tecnologia do Senac RS.

Dessa forma, compartilhamos as experiências, discutimos a trajetória, e contribuimos com o trabalho de outros grupos de

estudo, que encontram na interdisciplinaridade uma possibilidade educacional viável e compensadora. A prática tem mostrado que o trabalho é árduo, que não existem fórmulas únicas, e que o que funciona para um grupo pode não funcionar em outro. Sobretudo, apesar das dificuldades, a reflexão mostra que se está no caminho certo e que os esforços são gratificantes.

## **2 Interdisciplinaridade: reflexões teóricas**

Vivemos numa época historicamente marcada pela quebra de paradigmas, pela revolução tecnológica, e pela globalização econômica, política e cultural. A ruptura de fronteiras espaciais e temporais, bem como as ligações em rede e as relações sistêmicas, estão muito presentes neste novo contexto. Como é de se esperar, tais mudanças se refletem diretamente no modo de pensar o fazer educativo. Nesta perspectiva, o caráter fragmentário expresso em muitas das práticas educacionais torna-se tema recorrente de debates por estudiosos da área.

Para Severino (2007, p. 38), tal fragmentação se expressa de diferentes formas, dentre elas: a organização dos currículos por meio de conteúdos divididos em gavetas; atividades pedagógicas que não se integram; e falta de articulação entre as atividades administrativas, técnicas e docentes de uma instituição educacional. Aponta ainda que há uma “verdadeira ruptura entre o discurso teórico e a prática real dos agentes”, e dificuldade para o estabelecimento de objetivos comuns e o concerto de esforços e recursos para os alcançar.

Estas situações estão presentes em muitas de nossas instituições de ensino. É comum a falta

de entendimento entre docentes, gestores e técnicos administrativos sobre assuntos rotineiros, assim como em relação às estratégias da instituição. Os docentes, muitas vezes, “aparecem” na faculdade para ministrar suas aulas, sem ao menos conhecerem os objetivos e o projeto do curso. Sabem somente da sua disciplina, não tendo a visão do todo e das inter-relações adjacentes à sua área de conhecimento. Tal fato tanto se dá em instituições que adotam o regime horista, como em universidades com vários departamentos, que alocam professores de determinada disciplina para diversos cursos. Para Braga (1999), é a consciência da necessidade de se unirem os caminhos das disciplinas ou unidades curriculares nos cursos superiores que leva ao primeiro passo rumo à interdisciplinaridade.

Moraes (1997) define que o sistema educacional pode ser *aberto* ou *fechado*. Denomina *fechado* aquele em que as informações são transmitidas e transferidas, ou seja, o sistema baseado na eficácia da transmissão. Em um sistema assim, o conhecimento está dividido entre as disciplinas, fragmentado e distante entre elas e em relação à vivência. O sistema educacional *aberto* compreende o pensamento sistêmico, ou seja, aquele em que as partes se conectam entre si, formando um todo. Desta forma, este sistema aberto “implica a existência de processos transformadores que decorrem da experiência, algo inerente a cada sujeito e que depende da interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio” (p. 99).

Na perspectiva da interação, a interdisciplinaridade se manifesta:

Quando se coloca a questão da interdisciplinaridade, pensa-se logo num processo integrador, articulado, orgânico, em que pesem as diferenças de formas, de meios, as atividades desenvolvidas levam a um mesmo fim. Sempre uma articulação entre totalidade e unidade (SEVERINO, 2007, p. 42).

Conforme Klein (2007), a interdisciplinaridade surge como alternativa à fragmentação. Especificamente na educação superior, ela se originou com a reforma educacional no século XX, que propôs currículos focados na solução de problemas e temas, como resposta à superespecialização. Apesar de, historicamente, a palavra interdisciplinar ser desse período, sua origem conceitual no Ocidente remete a filosofia antiga, com suas idéias de uma ciência unificada. Conforme Fazenda (2002, p.41):

Interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração entre disciplinas diversas ou entre *setores heterogêneos* de uma mesma ciência. Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo.

