



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA INSTITUTO DE  
HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES  
SOBRE A UNIVERSIDADE**

**ELIETE NUNES DOS SANTOS**

**OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UFBA:  
PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO**

Salvador  
2013

**ELIETE NUNES DOS SANTOS**

**OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UFBA:  
PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus

Salvador  
2013

S273 Santos, Eliete Nunes.

Os Bacharelados Interdisciplinares na UFBA: percepções discentes sobre currículo e formação / Eliete Nunes dos Santos. Salvador, 2013. 102p.: il.

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades Artes e Ciências Prof. Milton Santos. Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, 2013.

Orientadores: Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento.  
Profª. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus.

1. Currículo. 2. Formação. 3. Universidade. 4. Bacharelados Interdisciplinares. 5. Percepções discentes. I. Universidade Federal da Bahia. II. Título.

CDU: 370.71

**ELIETE NUNES DOS SANTOS**

**OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UFBA:  
PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**Banca examinadora**

Hugo Monteiro Ferreira \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Georgina Gonçalves dos Santos \_\_\_\_\_  
Doutora em Sciences de L' Education pela Université de Paris  
VIII Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Rita de Cácia Santos Chagas \_\_\_\_\_  
Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

A minha amada mãe, Adélia Nunes dos Santos e minha preciosa irmã Eliana Nunes dos Santos com interminável gratidão pela formação de vida a mim oferecida, o carinho que sempre me dedicaram e acima de tudo, pelo exemplo de vida e investimento dispensado a minha carreira. (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho contou com o apoio e contribuição de muitas pessoas, porém, algumas foram imprescindíveis, a saber,

Por conseguinte, expresso gratidão a Deus, por sua inspiração e presença contínua na minha vida, especialmente, durante todo o processo de realização dessa pesquisa.

Agradeço a minha família, pelo apoio, atenção, orações e encorajamento durante todo o percurso, o qual me viabilizou concluir este estudo.

Aos meus orientadores/as, pelo olhar epistemológico repleto de competência e sensibilidade que foram essenciais para o meu “ampliar de asas” e também “delimitar” do voo. Contribuindo assim, para o meu amadurecimento como pessoa e pesquisadora.

À banca de qualificação, composta pelos professores Luis Augusto Vasconcelos e Rita Chagas pelas pertinentes contribuições para o meu processo de crescimento intelectual.

Às amigas, Aldelice, Ana Cristina, Ana Paula, Andreia, Arlete Bastos, Carmem Lisboa, Clara, Chelly, Daniela Oliveira, Dani Lemos, Danúbia Lisboa, Débora Mônica, Dislene, Edna Reis, Eliene, Fátima, Fátima Mendes, Flávia Taiane, Gilma Islana Oliveira, Jaguaraci, Jailma, Joselita, Márcia, Maria, Girlene, Iane, Marilene Claudina, Rinalva Santana, Rosemary Silva, Sandra Pinheiro, Sonize e Vera pelas orações, e encorajamento desde o início.

Aos amigos Alberto Lobo, Antônio, Brian, Bruno, Cleiton Rocha, Danilo Stael, Denivaldo Fernandes, Elói, Israel, Joel Maria, Jair, José Luiz, Leoneir, Marcelo, Renato, Sérgio Oliveira, Teodoro, Vagner que desde o início torceram e oraram pela realização deste trabalho.

À Mônica Isabel, Sierlije Ranli, Samara e Luara Lisboa.

A IECS pela validação, encorajamento e intercessões a meu favor.

À Capes, agradeço a bolsa de estudo que me concedeu durante o período de realização deste trabalho.

O currículo é lugar, espaço território.

O currículo é relação de poder.

O currículo é trajetória viagem, percurso.

O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae:  
no currículo se forja nossa identidade [...]

SILVA, 1999

SANTOS, Eliete Nunes. **Os bacharelados interdisciplinares da UFBA: percepções discentes sobre currículo e formação.** 2013. 102p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciência, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

## RESUMO

Analisei nessa pesquisa o lugar do currículo e da formação geral no âmbito da educação superior atual, mediante a concepção de educação e formação geral proposta pelos cursos de graduação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Por meio de uma abrangente discussão teórica problematizei a vigência do antigo modelo de ensino superior, francês bonapartista focado na mera reprodução e instrumentalização do conhecimento, na universidade brasileira do século XXI bem como o seu “modelo” de ensino superior tecnicista, subalterno aos interesses produtivos dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) que ela ainda preconiza. Utilizando-me de uma abordagem qualitativa, estudo de caso, realizei observação participante, no primeiro momento uma entrevista, com 18 estudantes. Depois, apliquei um questionário *on-line* (Google doc.) com 14 estudantes dos BI de Humanidades, Artes, Ciências e Tecnologia e Saúde, todos matriculados no noturno, na disciplina HACA01-Estudos sobre Contemporaneidade I, primeiro semestre de 2012, a fim de investigar suas percepções sobre a proposta de ensino interdisciplinar e formação geral dos BI. Mediante análise das narrativas observei que mesmo declarando grande apreço pela proposta dos BI, a maioria demonstrou insegurança e preocupação em relação a questão da inserção no mercado do trabalho. Assim, contraditoriamente, mesmo afirmando se sentirem mais preparados na vida com o presente ensino do que o vivenciado no Ensino Médio (convencional) a maioria dos estudantes alegaram faltar na proposta dos BI uma ligação maior com o mercado de trabalho. Por conseguinte, os resultados foram discutidos com o propósito de contribuir com o debate sobre a implantação de uma educação superior que viabilize a consolidação de um novo desenho de sociedade proveniente de uma nova concepção de Universidade.

**Palavras-chave:** Currículo. Formação. Universidade. Bacharelados Interdisciplinares. Percepções Discentes.



SANTOS, Eliete Nunes. **The interdisciplinary bachelor of UFBA: students perceptions of curriculum and training.** 2013. 102p. Dissertation (Master in Interdisciplinary Studies University) - Institute of Humanities, Arts and Science, Federal University of Bahia, Salvador, 2013.

## ABSTRACT

Analyzes in this study the place of curriculum and general education within higher education today, through the design of education and general education proposed by undergraduate Bachelor of Interdisciplinary Federal University of Bahia (BI). Through a comprehensive theoretical discussion problematizes the term of the old model of higher education, French Bonapartist focused on mere reproduction and exploitation of knowledge in Brazilian university XXI century as well as his "model" of higher education technicality, subordinate to productive interests of international organizations like the World Bank (WB) and International Monetary Fund (IMF) that she still calls. Using a qualitative approach, case study, participant observation took place, the first time an interview with 18 students. Then, we applied a questionnaire online (Google doc.) With 14 students from BI Humanities, Arts, Science and Technology and Health, all enrolled in night-discipline HACA01 Contemporary Studies I, first half of 2012, the order to investigate their perceptions of the proposed interdisciplinary education and training of general BI. Upon analysis of the narratives revealed that even large appreciation of the offer stating the IBs, most demonstrated insecurity and concern about the issue of integration in the labor market. Thus, paradoxically, even claiming feel more prepared in life with this teaching than experienced in high school (conventional) most students claimed missing in the proposal of BI greater connection with the labor market. Therefore, the results were discussed with the aim of contributing to the debate on the implementation of a higher education that allows for the consolidation of a new design company from a new conception of the University.