Ao interpretar os dizeres anteriormente citados, Braga (1999) traz a percepção da interdisciplinaridade como um caminho que se contrapõe ao saber especializado e redutor; a distância entre a universidade, com o ensino fragmentado e a sociedade – sociedade que exige a junção desses conhecimentos, para a aplicação prática com resultados.

A aplicabilidade e o valor da interdisciplinaridade em diferentes domínios são discutidos por Fazenda (2002). Destacamos sua aplicação como um meio de atingir uma formação profissional, geral e pesquisadora. Compreender e transformar o mundo atual, solucionar situações-problema, empreender, ser

um profissional especialista e polivalente ao mesmo tempo – são algumas de nossas responsabilidades na formação de egressos do ensino superior. Para desenvolver essas capacidades, é preciso transpor as barreiras entre as disciplinas, refletindo e sistematizando conhecimentos de diversas áreas do *saber, fazer e ser*. Gasparian (2005) considera a interdisciplinaridade como articuladora desses saberes, acrescentando o saber viver junto: os projetos devem ser participativos, com a colaboração recíproca entre vários saberes.

No pensamento de Fazenda (2002), a interdisciplinaridade se faz possível no rompimento de barreiras entre as disciplinas, e, para isso, é preciso que haja uma transposição de barreiras entre os indivíduos. Como em qualquer situação de quebra de paradigmas, há obstáculos que deverão ser transpostos – dentre eles, os institucionais, os epistemológicos, os metodológicos e os materiais, bem como os culturais e os psicológicos.

[...] se houvesse, por parte dos educadores, um esforço individual e coletivo no sentido de mudar a própria postura, procurando caminhos onde o querer, o buscar o novo fossem priorizados na construção do conhecimento, certamente não haveria a indissociabilidade entre a teoria e a prática (ELIAS; FELDMAN, 2005, p. 91).

Pode-se dizer que essa mudança de postura diz respeito a uma atitude interdisciplinar que se caracteriza pela humildade frente às limitações do saber próprio, pela busca do novo e do desafio, pela abertura ao diálogo e a troca, aceitando o “pensar do outro” (FAZENDA, 2005, p.18). Assim, um projeto interdisciplinar não funcionará se imposto, deverá surgir de uma proposta dos próprios membros, pois precisará

do envolvimento efetivo dos atores e de sua transformação.

Conforme Severino (2007, p.39), mesmo as práticas interdisciplinares num nível mais básico, como na integração curricular, dependem de um projeto educacional focado na intencionalidade dos educandos. Para o autor, a interdisciplinaridade só poderá acontecer por meio de um projeto educacional entendido como “conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados na intencionalidade”. Severino entende a intencionalidade como a força que direciona a organização e funcionamento da instituição de ensino, e que provém dos objetivos estabelecidos previamente. A intencionalidade conduzirá os sujeitos a atuarem como uma verdadeira equipe, “superando as idiosincrasias de seus projetos particulares de existência e de suas características pessoais” (SEVERINO, p. 39). Para Ferreira (2005), a prática interdisciplinar é caracterizada por intenções claras, objetivas – sem essa intencionalidade, o diálogo e a integração são vazios, e, até mesmo, mecanicistas.

Acreditamos na premissa de Fazenda (2005, p. 17), que estabelece que “num projeto interdisciplinar nem se ensina, nem se aprende, vive-se, exerce-se”, sendo preciso vivenciá-lo para compreendê-lo. Desta forma, nós, professores, imbuídos das concepções ora discutidas neste texto, buscamos, na experiência com a interdisciplinaridade e metodologia de projetos, trilhar esse caminho no Curso de Tecnologia em Hotelaria da Faculdade de Tecnologia do Senac RS. O mesmo sustenta

Japiassú (apud BRAGA, 1999, p. 26), tendo em vista que a interdisciplinaridade “não é um delineamento exclusivamente teórico, sendo, antes de tudo, uma prática”.

### 3 Metodologia de projetos

Cavalieri (2005) define projeto como sendo uma atividade que tem um início e um fim pré-determinados, conduzida por pessoas que utilizam recursos para atingir propósitos previamente definidos. Conforme Lück (2003), a elaboração de projetos permite organizar ações, definir resultados e objetivos claros com base numa realidade existente, prever e articular recursos, obter informações para a melhoria contínua e monitorar e avaliar processos e ações. Para a autora, o mais importante da elaboração de um projeto são os processos mentais e sociais desencadeados nessa prática. Na sua elaboração, define-se um compromisso de ação, estabelecendo-se sua intencionalidade. O processo de elaboração de projetos é aberto e flexível, pois deve permitir novas articulações e desdobramentos, que surgem com as mudanças da realidade e as descobertas, devendo ser norteado por um espírito questionador e científico.

Moura e Barbosa (2006) apontam que as etapas de um projeto constituem-se de inicialização, planejamento, execução, controle e encerramento. Na inicialização, desenvolve-se uma visão geral do projeto, identificando-se o problema que ele se propõe a resolver, sua relevância e abrangência. No planejamento, o escopo do projeto é detalhado, e se desdobram as atividades e os prazos, de modo a alcançar os

objetivos propostos. A fase da execução é caracterizada pela organização e coordenação das equipes, atribuindo-se tarefas, mediando conflitos, mantendo uma comunicação com os envolvidos e provendo os recursos para executar o planejado. No controle, acompanha-se a execução do projeto, identificando-se desvios e propondo-se correções, e replanejando, se for necessário. No encerramento, ocorre a avaliação e análise dos resultados obtidos, consolidando os aprendizados e formulando novas propostas.

O planejamento pode ser uma tarefa árdua, pela cultura imediatista de muitas organizações. Moura e Barbosa (2006) afirmam que, apesar da tendência da implantação da cultura de projetos, o panorama atual da educação brasileira está impregnado da “cultura do improviso”. Lück (2003) acrescenta que a resistência é comum no planejamento de projetos. Tem-se uma cultura de fazer sem planejar, sob alegações como: falta de tempo; descrédito; falta de conhecimento; e hesitação em assumir responsabilidades, já que planejar pressupõe a definição de objetivos e o comprometimento. Para Nogueira (2004), o planejamento em si já é de grande valia, pois normalmente esperamos que nos digam exatamente o que fazer e como fazer. Planejar envolve autonomia, e, por isso, é comum a resistência e argumentações sobre não saber por onde começar.

Identificação, descrição da situação-problema, definição de objetivos e metas, delineamento do método, cronograma, previsão de custos e proposição da avaliação e monitoramento, são para Lück (2003) os elementos de um projeto. Com os objetivos, estabelecem-se os resultados esperados, e deve se

ter o cuidado para não traçá-los de forma irreal e imprecisa, tornando-os inviáveis e gerando frustração nos envolvidos.

Ainda para Lück (2003, p.130), a fase de implementação do projeto pode ser ainda mais difícil que a de planejamento, pois ele “desestabiliza as práticas rotineiras, espontâneas e imediatistas, comumente adotadas no cotidiano organizacional”. Assim, ele é também impulsionador de conflitos, e, para que se viabilize, é preciso negociar e mediar. As dificuldades que surgem devem ser contornadas, e, para isso, é importante que todos conheçam os benefícios que o projeto irá proporcionar, que se tenha um canal de comunicação aberto entre os envolvidos, e que se formem equipes comprometidas com o alcance dos resultados.

A partir destas concepções sobre projetos, é interessante pensá-los no contexto da interdisciplinaridade. Os projetos instigam a promoção de trocas em diferentes níveis, propiciando aos alunos a descoberta das inter-relações que existem entre os conhecimentos e entre os indivíduos, de modo a articular as competências necessárias à elaboração do projeto e resolução da problemática. Foco no futuro, participação dos atores, tomada de decisão, processo mental interativo e formação de equipes, segundo Lück (2003), são condições essenciais ao desenvolvimento dos projetos.

Podemos afirmar que os pensamentos dos autores discutidos convergem sobre o caráter participativo, cooperativo e coletivo dos projetos. Neste processo de colaboração e participação dos envolvidos, torna-se essencial formar equipes com uma atitude interdisciplinar, com componentes que estejam abertos ao novo, à

troca, e comprometidos com a intenção do projeto.