**Keywords:** Curriculum. Training. University. Bachelor Interdisciplinary. Perceptions Learners.

## LISTA DE SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| BI     | Bacharelado Interdisciplinar   |
| BM     | Banco Mundial  |
| C&T    | Curso de Ciência e Tecnologia  |
| CPL    | Curso de Progressão Linear   |
| Eisu   | Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade                                    |
| Enem   | Exame Nacional do Ensino Médio   |
| EOP    | Eixo Orientação Profissional   |
| FMI    | Fundo Monetário Internacional  |
| GF1    | Grupo Focal 1  |
| GF2    | Grupo Focal 2  |
| HACA01 | Disciplina Estudos sobre Contemporaneidade I                                       |
| IES    | Instituições de Ensino Superior  |
| Ifes   | Instituições Federais de Ensino Superior   |
| IHAC   | Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos                  |
| MEC    | Ministério da Educação   |
| PAF    | Pavilhão de Aulas da Federação   |
| Prouni | Programa Universidade para Todos   |
| Reuni  | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |

|        |   |
|--------|---|
| Esu    | Secretaria de Educação superior do Ministério da Educação |
| Sisu   | Sistema de Seleção Unificada                              |
| UDF    | Universidade do Distrito Federal                          |
| UFBA   | Universidade Federal da Bahia                             |
| UFOPA  | Universidade Federal do Oeste do Pará                     |
| UFRB   | Universidade Federal do Recôncavo Baiano                  |
| UFRN   | Universidade Federal do Rio Grande do Norte               |
| UFVJF  | Universidade Federal do Vale de Jequitinhonha e Mucuri    |
| UnB    | Universidade de Brasília                                  |
| UNIFAL | Universidade Federal de Alfena                            |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>   | 13 |
| <b>2 BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO EM DISCUSSÃO</b>                                      | 21 |
| 2.1 SOBRE A INSURGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: VINHOS NOVOS EM ODRES VELHOS?  | 26 |
| 2.2 CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR, FORMAÇÃO GERAL E O MUNDO DO TRABALHO: POSSIBILIDADES OUTRAS DE EDUCAR   | 30 |
| <b>3 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOS BI DA UFBA</b>   | 40 |
| 3.1 NUANCES DA CRIAÇÃO DO BI NA UFBA  | 44 |
| 3.2 A UNIVERSIDADE NO CENÁRIO DE CONTRADIÇÕES   | 52 |
| <b>4 OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES: AS PERCEPÇÕES DISCENTES NO CAMPO DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO</b>  | 58 |
| 4.1 OS DISCENTE DOS BI: PERFIL E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA  | 58 |
| 4.2 AS PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDANTES TRABALHADORES DOS BI   | 62 |
| 4.3 PERCEPÇÕES E NARRATIVAS DISCENTES: ATOS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO NOS BI  | 64 |
| 4.4 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO SUPERIOR DE CUNHO GERAL E INTERDISCIPLINAR  | 66 |
| 4.5 A INTERDISCIPLINARIDADE, A PERMANÊNCIA E O PERTENCIMENTO UNIVERSITÁRIO  | 69 |
| 4.6 FORMAÇÃO GERAL, LINEAR E EMPREGABILIDADE: OS PLANOS DISCENTES RELATIVOS À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS ACADÊMICOS E/OU DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO | 75 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | 80 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | 85 |
| <b>APÊNDICES</b>  | 90 |
| <b>ANEXOS</b>   | 98 |

## 1 INTRODUÇÃO

Não há como negar – estamos vivenciando um novo tempo, período que nos fascina e ao mesmo tempo, amedronta à proporção que exige de nós que rasguemos as bulas, refaçamos e/ou desconstruamos nossas “receitas prontas”. A visão dogmática e maniqueísta de mundo, que perpetuava “certezas” e “verdades absolutas”, hoje, em pleno século XXI, não se sustenta visto que na célere Sociedade da Informação e do Conhecimento, já não é mais possível, nos contentarmos com respostas simplistas, tampouco adotarmos uma postura estática e contemplativa diante dos desafios que essa sociedade nos impunha.

Pelo contrário, nesse novo tempo que se configurou diante dos nossos olhos foi preciso acima de tudo sabermos pensar, ousar, flexibilizar, irromper, dar novos sentidos, significados e agregamos novas perspectivas ao conhecimento e tudo que esteve posto diante de nós. Nessa perspectiva, tornou-se indispensável aprendermos a enxergar o mundo de maneira dialógica num movimento dinâmico que requer de cada sujeito uma autotransformação para que possamos também transformar o entorno (MORIN, 2003).

O contexto de profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que a sociedade contemporânea vinha atravessando – globalização, estreitamento das relações políticas mundiais, embates ideológicos, percepções multirreferenciais sobre a cultura –, sinaliza a pertinência dessa pesquisa sobre reforma da educação universitária, na perspectiva da implicação social. E nesse âmbito que foi problematizada a concepção de educação/formação superior, levando-nos em conta o antagonismo (formação técnica x formação geral).

Nesse sentido, fez-se necessário compreendermos que esse novo tempo/acontecimento implicou no surgimento de novos paradigmas para embasar nossos conceitos sobre as ciências, os saberes, os conhecimentos, os autoconhecimentos, e acima de tudo sobre os processos de ensino-aprendizagem e humanização dos sujeitos sociais, visto que as “velhas” e simplistas “lentes” utilizadas no passado para leitura do mundo, já não conseguem dar conta de atender as demandas de formação e aquisição de conhecimento da complexa sociedade na qual vivemos.

Não obstante, já é possível perceber em alguns contextos, como nos Estados Unidos “College”, a Europa (Bacharelados), o Brasil (Bacharelados Interdisciplinares) e mais recentemente, Hong-Kong (adesão preliminar), a defesa em prol da implementação de uma

concepção de educação acadêmica de cunho geral, humanística, interdisciplinar, em que a flexibilidade curricular oportuniza um itinerário discente mais protagonista e atento aos problemas às novas demandas de conhecimento da atualidade.

Ao vislumbrar um cenário de possibilidades, desafios e incertezas, essas últimas, marcas indeléveis da sociedade contemporânea, como define Demo (2005), em face dos estudos sobre currículo e interdisciplinaridade, nasce o meu desejo de analisar a nova arquitetura curricular para o ensino superior brasileiro, no contexto da adoção da proposta dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), na Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Este estudo materializa a reunião de uma série de implicações pessoais ligadas à nossa formação, entre as quais destacamos; o desejo de refletir acerca da educação superior e contribuir para a compreensão crítica da proposta denominada “Universidade Nova”, na instituição de nossa formação acadêmica, ao articular esta experiência com o vivenciado em outras etapas de formação, e que nos aproximaram da questão da interdisciplinaridade, na ocasião dos estudos na Escola Parque, em Salvador, que implementam uma proposta de Educação Básica pautada no ensino geral e integrado, em que se articulava com propriedade os saberes sobre arte: (artesanato, pintura, teatro, dança, orientação musical); preservação ambiental; esporte e cidadania com os conteúdos obrigatórios trabalhados no currículo, a exemplo, Língua Portuguesa, Matemática, geografia, Ciências, dentre outros. E, logo depois o contraste com outras experiências no Ensino Médio, no Colégio Estadual Duque de Caxias, que adotava um modelo de ensino-aprendizagem com caráter técnico profissionalizante, linear e fragmentado.

Na Faculdade de Educação da UFBA, na graduação (como bolsista de iniciação científica – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – 2003/2004) estudei a relação existente entre a Formação Geral e a Formação Técnica Profissionalizante, nos cursos de Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-BA) após a implementação do decreto nº 2.208/07, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, o qual separou a formação geral do ensino profissionalizante.

No presente estudo, verifiquei a oportunidade de retornar e ampliar a abordagem sobre concepção de educação, formação e currículo, por meio do estudo sobre as percepções dos estudantes dos BI, acerca da proposta de ensino interdisciplinar e formação superior geral na UFBA.

Os BI têm a pretensão de implantar uma formação superior geral e interdisciplinar, sem o convencional teor profissionalizante, numa sociedade em que, historicamente, à formação superior sempre foi atribuída o papel de preparar para o mercado de trabalho.

Procedente de uma proposta inovadora de estruturação acadêmica para o ensino superior, o Bacharelado Interdisciplinar (BI) se constitui numa possibilidade de curso superior que promove um novo formato de currículo, ensino-aprendizagem, bem como em uma maneira interdisciplinar de lidar com os conteúdos, propiciando assim, integração de abordagens que versam sobre quatro eixos fundantes, a saber: Humanidades, Artes, Ciências e Tecnologia e Saúde, com intencionalidade de oferecer uma formação geral de cunho humanístico, artístico, científico e político, para quaisquer dessas áreas de conhecimento escolhidas pelos discentes. Isto nos permite que o início da vida universitária não se restrinja a uma formação específica, de cunho meramente técnico-profissionalizante. Pelo contrário, conceda aos estudantes, através da formação geral, a possibilidade de usufruir de experiências interdisciplinares, cumprindo itinerários formativos que oportunizam a continuidade dos estudos em cursos de progressão linear (MAZONI; CUSTÓDIO; SAMPAIO, 2011).