Japiassú (apud BRAGA, 1999, p. 27) “alinha três obstáculos, que se inter-reforçam e se opõem às iniciativas interdisciplinares: o epistemológico, o institucional e o psicossociológico”. Como epistemológicas, entendemos as resistências dos docentes quanto à exclusividade no campo do saber, ou seja, “encerrando o seu conhecimento em um campo fechado sem comunicação com as outras linguagens” (BRAGA, 1999, p. 27). Já no institucional, encontramos a confirmação da divisão do saber em quantas disciplinas curriculares forem necessárias. E, por fim, o psicossociológico advém do poder e dominação do saber por parte dos docentes, confirmados pela instituição, que parcela o conhecimento.

#### **4 Equipes interdisciplinares**

A formação de equipes é fundamental para o trabalho com projetos interdisciplinares. Sem a interação de uma equipe, é muito provável que o projeto seja concretizado como uma série de atividades isoladas e sem um objetivo comum. Segundo Nogueira (2004, p.134), o projeto só terá êxito com uma equipe integrada, diferente de “um grupo de professores que realiza um monólogo coletivo”. Entendemos como monólogo coletivo aqueles “trabalhos normalmente realizados com um tema único, porém com independência total de planejamentos, objetivos e processos sem uma coordenação” (NOGUEIRA, 2004, p. 134). Seguindo a linha de pensamento de Nogueira, temos em Castilhos (2002, p. 92) o conceito de

silêncio, sendo este “uma expressão não-verbal do grupo, que comunica muitas vezes mais que as palavras”. Os monólogos coletivos, muitas vezes, estão permeados por silêncios dos demais participantes, podendo significar desconfiança, conflito e desinteresse (mas também admiração e reflexão).

Para um projeto dar certo, a equipe deverá comunicar-se abertamente, com a finalidade de planejar, trocar informações, avaliar o processo e redefinir percursos, caso seja necessário. Para isso, é preciso que reservem tempo para reuniões sistemáticas, sejam virtuais ou presenciais, para discutir e acompanhar o projeto. Segundo Jupiassu (apud NOGUEIRA, 2004, p. 135), “é preciso transpor o primeiro grande obstáculo a um empreendimento realmente comum: o da linguagem. Nenhum trabalho poderá ser feito enquanto não for superado o ‘babelismo’ linguístico”.

Essa transposição passa pela atitude interdisciplinar de reconhecer os não saberes e de se estar disposto a aprender. Também é muito importante para que conceitos, que se encontram sob os olhares de diferentes áreas, sejam discutidos. Se não forem discutidos nessa instância, certamente o serão em algum momento em sala de aula com os alunos, pois eles perceberão a dissonância na linguagem e informações dos professores integrantes do projeto, o que pode comprometer a eficácia do trabalho.

Isto não quer dizer que todos os professores devam utilizar uma terminologia única, já que cada disciplina tem suas especificidades; no entanto, objetivos devem ser definidos, entendidos e clarificados a partir de

uma linguagem comum. Nogueira (2004, p.135) destaca que a comunicação é o outro obstáculo a ser enfrentado pelos docentes, lembrando que “comunicação não é aquilo que se fala, mas aquilo que se entende; portanto, é necessário checar o bom entendimento de todas as ações pelos membros da equipe, garantindo, desta forma, o caminho rumo aos objetivos estabelecidos”.

Quando falamos de equipe interdisciplinar, é interessante salientar que autores como Moscovici (2007) e Castilhos (2002) não fazem distinção entre as expressões grupo e equipe, e em muitos momentos os trazem como sinônimos. Moscovici (2007, p.5) salienta que o alvo do processo de influência social, enfocando a aprendizagem do ensino tradicional, é o nível cognitivo. Já na educação de laboratório (onde se podem situar os projetos interdisciplinares) o alvo é o nível das atitudes, “englobando funções e experiências cognitivas efetivas”. Nessa perspectiva, os docentes, além de facilitadores do grupo de discentes, também fazem parte de uma equipe/grupo, enfrentando suas limitações como participantes. A comunicação não é a única barreira. As reações características dos grupos, que, segundo Castilhos (2002), também envolvem o comprometimento, identificação com a proposta, ritmo e tensões provenientes do trabalho em conjunto, podem causar obstáculos.

A autora ressalta que os grupos organizacionais, ou seja, aqueles que se estruturam a partir de uma solicitação da própria empresa (no caso dos projetos interdisciplinares), são difíceis de conduzir, devido a algumas variáveis nem sempre controláveis. Essas

variáveis estão ligadas a questões de poder, jogos psicológicos, comunicação (como anteriormente comentado), objetivos pessoais e experiências anteriores. Neste momento destacamos, também, que a coordenação deste grupo é escolhida por ele mesmo, e, em alguns casos, pode até ser alguém sem o devido preparo.

## **5 A experiência do curso de tecnologia em Hotelaria da Faculdade de Tecnologia Senac/RS**

Existem três projetos de trabalho interdisciplinar ao longo dos cinco semestres do curso, em estágios diferentes de maturação, a saber: “Plano de Negócios” (1º semestre), “Projeto Influências das Diferentes Culturas e Tipos de Alimentação” (3º semestre), e “Projeto Hotelaria em Debate” (4º semestre).

Para relatar a experiência do curso, consultamos via e-mail todo o grupo de professores, inclusive aqueles que optaram por se desligarem da instituição, somando 14 indivíduos; desses, obtivemos 8 respostas. Analisamos as atas de reunião dos grupos para identificar possíveis problemas e para a elaboração das perguntas.

Quanto ao desenvolvimento dos projetos interdisciplinares no curso, podemos afirmar que ele é fruto de dois eixos: a atitude interdisciplinar de alguns docentes e o trabalho de adequação e desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) por meio de Grupos de Trabalho (GT). Conforme Fazenda (2005), a interdisciplinaridade muitas vezes é originada em uma pessoa, e se difunde aos demais membros do grupo. Pudemos evidenciar essa afirmação por meio do processo de formação dos GTs, visto

que um docente instigou os demais a desenvolverem o projeto. Entretanto, Severino (2007) afirma que é preciso existir uma intencionalidade a ser efetivada. Assim, acreditamos que o desenvolvimento do PPC foi preponderante para a realização desses projetos, pois nele o grupo de professores estabeleceu o perfil do egresso e os objetivos do curso que o explicitam e o norteiam.

Para melhor entendimento do Caso de Ensino, cabe relatarmos um breve histórico dos projetos. Em agosto de 2007, em reunião docente de finalização do semestre, a coordenação de curso convidou os professores, que já trabalhavam com projetos, para os apresentarem aos demais, a fim de que mais docentes se envolvessem no processo. Dessa forma, foi possível desenvolver uma metodologia para a realização dos mesmos. A coordenação propôs um modelo para a elaboração dos projetos, e definimos os GTs e uma carga horária mensal de 4 horas por mês para o planejamento e acompanhamento dos projetos.

Quando perguntados sobre o apoio da coordenação de curso ao desenvolvimento dos projetos, todos os respondentes foram afirmativamente unânimes, ressaltando que o suporte pedagógico e financeiro são fundamentais a implantação de um projeto.

Quanto à metodologia de elaboração de projetos, iniciamos com a entrega de um projeto que explicasse o objetivo e a ligação deste com as diversas disciplinas curriculares, como também, com o perfil do egresso. Além destas informações, criamos um cronograma das atividades a serem desenvolvidas e entregues pelos alunos, bem como o calendário de reuniões

dos professores para a discussão sobre os rumos do trabalho durante o semestre.

Como resultado dessa abordagem, no segundo semestre de 2007, no GT Plano de Negócios, adotamos o modelo de projeto já utilizado pelas docentes que o iniciaram, adaptando e aprimorando as especificidades dentro do novo contexto. Delineamos como objetivo geral a articulação do conhecimento das disciplinas no planejamento da criação de um empreendimento de hospedagem, tendo como objetivos específicos: exercitar as diversas etapas da elaboração de um planejamento; conhecer a dinâmica de funcionamento de um empreendimento de hospedagem; desenvolver uma visão sistêmica do mercado do turismo e da hospitalidade; e estimular o desenvolvimento da autonomia, criatividade e empreendedorismo dos alunos. Estes objetivos nortearam a definição das atividades e ações, método, cronograma, acompanhamento e avaliação do projeto. O documento resultante deste processo foi entregue aos alunos no início das atividades, buscando envolvê-los, proporcionando a reflexão e compreensão da proposta, e criando espaço para que se pudessem negociar possíveis alterações.