Sou levada a questionar se o contexto contemporâneo tem de fato instigado as Instituições de Ensino Superior (IES), para um repensar dos rumos para as concepções de ensino e aprendizagem na universidade pública, redefinindo arquitetura curricular dos cursos, a política de expansão e de inclusão de egressos; ou se as nossas universidades têm apenas se apropriado do belo e utópico discurso do “novo” para sublimar a manutenção das “velhas práticas” elitistas, excludentes.

Em se tratando da sociedade brasileira, ainda há carência de projetos políticos-pedagógicos promotores de mudanças estruturais no que tange às questões referentes ao currículo, ao ensino-aprendizagem, mas, principalmente, que fomentem a implicação social das Instituições Públicas de Ensino Superior e seus pares em prol da melhoria do ensino e democratização do acesso (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009; ZAGO, 2006).

Busco neste estudo, analisar a perspectiva de educação integral, não linear, proposto pelos cursos de Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, sem desconsiderar as contradições inerentes ao cenário sociopolítico em que ele se encontra inserido, nem os sentidos e significados que os sujeitos aprendentes atribuíram ao objeto a partir de suas vivências e visões do mundo. Logo, o presente trabalho se constitui num grande desafio, na medida em que busca compreender,

simultaneamente, o teor de protagonismo, de inovação e/ou de reprodução que pode estar por detrás dos anseios formativos pretendidos pelos BI.

Com relação às questões e objetivos do trabalho, a pesquisa investiga:

- As percepções e os atos de currículo e formação dos estudantes que ingressaram nos BI da UFBA, no primeiro semestre de 2012;
- Os sentidos de formação geral e interdisciplinar dos BI em contraste com as narrativas discentes;
- Os planos dos estudantes relativos à continuidade dos estudos acadêmicos e/ou de inserção no mercado de trabalho.

Busquei, de forma complementar, problematizar e conhecer: os aspectos que motivaram os alunos a ingressarem nos BI da UFBA; os sentidos de interdisciplinaridade presentes nas percepções e narrativas dos discentes, em contraste com o que consta nas diretrizes dos BI; a proposta pedagógica dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, os princípios norteadores dos currículos dos BI, a observar: flexibilidade, autonomia, articulação, atualização; as atividades, conteúdos curriculares e aprendizagens apontadas pelos/as estudantes como as que mais potencializaram ou dificultaram o sentimento de apropriação, adaptação e acolhimento no primeiro semestre.

Para atender os objetivos supracitados estabeleci nesse projeto de pesquisa a investigação dos seguintes questionamentos:

- Quais as percepções dos graduandos dos BI sobre a sua formação e a proposta curricular dos seus respectivos cursos?
- Que relação é possível estabelecer entre as narrativas dos discentes sobre os BI e o que rege a proposta pedagógica dos cursos?
- Quais são as perspectivas dos graduandos em relação a dar continuidade aos seus estudos e sua inserção profissional?

Esta pesquisa exigiu uma construção epistemológica complexa através de um estudo de caso, com abordagem qualitativa (ao ouvir as experiências dos estudantes, sujeitos da pesquisa), a partir de narrativas de discentes ingressantes na vida acadêmica. Nosso lastro, a produção entorno das ideias fenomenológicas, da hermenêutica relativa aos campos do currículo e da interdisciplinaridade.



Os conceitos da fenomenologia e da hermenêutica foram fundamentais na reflexão e compreensão da natureza de conhecimento desse estudo. Os ideais fenomenológico-hermenêuticos fizeram emergir uma concepção de conhecimento baseada no campo da pesquisa. O desenho metodológico, os procedimentos, as discussões e análises buscaram descrever, para compreender e interpretar os contextos, os fenômenos expostos à percepção dos discentes. Como define Gadamer (1989), ao propor uma nova maneira de enxergar o mundo e compreender o homem em seu contexto, valorizando suas impressões sobre os fenômenos.

Nesse sentido, através da fenomenologia, pretendi extrair dos fatos em questão, no estudo, rompendo assim, com o paradigma tradicional positivista de conhecimento, abrindo brechas para novas formas de lidar com o saber. Macedo (2000), ao analisar essa visão hermenêutica, com base em Heidegger, Han-Goerg Gadamer e Paul Ricoeur, menciona uma noção de hermenêutica crítica, “[...] ao tratar da interpretação de uma perspectiva múltipla, polissêmica [...]” (MACEDO, 2000, p. 76), em contraposição à lógica positivista.

Não teria condições de fazer nesse trabalho um panorama teórico da fenomenologia e da hermenêutica, mas destaco que essa forma de pensar a pesquisa, de conceber a produção dos dados e as análises das narrativas discentes acerca do ‘Projeto Pedagógico dos BI da UFBA e sua nova proposta de arquitetura curricular para o ensino superior’, baseei-me, fundamentalmente, nos estudos de Gadamer (1989), Silva (1999), Macedo (2000; 2007; 2010).

O estudo como caminho percorrido se valeu dos métodos e instrumentos dispostos a seguir. Esses dispositivos foram concebidos e produzidos de forma articulada conforme as questões, intenções e necessidades da investigação:

1) Análise dos documentos: textos oficiais como marco da política de currículo e formação dos BI ( Proposta Pedagógica Curricular dos Bacharelados Interdisciplinares, Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares (investigação da nova arquitetura curricular dos bacharelados).

2) Entrevista semiestruturada I (Apêndice - A).

3) Observação Participante: com a intenção de registrar/descrever sobre: as abordagens metodológicas com vista a atender a proposta da interdisciplinaridade; as posturas e narrativas produzidas durante todo o semestre de 2012.1.

4) Entrevista semiestruturada II (Apêndice: Enfoque nas percepções estudantis sobre a formação geral dos BI e as aspirações dos mesmos em relação à inserção no mercado de trabalho

(2ª etapa). Destaco como etapa inicial, a realização do trabalho de pesquisa articulado ao tirocínio docente, quando lecionei a disciplina HACA01- Estudos sobre Contemporaneidade I, no primeiro semestre do ano de 2012.1. Esse passo introdutório foi fundamental para apresentação da pesquisa aos estudantes do BI, para convidá-los a participarem do estudo. Ou seja, para formalização dos acordos necessários à realização do trabalho.

5) Questionário on-line, com questões abertas e fechadas (Apêndice C). Essa ação foi realizada para ampliar as narrativas sobre a experiência de aprendizagem no BI.

6) Análise dos dados: Enfoque nos textos dos documentos analisados, nas narrativas dos estudantes, que foram sendo assumidas como discursos que produzem sentidos instituídos/instituintes de currículo, adaptação e formação acadêmica nos BI em estudo (CASTORIADIS, 1982; SILVA, 1998; COULON, 2008; GILL, 2010; NASCIMENTO; JESUS, 2010). Esses referenciais dos dados revelam as descobertas que disputam significados e produzem realidades nos cenários, nos lócus e nos sujeitos da formação.

A pesquisa foi realizada no Pavilhão de Aulas da Federação (PAF V), da (UFBA), Campus Ondina, em Salvador. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes do noturno (turma 14), matriculados na disciplina HACA01 - Estudos sobre a Contemporaneidade I, no semestre de 2012.1, originários dos seguintes cursos dos BI (Artes, Humanidades, Saúde e Ciências e Tecnologia). Destaco que esta etapa foi realizada em articulação com o tirocínio docente, quando lecionei a disciplina HACA01- Estudos sobre Contemporaneidade I, no primeiro semestre do ano de 2012.1. Esse passo introdutório foi fundamental para apresentação da pesquisa aos estudantes do BI, para convidá-los a participarem do estudo. Ou seja, para formalização dos acordos necessários à realização do trabalho.

A escolha da população da pesquisa se deu mediante o meu interesse de conhecer os estudantes que acessam a universidade, de descrever sobre os saberes que orientaram o início da vida acadêmica, fundamentalmente, as concepções de currículo, adaptação e formação relativas a essa proposta inovadora de graduação nos BI.

Esse propósito de averiguar as percepções dos sujeitos ‘calouros’ revelou pistas importantes de um período de formação desafiador, pois agregou as experiências anteriores, acionadas no processo de adaptação à nova realidade acadêmica, e incluiu sentidos e expectativas de formação presentes e futuras, conforme os ciclos existentes.

Ressalto que as questões feitas nessa entrevista foram agregadas aos registros das demais abordagens desenvolvidas junto aos estudantes ao longo do semestre, os quais favoreceram o emergir de categorias de currículo e formação mais relacionadas às questões de natureza qualitativa, subjetiva dos entrevistados: suas aspirações de futuro, expectativas de trajetória acadêmica, correlação entre o curso e (auto) conhecimento, percepções sobre suas aprendizagens, visão de mundo, dentre outros.

Esse momento possibilitou um conhecimento mais próximo dos sujeitos da pesquisa, que são os atores do currículo: Quem eram eles? O que ansiaram? A que se propuseram? O que buscaram como formação? Quais foram suas implicações e pertencimentos? Esses referenciais dialogaram com o pensamento de Silva (1999), através do qual se reiterou a necessidade de compreender o enunciado (fala, discurso e/ou narrativa) das pessoas, considerando o contexto de onde elas falaram e os sentidos por elas empregados aos fatos e fenômenos.

Os contextos e as narrativas compuseram o cenário em que foram feitas as observações participantes, cito as experiências da sala de aula, das exposições dialogadas, das participações coletivas dos estudantes que vivenciavam e construíam seus percursos de formação nos BI. Nessa etapa, foram-se levantadas as impressões e compreensões discentes sobre os referenciais das políticas de currículo e formação nos BI, ou seja, as noções de flexibilidade, autonomia, articulação e atualização (princípios basilares da arquitetura curricular dos BI).

Nesse capítulo, expressei o trabalho desafiador de realizar um estudo no campo da interdisciplinaridade. As fundamentações e opções metodológicas buscaram como resultado a diversidade, visto não ter ocorrido de maneira aleatória, pelo contrário, pretendi realizar uma trama discursiva não restritiva, para acolher as inovações presentes na proposta de currículo e formação dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA.

Por fim, descobri que concepção epistemológica baseada nos fenômenos emergentes abriu brechas para se dialogar com o sentido “póesi” aventado por Castoriadis (1982), o qual defende o insurgir da autonomia criadora mediante a ruptura radical da visão de mundo hegemônica e convencional, incentivando assim o fluir da criatividade, inventividade e do imaginário, elementos imprescindíveis para se reinventarem os seres e os seus contextos sócio-históricos. Esse estudo foi organizado conforme os referenciais a seguir:

No primeiro capítulo, é discutida a questão do ensino superior e da democratização do acesso no Brasil, apontando o contraste de coexistência entre o ideal de ensino novo pretendido pelos BI, e

o modelo de pensamento obsoleto das instituições superiores de ensino, as quais reproduzem as desigualdades e interesses da sociedade capitalista, neoliberal. Diante disso, percebi uma brecha para inserir na discussão a questão referente à alternância de paradigmas (epistemologia cartesiana x epistemologia interdisciplinar). Busquei também estabelecer uma correlação possível entre formação geral e mundo do trabalho, bem como ilustrar a visão de currículo e formação adotada nesse estudo, que são originários das percepções e protagonismos dos discentes.

No segundo capítulo, apresentam-se a proposta de educação e formação da UFBA, situando-as no contexto político e econômico (neoliberal) em que elas se encontram, para não tecer um discurso ingênuo e acrítico sobre as complexidades e contradições próprias de uma proposta de educação superior que se desenvolveu numa sociedade globalizada. Diante disso, problematizou-se a condição da universidade no cenário de contradições da sociedade neoliberal. Dentro dessa perspectiva, discutiu-se também a nova arquitetura curricular dos BI da UFBA, apontando-a como uma possibilidade de transformação na perspectiva da educação universitária vigente.

Por fim, no terceiro capítulo apresentam-se os resultados da análise das narrativas da população pesquisada mediante uma discussão sobre educação superior, currículo, formação e universidade nos BI da UFBA.

## **2 BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO EM DISCUSSÃO**

Sempre quis ser universitário, mas, confesso que não acreditava muito que um dia iria conseguir. Você sabe né, principalmente na UFBA onde a gente tem que priorizar estudar ao invés de trabalhar. Porém, isso é prá quem tem condições financeiras. Aí, chegou os BI e eu pensei - é a minha chance. Passei! Consegui “furar” o cerco. Mas, a luta agora será outra: permanecer, não desistir, ou seja, concluir o meu curso (Graduando do BI).

Nesse capítulo, pretendo abordar a proposta dos BI e suas relações com as políticas de acesso, permanência, de currículo e formação na educação superior. Essas abordagens foram contempladas no documento oficial dos Bacharelados Interdisciplinares (BRASIL, 2010; PIMENTEL et al., 2008), que exige das instituições de ensino superiores uma profunda revisão nos modelos excludentes de educação e sociedade. Essa proposta estabelece forte relação com o que Zago (2006) alude, sobre o papel da universidade pública na minimização das desigualdades sociais.

Constatei que, historicamente, a universidade brasileira se constituiu num ambiente reservado a um pequeno percentual de privilegiados (originários das classes média e alta), ao tempo que, inviabilizou o acesso da maioria da população que ficou excluída do sistema de ensino superior, pois apenas 9% da faixa etária de 18 a 24 anos, frequentam esse nível de ensino (ZAGO, 2006). A exposição do teórico, não só explicitou o legado histórico de exclusão social do ensino superior, como abriu brechas para a superação das tensões, embates e desigualdades sociopolíticas ainda presentes nos espaços acadêmicos.

A universidade contemporânea apresenta fortes vestígios do modelo de ensino superior bonapartista francês do século XIX, com sua visão de mundo cartesiana assentada numa proposta curricular ‘conteudista’, essencialmente, ‘tecnicista’. Essa concepção de universidade sempre persistiu na difusão de uma proposta de seleção convencional e meritocrática que inviabilizou o acesso das “massas” às vagas ofertadas pelo exame de seleção do Vestibular. Refiro-me a uma universidade que criou plenas condições para que os indivíduos mais “preparados” assegurassem o acesso, a permanência e a formação superior.

Mas, contrapondo-se a essa visão, insurgiu a reforma curricular e a reestruturação da universidade pretendida pelos BI da UFBA, com o propósito de superar os vestibulares tradicionais, mediante realização de processos seletivos mais democráticos que favorecessem o acesso, a permanência e o sucesso na trajetória/formação acadêmica, a despeito do que rege:

BIs e similares poderão ter processos seletivos quadrimestrais, semestrais, anuais ou outros, de acordo com o modelo adotado pela instituição proponente. Recomenda-se a utilização do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), articulado ao SISu, para acesso aos BIs, com a adoção de critérios baseados em ações afirmativas (CAMARGO et al., 2010, p. 6).

Além da política de acesso, também destaco o fato de ter requerido das instituições e seus projetos pedagógicos a inclusão de sistemas de acompanhamento da vida estudantil, a fim de diagnosticar, prevenir e transpor as dificuldades para assegurar o sucesso acadêmico do estudante, favorecendo a supressão da evasão. O referido documento recomendou a implantação de programas de tutoria professor-estudante e estudante-estudante, bem como medidas, prol continuidade do itinerário acadêmico, após os três anos de curso, e ainda sugere que os projetos pedagógicos incluam programas de formação dos docentes em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem (BRASIL, 2010).

Como se não já não bastasse o grande desafio de indicar uma nova arquitetura curricular da graduação para o país, afirmei que os referenciais sugeriram mudança no processo de seleção (democratização do acesso), mediante novos critérios de seleção e ações pedagógicas pontuais. Ainda visava assegurar a permanência dos estudantes, ao tempo que oferecia nova formação aos professores para que pudessem desenvolver metodologias satisfatórias para acompanhar os “novos universitários” em seus processos de construção de conhecimento (BRASIL, 2010).