O grupo de professores do 3º semestre entendeu que o projeto deveria ser capitaneado pelas disciplinas Técnicas de Nutrição e Serviço de Alimentos e Bebidas, que já desenvolviam um trabalho similar. Integrando os demais docentes, foi criado o GT: Influências das Diferentes Culturas e Tipos de Alimentação. O objetivo deste projeto é apresentar um restaurante para 50 pessoas, envolvendo todos os passos para o seu planejamento, criação e desenvolvimento. A cada semestre, modificam-se as temáticas propostas;

por exemplo, já foram desenvolvidos os temas: a influência dos imigrantes na região sul, as diferentes regiões brasileiras, e as influências dos países vizinhos ao Brasil.

O GT Hotelaria em Debate, que ocorre no 4º semestre, visa que os alunos planejem e executem um evento aberto ao público sobre uma temática relacionada à hotelaria. O trabalho do evento envolve a definição e captação de palestrantes, definição de cerimonial e protocolo, elaboração do orçamento, busca de patrocínio e divulgação. É um projeto de trabalho interdisciplinar mais complexo, pois envolve a comunidade externa e a captação de recursos para a sua realização. A cada semestre, os alunos buscam, em uma competição saudável, superar o evento do semestre anterior.

Todos os projetos são negociados com os alunos, e permitem a escolha do objeto de trabalho. Conforme Nogueira (2004), o projeto é antecedido por um sonho, uma necessidade que levará a investigar determinado tema. Assim, a coordenação e os professores não podem estar “sonhando” o projeto no lugar de seus executores, que são os alunos. Nessa concepção, o projeto deve ser uma construção coletiva, não devendo ser traçado sozinho de dentro de um gabinete. Isto não quer dizer que não se deva refletir – é papel do docente ou grupo de docentes o planejamento e a proposição das atividades; entretanto, eles somente serão concretizados no momento em que os demais envolvidos se apropriem do projeto e o executem, transformando-o em realidade.

Todo processo de desenvolvimento dos projetos de trabalhos pelos alunos é acompanhado e avaliado pelos docentes.

Dependendo da ação ou atividade, determinado professor assume o papel de orientador, com o cuidado para nunca perder a visão global do projeto. O ponto culminante do trabalho se dá na apresentação dos projetos. Conforme Nogueira (2004), nesse momento, se comemora o término do projeto, oportunizando-se aos sujeitos mostrarem suas descobertas, conclusões e criações. Nessa etapa, temos também a avaliação, que é propícia para um novo aprendizado.

Em situação específica, notamos que os “iniciadores” do projeto demonstraram dificuldades em se integrarem com os novos membros, gerando um sentimento de exclusão. Ao serem questionados quanto a se sentirem parte integrante do projeto, quatro respondentes afirmaram que sim, pois as suas respectivas unidades curriculares eram as principais. Por outro lado, os docentes que se sentiram excluídos, e nada fizeram para se incluírem. A atitude apresentada pelo grupo estava claramente permeada de silêncios e boicotes, muito distante da atitude dialógica e interdisciplinar esperada. Constatamos que o sucesso do trabalho está intimamente ligado ao papel exercido pelo líder do projeto, pois ele precisa estar muito comprometido, assumindo suas responsabilidades, convocando o grupo para reuniões, fazendo os relatos destas e envolvendo-se com os demais participantes para promover a coesão do grupo. Isso fica claro com o depoimento da respondente 5: “No referido projeto não me senti parte de um grupo, creio que isso se deve ao fato de não ter sido feito o combinado inicialmente e nas reuniões posteriores poucos eram os professores que compareciam às reuniões de planejamento”.