Ciente de que o processo de democratização do ensino superior exigia o desenvolvimento de novas práxis pedagógicas, voltadas para viabilizar o acesso e a permanência, foi preciso, no entanto, elucidar que as novas práticas pedagógicas não deviam ser interpretadas como “minimização” do conhecimento e/ou falta de rigor acadêmico. Pelo contrário, referia a uma postura epistemológica embasada num “outro rigor científico”, o qual potencializava não apenas aos sujeitos se afiliarem (adaptarem) ao universo acadêmico, mas, também recriá-lo mediante sua pertença social, visão de mundo e anseios de mudanças. No que nos interessa mais diretamente, trata-se de rever os sentidos da qualidade do ensino, no que implica em aberturas e adoções epistemológicas, de cunho formativo geral e ‘interdisciplinar’.

Defendo, nessa pesquisa, a compreensão de inclusão (democratização e acesso) para além da entrada das camadas mais pobres nas instituições superiores de ensino, mediante a legitimação de decretos, medidas, leis ou processos seletivos mais flexíveis (BÚRIGO; LOCH, 2006; WOOD, 2003). Entendi que democratizar o acesso e a permanência se referia,

essencialmente, a concretização de mudanças estruturais e epistemológicas que precisavam acontecer no interior das universidades públicas, semelhante à reforma de pensamento defendida por Morin (2003).

Sendo assim, vi que era preciso não somente mudanças nas metodologias e nas práticas, mas, principalmente na postura de alteridade entre estudantes e professores, e entre os demais sujeitos implicados no processo de formação. Por conseguinte, era necessário que todos/as quanto adentrassem numa universidade pública tivessem assegurado o direito a um processo de ensino-aprendizagem pautado em procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos comprometidos em lhes propiciar tanto a promoção do desenvolvimento intelectual, afetivo, social, e pessoal, quanto o fortalecimento do sentido de pertencimento e autonomia. Essa visão coadunou com a concepção de universidade e relevância social defendida por Anísio Teixeira, quando primeiro reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF).

A universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma, vivendo tão somente como um reflexo dos demais. [...] história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história das suas universidades. [...] Trata-se [na universidade] de manter uma atmosfera de saber para preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. [...] Não cooperamos, não colaboramos, não nos solidarizamos com os companheiros, nem em ação, nem em pensamento, porque cada um de nós é o centro do universo. [...] É esse isolamento que a universidade virá destruir. A universidade socializa a cultura, socializando os meios de adquiri-la (TEIXEIRA, 1988, p. 155).

Mas será que o discurso de Teixeira pode ser aplicado a universidade do século XXI, da qual a literatura asseverou que seu modelo de educação vivencia um complexo processo de mercantilização? Será que basta simplesmente, “renovar” a universidade para haver uma reforma substancial na sociedade? Ou será que se faz necessário lutarmos, debatermos e delinearizarmos uma reforma da sociedade onde os direitos primordiais a existência sejam assegurados à coletividade? Paradoxalmente, essas indagações paradigmáticas me ajudaram a compreender algumas das críticas feitas tanto aos cursos dos Bacharelados Interdisciplinares, quanto à proposta de ‘Universidade Nova da UFBA’.

Isto porque exigiu que as instituições de ensino superior saíssem de suas “zonas de conforto”, nas quais se concebiam, prioritariamente, como “instituição produtora do conhecimento” e se engajassem num processo de reforma que transitasse entre a construção de

uma nova política de currículo, de formação, e de um novo desenho de sociedade. Do contrário, não haveria muito que se esperar de quaisquer projetos de ensino inovador procedente de numa instituição que persiste na reprodução dos moldes sociais mais obsoletos e antidemocráticos (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Sabendo que sempre foi habitual na presente sociedade neoliberal, a reapropriação de alguns discursos feitos em favor das melhorias coletivas a fim de atender interesses privados escusos, achei necessário recorrer à literatura a fim de empregar esse conceito na perspectiva de direitos.

Segundo Molina García (2001), a democracia é concebida como um organismo no qual reside uma gradativa destruição do espaço público. Ilustrando essa questão, o referido autor ainda esclarece que: “[...] nos primórdios, a universidade como instituição social, era destinada ao cultivo da cultura, do saber e das ciências, e hoje está sendo democraticamente massificada a serviço da ideologia do Estado e do desenvolvimento econômico neoliberal” (MOLINA GARCÍA, 2001 apud BÚRIGO; LOCH, 2006, p. 12).

A fala de Molina García (2001) revelou que o discurso da prática de democracia era passível de ser transformado num instrumento perverso de controle. Sendo assim, as questões aqui levantadas serviram como pano de fundo para repensar o conceito que temos e queremos de democracia e/ou espaços democráticos.

Vislumbrando a partir disso outras possibilidades a fim de concebê-la, mediante uma tessitura articulada entre distintas variáveis, a saber:

[...] a base do processo e as relações de produção não é apenas econômica, mas também resulta, e nela é corporificada, em formas e relações jurídicas, políticas e ideológicas que não podem ser relegadas a uma superestrutura espacialmente separada. Pensar a democracia também como uma categoria econômica é uma possibilidade de desvelar a tendência oculta da relação de exploração e de dominação existente na sociedade, sob a égide da própria democracia (WOOD, 2003, p. 60).

Contudo, longe de apresentar respostas simplistas o pensamento de Wood (2003) desafiou a analisar de maneira sistêmica a questão da democratização do ensino, visto que ampliou a compreensão crítica sobre a questão do acesso aos espaços públicos de ensino superior e levou a questionar; em que medida poderia constituir como desfavorável a “massificação democrática” das universidades? Será que não residiu por detrás da crítica ao processo de “massificação” outra forma de exclusão social?



Considerando o fato que ao longo da história desse país, as camadas mais pobres da população sempre foram excluídas dos espaços educativos formais, o conceito de democratização apontado por Wood (2003), pareceu-me uma possibilidade de transpor a visão simplista sobre o assunto, na medida em que propôs repensá-lo na contemporaneidade numa perspectiva dialógica. Ainda para a autora, a análise de uma questão tão complexa como essa precisava ser elaborada através de um debate intercítico (MACEDO, 2007), que agregasse as dimensões econômicas, políticas e ideológicas da sociedade.

Deste modo, o ideário de democracia apresentada por Búrigo e Loch (2006), Molina García (2001) e Wood (2003) se constituíram em elementos basilares na demarcação do discurso adotado nessa pesquisa, sobretudo, porque corroborou para que o debate sobre democratização e acesso no ensino superior fosse discorrido para além do âmbito referente ao quantitativo de vagas ofertadas à população, ou seja, para problematizar o modelo de universidade e educação que se tem, e acima de tudo, a proposta de sociedade e cidadão que pretende formar.

“A democratização do acesso e a permanência devem ser encaradas como sinal de qualidade social: a qualidade em educação passa, necessariamente, pela quantidade” (CORTELA, 2009, p.1), portanto, ela precisa fazer parte das pautas institucionais, e deve contar também com o empenho dos docentes e do corpo técnico pedagógico das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Eles devem por intermédio de ações de democracia interna acolher, respeitar e ressignificar suas práticas a fim de que haja em sala de aula e demais espaços da universidade atitudes epistemológicas e solidárias com o processo de construção do conhecimento de uma “nova população” de estudantes (originários das classes populares).

Esses novos estudantes, por se verem excluídos ao longo da história da universidade pública, precisam encontrar nesse referido espaço de aprendizagem, não apenas “um olhar diferenciado”, mas, uma ambiência que propicie a sua permanência. Logo, a abordagem sobre a democratização do acesso viabilizou a emergência de uma tessitura de questões que colocou a universidade no foco do debate político, da permanência, do currículo, da formação, dentre outros correlatos, que para fazê-lo foi imprescindível derrubar os muros internos do elitismo e da arrogância intelectual.

Através da adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como critério de seleção para o ingresso na universidade, a UFBA evidenciou essa necessidade de efetivar o debate em prol de uma democracia interna. Isso implicou numa mudança radical de pensamento

(alternância de paradigma epistemológico) acadêmico (gestão, docência), pois além de aliado à intencionalidade política as transformações concerniam novas concepções de homem, de instituição superior e de sociedade. Uma reflexão dessa natureza é indispensável para a insurgência de um novo paradigma de educação superior.

## 2.1 SOBRE A INSURGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: VINHOS NOVOS EM ODRES VELHOS?

Por mais paradoxalmente que possa parecer foi imprescindível, ao analisar a atual arquitetura curricular proposta pelos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, refletir um pouco sobre a história do ensino no país com vista de estabelecer correlações, quer sejam de semelhança, permanência ou de contraste entre a visão de ensino superior (profissionalizante e disciplinar), herança do modelo bonapartista francês do século XIX, mas, ainda vigente no país, e os debates referentes à implementação de reforma na educação superior.

Diante desse fato, busquei de maneira dialética discutir em que medida uma proposta de ensino inovador poderia ser efetivar em meio a uma instituição cujas práticas e visão de mundo eram reflexos de uma ideologia hegemônica dominante. O benefício de verificar os princípios que contribuíram para delinear o protótipo de educação no passado, é poder eleger no presente se cabe reiterá-lo, contrapô-lo, ou transpô-lo, visto que, como bem alude Galeno, “A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será.” (GALEANO, 1991, p. 11, tradução nossa).

Essa perspectiva é essencial para a promoção de melhorias e transformações no âmbito do ensino superior, onde reside o debate provocado por Santos e Almeida Filho (2008) sobre a necessidade de implementar uma reforma radical na universidade brasileira. O pensamento desses autores deram pistas para que ela (universidade) se desprendesse da mentalidade conservadora, elitista, excludente e de caráter funcionalista, oriunda de um processo histórico de colonização territorial e, porque não dizer, intelectual também (SANTOS, 2000).

Em face disso, tornou complexa qualquer tentativa de implantar exitosamente “o novo” no ensino brasileiro, pois, fazê-lo, exigiria muito mais que uma boa proposta curricular, um ousado projeto político pedagógico, uma gestão inovadora, ou até mesmo, a contratação de um corpo docente de grande prestígio. Não há dúvida que todas essas coisas eram importantes para a desejada transformação, mas, elas não poderiam ser fruto de ações isoladas.

Assim, me dei conta da devida dimensão que implicava as reformas educacionais, em especial, num país que tem um legado de negação dos direitos humanos mais elementares (liberdade, vida), de violação das identidades e das diversidades culturais, além do perverso e excludente processo de não letramento a que foram submetidos os povos indígena e negro.

Portanto, independente da modalidade de ensino que se proponha discutir não há como discorrer sobre uma nova proposta de currículo, ensino e formação para o país ou até mesmo, falar sobre Universidade Nova, sem expor o que é preciso romper, com o “modelo velho” de educação. Pois, quer sejam as leis, decretos ou até mesmo o currículo, precisam de engajamento social, postura política para discutir, debater, embater e defender interesse do coletivo ‘emergente’. Nova universidade, para quem? Novo currículo para quê? Novo ensino para atender que “população” e instituir que modelo de sociedade?

Estas questões demonstraram que uma proposta de ensino da natureza dos bacharelados interdisciplinares confrontava toda a sociedade, na medida em que, requeria pensamento novo por parte de todos os sujeitos implicados no processo, os professores e suas cátedras, os gestores, os coordenadores, os técnicos, os estudantes e governantes. Aí reside, o grande problema, pois, a universidade também se constitui como expressão da sociedade hierárquica, centralizadora, excludente, individualista e extremamente competitiva.

Por isso, foi elementar provocar mudanças no padrão de sociedade as quais conduziram a universidade a mudar. As questões referentes à democratização do acesso, às ações afirmativas, às questões de gênero, de direitos humanos, dentre outras, são aquelas as quais a universidade pública e democrática precisaria se implicar, para transpor discurso e de forma prática se contrapor ao antigo paradigma de ensino assentado num modelo e numa estrutura de instituição superior tão capitalista quanto à sociedade na qual está inserida. Desse modo, corroborou-se com Freire (2003) que toda ação educativa se constitui respectivamente numa ação, política, histórica e humana.

O pensamento de Fernandes (1977) se articulou com os anseios expressos em Almeida Filho e Coutinho (2011), Ferreira (2011) e Sguissardi (2009), os quais defendiam a concretização de uma nova universidade brasileira no século XXI, mais democrática, flexível e sem itinerários formativos predeterminados, na qual pudessem desenvolver um ensino mais abrangente pautado na interdisciplinaridade (e não na fragmentação do saber). Além disso, eles propuseram o resgate do significado mais plural de universidade, instituição por eles concebida como promotora de

formação humanística, artística, cultural, política e cidadã e não simplesmente aquela de cunho exclusivamente profissionalizante.

Ao advertirem sobre a urgência de se fomentar uma reestruturação radical na sociedade brasileira, Santos e Almeida Filho (2008) entraram num embate contra os interesses hegemônicos das elites nacionais, os quais têm “fechado os circuitos da história” de muitos desfavorecidos excluindo-os, dentre outras coisas do acesso ao saber de qualidade. Mas, ainda considerando os embates, críticas, algumas adesões e o enfrentamento de restrições, a proposta de uma nova educação superior aponta para certa “abertura nos circuitos da nossa história”, ou seja, salvo as devidas proporções, acenava para outra possibilidade de universidade pública onde o ensino e a formação transcorra com mais qualidade e de forma mais igualitária, como também alude Zago (2006).

Sabe-se que o ensino superior, desde a sua gênese, enfrentou resistência no país. Segundo Anísio Teixeira (1988, p.64): “[...] a ideia de universidade no Brasil revela uma singular resistência do país a aceitá-la”. Em primeira instância a coroa negou aos jesuítas.

Depois, mesmo em meio aos inúmeros projetos e forte entusiasmo, no Império e na República Velha a ideia jamais se efetivou. Mas, foi somente em 1920 que nasceu a primeira universidade brasileira (a do Rio de Janeiro), mas, surge como uma confederação de escolas: Medicina, Politécnica e Direito (FÁVERO, 1968).

Tempos depois, veio a Universidade Federal de Minas Gerais, em 1927 com a junção das seguintes faculdades: engenharia, medicina, direito, farmácia e odontologia. Todas assentadas no modelo napoleônico, ou seja, faculdades profissionais, de cátedras, herança do velho modelo francês, o qual se contrapôs a proposta dos bacharelados interdisciplinares, a qual se inspirou no ideal de Anísio Teixeira de criar um novo projeto de universidade para o país, e propor uma nova arquitetura para o ensino superior brasileiro (SGUISSARDI, 2009).

Diante da percepção, do antagonismo entre a aspiração de consolidar uma nova universidade brasileira, e o arcaico modelo de ensino superior ainda vigente (tecnicista/disciplinar e excludente), se estabeleceu uma correlação com o pensamento de Marcos (2009) o qual fomentou a seguinte problematização: poderá uma proposta de ensino/formação superior inovadora se desenvolver de forma plena estando submersa numa estrutura de instituição superior rigidamente elitista e antiquada?

Ninguém costura remendo de pano novo em veste velha; porque o remendo novo tira parte da veste velha, e fica maior a rotura. Ninguém põe vinho novo em odres velhos; do contrário, o vinho romperá os odres; e tanto se perde o vinho como os odres. Mas, põe-se vinho novo em odres novos (MARCOS, 2009, p. 1014).

Esta proposição não só gerou surgimento de uma analogia sobre “o vinho novo” e a nova proposta de ensino/formação dos BI, como provocou a investigação sobre a possibilidade de haver alguma forma de coexistência entre o “vinho novo” e “odre velho”? Nesse contexto, identifiquei como “vinho novo” (os anseios de mudanças da educação superior, especificamente, representados pelos BI) e “odres velhos” (o vigente modelo de universidade brasileiro, disciplinar, elitista, reprodutor das relações convencionais de poder ditadas pela sociedade).

Tomei por base o enunciado de Marcos (2009), no qual evidenciava, em primeira instância, se alguém se destinar a pôr um “remendo novo” numa roupa velha, causará um dano bem maior, visto que a estrutura do “tecido velho” acabará por danificar o “tecido novo”, e, por conseguinte, isto resultará na danificação da roupa por inteiro.

Depois, o autor também ilustra, que se alguém colocar vinho fresco em odres velhos (recipientes de couro onde se armazenava o vinho) ocasionará que perca todo o vinho, pois, é comum o vinho se expandir no processo de fermentação (mudança), mas, por serem velhos, os odres já estarão elastecidos ao máximo, dessa maneira, não poderão suportar o vinho então o couro se romperá e todo o vinho transbordará.