Perguntamos aos docentes sobre a comunicação dentro do grupo, e quais eram os fatores que facilitavam ou impediam a comunicação. Em relação aos fatores que dificultavam a comunicação foram apontados: problemas de agenda, falta de humildade para ouvir o colega, falta de retorno sobre o andamento do projeto em cada disciplina, falta de foco nas reuniões, e entendimentos divergentes sobre o perfil dos alunos. Quanto aos facilitadores da comunicação, foi apontada somente a participação efetiva nas reuniões de planejamento, o que demonstra a importância desse espaço, nem sempre bem aproveitado. Um respondente mencionou a existência de barreiras na comunicação entre os professores: “Quem não participa e não lê as atas não sabe o que está ocorrendo e/ou foi decidido” (respondente 3).

Verificamos, pelos depoimentos, que há falta de coordenação entre as ações dos professores, e barreiras em relação à comunicação e à confiança. Assim, concluímos que há necessidade de uma maior preparação dos docentes para trabalharem com a interdisciplinaridade de forma eficaz e responsável.

### **Considerações finais**

A nossa opção pelos projetos de trabalhos interdisciplinares não é um caminho fácil, nem para os professores nem para os alunos, porque exige o descarte de alguns conceitos e a abertura ao novo. O professor precisa estar disposto a mudar e transformar a ação pedagógica. São vários os obstáculos enfrentados nessa jornada. A abertura dos projetos para integração de outras

disciplinas foi muito bem recebida; contudo, a articulação entre as mesmas se mostra, às vezes, tortuosa e conflitante.

Muito se fala em interdisciplinaridade; porém, Fazenda (2007), ao longo de suas pesquisas, constatou que muitos docentes passaram a adotar de forma intuitiva práticas interdisciplinares, usando a nomenclatura para designar diferentes tipos de trabalhos e projetos sem consistência cognitiva e, em sua opinião, inconsistentes para o agir interdisciplinar.

No caso da Faculdade de Tecnologia Senac RS, observamos que há apoio e incentivo da coordenação do Curso e da Instituição para que os projetos prosperem. Há também predisposição dos docentes a participarem. Mesmo com todos estes pontos positivos, ainda temos alguns obstáculos a serem superados, pois os projetos estão no limite da participação dos professores. Desse modo, seguem algumas sugestões para o sucesso e a continuidade:

a) Preparar os docentes quanto aos conceitos de elaboração e gerenciamento de projetos;

b) Preparar os docentes quanto à interdisciplinaridade, discutindo o conceito e levantando as melhores possibilidades de colocá-lo em prática;

c) Oferecer suporte profissional, aos docentes, quanto à dinâmica do trabalho em grupo, fortalecendo a coesão, comunicação e o bom desempenho das metas do projeto.

Ressaltamos que, atualmente, os projetos interdisciplinares atingem os objetivos propostos. Além disso, eles auxiliam na complementação da formação da competência profissional dos discentes.

## Referências

BRAGA, A. M. Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos curso de graduação. In: LEITE, D. (org.). *Pedagogia Universitária: Conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999. p. 19-36.

CASTILHOS, A. *Dinâmica do trabalho em grupo*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

CAVALIERI, A. A estrutura e a Norma de Gerenciamento de Projetos. In: DINSMORE, P.C. (Superv.); BARBOSA, A. M. C. (Coord.) *Como se tornar um profissional em Gerenciamento de Projetos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005. p. 01-16.

ELIAS, M. D. C.; FELDMANN, M. G. A busca da interdisciplinaridade e competência nas disciplinas dos cursos de Pedagogia. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 91-102.

FAZENDA, I. C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2007. p. 109-132.

\_\_\_\_\_ (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 91-102.

\_\_\_\_\_. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FERREIRA, M. E. de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-22.

GASPARIAN, M. C. C. Interdisciplinaridade e Questões de Aprendizagem. In: Seminário Internacional de Educação, 10.2005, Cachoeira do Sul. SIEDUCA. Cachoeira do Sul: ULBRA, 2005. Disponível em: <http://www.sieduca.com.br>, acesso em: 22 abril 2008.

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12 ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-30.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-75.

LÜCK, H. *Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. 5 ed. Campinas: Papirus, 1997.

MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. 16 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. *Trabalhando com projetos: Planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. 5 ed. São Paulo, Editora Érica, 2004.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas – SP: Papirus, 2007. p. 31-44.

*Artigo submetido em abril de 2010.*

*Aceito em junho de 2010.*