Por tanto, ao explicitar a incongruência de se tentar fazer mudanças profundas sem para tanto, criar medidas e/ou instrumentos apropriados para sustentá-los, o autor possibilitou um diálogo com a metáfora do vinho novo em odres velhos e a reflexão sobre o ensino superior na universidade brasileira. Pois, da mesma forma como ocorre com o vinho, para que se implemente uma transformação significativa na educação do país, faz-se necessário o surgimento de ações não pontuais (remendos), mas, uma reforma capaz de modificar tanto a estrutura quanto o pensamento, como sugere Morin (2003).

No caso da universidade brasileira, era imprescindível o surgimento de uma concepção de instituição superior capaz de romper com a lógica pautada no produtivismo e na filosofia mercantil, na qual se assentavam os processos pedagógicos desenvolvidos sobre a égide da pedagogia das competências, cujo desenvolvimento era regulado no crescimento do capital e não dos indivíduos (cidadãos) (FRIGOTTO, 2011).

Esta questão abriu brecha para inserir um aspecto elementar no cerne na discussão sobre democratização da educação superior e seus correlatos, ou seja, a relevância de se buscar consolidar em nossos dias uma concepção de universidade inovadora a qual fosse fundada na epistemologia interdisciplinar e não na epistemologia cartesiana a qual ainda tem sido propagada em nossos dias.

Considero importante esclarecer que, em um momento inicial, pode não parecer que a escolha epistemológica adotada por qualquer instituição superior se constitui num divisor de águas no que diz respeito à definição de sua missão social, porém seu modelo de currículo refere-se ao perfil da população pensada para adentrar na sugerida instituição. Por conta disso, residia no debate sobre a democratização do ensino superior a questão sobre a alternância de paradigmas, ou seja, da necessidade de superar o arquétipo de Universidade Velha, detentora de uma epistemologia fragmentadora, ensino disciplinar/fragmentado e currículo linear, por uma Nova Concepção de Universidade focada numa epistemologia interdisciplinar, ensino abrangente e currículo flexível. Ainda sobre esse assunto, Castoriadis (1982) comentou que uma nova maneira de organizar o conhecimento exigia uma inversão ontológica, pois solicita uma outra forma de compreender o homem como possibilidade e não como algo determinado, consecutivamente, não é por acaso que o imaginário radical se tornou o fio condutor do pensamento do referido teórico.

Diante do exposto, entendi que uma proposta de mudança no âmbito do ensino superior para ser considerada crível, precisava ter seus pressupostos assentados em princípios plenamente políticos, que expressassem o compromisso democrático e social em romper com os velhos “moldes” de educação utilitarista, e se implicasse com o nascimento de uma arquitetura de sociedade mais justa e protagonista, na qual o diálogo entre a formação geral e o mundo do trabalho ocorresse em consonância com a procura de novas possibilidades de educar, pois, nessa busca não seria propício se desconsiderar que: “É preciso pensar uma nova qualidade para uma nova escola, numa sociedade que elegeu a educação como um direito objetivo da cidadania e por isso rever a ligação entre Educação, Epistemologia e Política”. (CORTELA, 2009, p. 1).

## 2.2 CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR, FORMAÇÃO GERAL E O MUNDO DO TRABALHO: POSSIBILIDADES OUTRAS DE EDUCAR

Você não sente nem vê, mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo: Que uma nova mudança em breve vai acontecer. E o que há algum tempo era

jovem novo. Hoje é antigo, e precisamos todos rejuvenescer [...].

Belchior, 1976

Esse enfoque da política de formação está posto na abertura desse capítulo dois. Retomo agora para aprofundar algumas reflexões significativas para o estudo. De início, destaco que as visões políticas de currículo e formação que se opõem aos cursos de Bacharelados Interdisciplinares da UFBA reiteram a difusão de um protótipo de educação acadêmica mnemônica, disciplinar e utilitarista, que não consegue mais dar conta das necessidades de formação na contemporaneidade. Observe a afirmação abaixo:

Diante da complexidade e diversidade cultural do mundo contemporâneo, a arquitetura curricular das nossas formações de graduações reserva pouco espaço para a formação geral e, por isso, se revela impregnada por uma visão fragmentadora do conhecimento e alienada das questões emergentes a natureza, da sociedade, da história e da subjetividade. Constata-se uma ênfase na profissionalização precoce dos estudantes que tende a fragilizar o espírito universitário, reificando os valores próprios às profissões e, com isso, elevando o caráter instrumental dos saberes ao todo da hierarquia disciplinar dos currículos do curso de graduação (BRASIL, 2010, p. 2-3).

Replicando esse pensamento, os bacharelados propuseram uma formação discente com ênfase na interdisciplinaridade, no diálogo entre os campos de conhecimento e os componentes curriculares distintos. Isto mediante um itinerário formativo cuja intencionalidade foi propiciar uma flexibilização curricular, autônoma, a qual indicou um viés interdisciplinar através da articulação e inter-relação entre disciplinas, dentro e entre as grandes áreas. Contudo, embora aqui se ressaltasse o seu caráter inovador, nem de longe devia ser compreendido como “a resposta”, tampouco, “a receita” capaz de resolver, isoladamente, a complexa questão referente à melhoria da qualidade da educação superior no país.

Quaisquer tentativas de transposição requererá a busca de novas formas de ensinar, aprender e atuar no mundo, visto que, “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas, uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11).

Esse pensamento antagonizou com as posturas ideológicas adotadas ao longo da história da educação brasileira e sua crescente dicotomia entre educação profissional e educação geral. Por conseguinte, destacou-se a Reforma Capanema, ocorrida em 1942, a qual criou os cursos

médios de 2º ciclo, de cunho científico e clássico, com duração de três anos, voltados para preparação dos estudantes para o ensino superior.

Assinalando assim, um novo padrão entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, configurando um modelo de ensino secundário voltado para preparar as elites para o ensino superior, ao mesmo tempo em que oferecia para a camada da população menos favorecida um ensino secundário profissional cuja finalidade era formar uma força de trabalho apta para atender as especificidades dos setores produtivos. Hoje, em suas devidas proporções vejo que este dualismo ainda está em voga, mesmo sabendo-se que tenha sido referendada pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 5.692/71). Em meio desse antigo dualismo histórico insurge a proposta de cursos superiores, a exemplo, dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA (GALVÃO; SANTOS, 2005).

Para Almeida Filho e Coutinho (2011) a reestruturação da graduação consistia em primeira instância na implantação do regime de ciclos, o qual propiciava a diversificação e a racionalização dos moldes de formação profissional de cunho superior.

Destaquei também que o regime de ciclos não era novidade, nem no mundo, nem no Brasil, e pontuei que no século XIX, Daniel Gilman implantou o referido modelo na Universidade John Hopkins, bem como, Abraham Flexner o consolidou em todo o sistema acadêmico dos EUA, esse último no início do século XX. Esses autores ainda discorreram sobre o papel desempenhado por Anísio Teixeira, junto ao contexto da educação nacional na combatente Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1934, e depois com Darcy Ribeiro, que recriou o modelo na Universidade de Brasília (UnB), de 1961.

No entanto, aludi que além da influência do ideário de educação de Teixeira, o processo de mudança na estrutura da concepção de formação do ensino superior brasileiro sofreu em certa medida a influência do avanço do Processo de Bolonha, ato originário da cidade italiana que serviu de palco, para a assinatura em 1999, do Acordo que a princípio teve por finalidade a construção de um novo espaço europeu de ensino superior, mas, depois foi ampliado.

Segundo Cardoso (2006, p. 2), hoje, o Processo de Bolonha se constitui numa referência de todo ensino superior e representa “[...] um símbolo da transformação anunciada na estrutura de graus e na organização de planos de estudos e metodologias de ensino e aprendizagem”. Vale dizer que essa nova arquitetura curricular não só é a que atualmente predomina nos países europeus, como também originou os Bacharelados Interdisciplinares (BI) e



os similares, a saber:

Efeitos imediatos desse processo de renovação, tais modelos, além de empregar processos seletivos que superam a tortura do vestibular e de promover marcos pedagógico baseados na autonomia, têm a virtude de tornar mais clara a diferenciação (e especificidade) entre trajetórias de formação profissional e acadêmica (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011, p. 5).

Longe de apresentá-la como “receita”, o importante foi considerar os Bacharelados Interdisciplinares como uma nova proposta curricular e concepção de ensino capaz de favorecer a construção de uma compreensão de formação superior mais humanística, política e autoral. Isso foi elementar considerando esse mundo de incertezas onde a esperança da resposta depende muito mais da agudeza das perguntas do que simplesmente das “certezas das respostas”. (ALMEIDA FILHO, 2007).

Esta questão arremeteu ao pensamento, Boaventura Santos (1995), o qual discorreu sobre a crise do paradigma dominante da ciência moderna, e, consecutivamente, viabilizou o estabelecimento de diálogo entre ele, Almeida Filho (2007) e Bernheim e Chauí (2008), à medida que em sua necessidade de pensar um novo paradigma para educação superior no século XXI, considerou o fato de que:

A educação superior é um fenômeno de alta complexidade, cuja análise exige instrumentos que superem as abordagens puramente economicistas ou parciais, e respeitem a necessidade de manter o equilíbrio entre as necessidades do setor produtivo e da economia, as da sociedade como um todo, e as não menos importantes necessidades do indivíduo como ser humano, tudo considerado dentro de um contexto particular, histórico, social e cultural. As tarefas das instituições da educação superior precisam ser relevantes, mas, quem define relevância? Em outras palavras, quem responde às perguntas: educação superior para quê? Para qual sociedade? Para que tipo de cidadania? (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 20).

A fala de Bernheim e Chauí (2008) foi balizadora, visto que, possibilitou a compreensão de que todo projeto construído no âmbito da educação, para ser constituído num parâmetro passível a adesão, precisava ir além de uma idealização estritamente pedagógica, conformada aos interesses econômicos. Para tanto, necessitava também ser acompanhada por uma visão de educação imbuída no assentar de bases sociais mais solidárias e plurais, a despeito da que nos apresentou Santos (2000) na sua outra perspectiva de globalização.

Residiu nessa visão de educação superior a ideia de formar cidadãos aptos para reivindicar novos referenciais para sua própria formação e cidadania. Para que tipo de sociedade?

Uma sociedade que não desfavoreça os conhecimentos clássicos, porém, fosse sensível e aberta para ir à busca de novas aprendizagens e saberes. Onde o ato de “educar,” fosse plenamente desassociado de práticas, métodos, ideologias e conceitos que “deformassem” e/ou tentassem hegemonizar as culturas, crenças, as inventividades e idiossincrasias de cada povo. Para tanto, requeri a apropriação de uma epistemologia do educar comprometida com a formação - para O NOVO.

O conhecimento das críticas feitas aos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, em decorrência de sua proposta de formação geral não profissionalizante, bem como os distintos posicionamentos teóricos, uns a favor e outros contra a formação geral e/ou a formação para a profissionalização, favoreceu a seguinte questão: se independente do enfoque (geral ou profissional) o ensino superior no Brasil trabalhasse interdisciplinarmente com dimensões políticas, culturais, humanísticas, científicas e artísticas, haveria espaço para alguém nominar o trabalho pautado no desenvolvimento de habilidades laborais como algo “menor”?

É verdade que a universidade herdou o modelo de educação tecnicista, disciplinar da Universidade Francesa, do século XIX, o qual ainda vigora no Brasil, com isso, difundiu o entendimento da referida instituição como um espaço de saber destinado para “qualificar” homens e mulheres para o mercado de trabalho. Mas, será que a discussão em prol da reforma da educação superior e do surgimento de uma Universidade Nova, não poderá também contribuir com uma nova discussão sobre a abordagem educação e mundo de trabalho? Em se tratando de um país que ainda oferece poucas possibilidades de ascensão e mobilização social para a massa mais pobre da população, ignorar esse fato não seria incorrer numa outra espécie de exclusão.

Se o problema dos bacharelados foi haver se distanciado do paradigma convencional de construção do saber, não seria o caso de agregar na sua proposta ideológica (redesenho da sociedade) e epistemológica um currículo, ensino e aprendizagem interdisciplinar e humanística e assim também ajudar a assentar um novo pensamento pedagógico, que não limitasse a aprendizagem a um caráter funcionalista mediante as exigências da sociedade neoliberal? Possibilitando que através dele a práxis pedagógica pudesse ressignificar o seu papel “político”, a exemplo do que Freire (2003) sempre aludiu (CÊA; SANDRI, 2008).

Talvez, o aprendizado mais importante que residiu nessa discussão foi compreender que ter se posicionado favorável a proposta de formação geral para a graduação dos BI, não implicou negar que formação/trabalho pode ser: “expressão sinônima da capacidade do indivíduo poder

interferir e modificar estruturas tradicionais, presentes no trabalho e na vida social, e não apenas instrumentalizá-lo a fim de inseri-lo no mercado de trabalho”. (GALVÃO; SANTOS, 2005, p. 9).

Ao dimensionarmos isto, talvez, consideremos esse momento de oportunidade para o “rejuvenescimento” do currículo, do ensino, da formação, da instituição superior brasileira, de nós mesmos. Logo, isso implicou num entendimento capaz de integrar a mera confirmação e/ou adequação de um dado pressuposto teórico, filosófico ou epistemológico, pois, para se chegar ao esperado “rejuvenescer”, fez-se preciso validar o processo de ensino aprendizagem instituidor tanto do ser, quanto do seu contexto sócio-histórico. Portanto, foi baseada nessa visão ampla e integradora que busquei construir, discutir e negociar uma noção de currículo e formação superior nessa pesquisa.

O campo do currículo tem sido estratégico para o debate sobre as políticas de formação. As concepções mais tradicionais apresentam os seguintes significados: de currículo como grade, de currículo prescrito e normativo, cujas bases se assentam na égide do legislativo.

Todavia, esse estudo se baseou numa visão crítica e emancipatória de currículo, em que os atores da pesquisa (estudantes dos BI) se autorizaram e autonomizaram na condição de protagonistas da sua própria visão de formação.

Logo, essa pesquisa se baseou no que o Professor Roberto Sindeir Macedo denominou de ‘atos de currículo’, que foram produzidos pelos graduandos dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA:

Os atos de currículo potencializam o caráter construcionista e relacional do currículo [...], concebe como atores/autores curriculares todos aqueles implicados, em suas ações e tessituras, entretecidas na experiência formativa [...] é ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica e pedagógica para compreendermos a relação profundamente imbricada entre currículo e formação, bem como, um modo de empoderar/radicalizar, em termos acionalistas e de forma multirreferencial, o conceito de currículo como uma pauta vinculada aos meios da intimidade e do bem comum socialmente referenciada. Porque produzidos por atores, segmentos sociais, suas histórias, intenções e interesses, sempre em interação, em que a regra é movente luta por significante e, portanto, por realidades opcionadas (MACEDO, 2011, p. 107-108).

O pensamento de Macedo (2011) foi vital para a reflexão curricular almejada nesse trabalho, na medida em que trouxe como pano de fundo a questão referente à superação da visão preconcebida e autoritária do processo de construção do conhecimento, o qual transcorreu ignorando o aspecto constitutivo do ser face ao saber.

Diante disso, negou ao sujeito o lugar de autoria na condução de sua própria formação. O ponto de vista de valorização do sujeito do currículo e da formação pode ser visto também em Silva (1999), que legitimou as vivências, e, por conseguinte, estabeleceu uma relação indissociável com a formação, com o entendimento de que as políticas de currículo e formação compreenderam as trajetórias, as itinerâncias, as histórias de vida, os processos de construção de identidades (SILVA, 1999).

Todavia, essa perspectiva não deve ser considerada como algo dado, pronto, validado pelo âmbito do instituído (tradição, burocrático, “legal”), visto que, o sentido ‘novo’ de currículo fala do instituinte (do implicado, vivido, interagido e aprendido no percurso), ou seja, daquilo que se produziu e se ressignificou mediante a compreensão, percepção e autoria dos sujeitos inseridos no processo (CASTORIADIS, 1982).

Em consonância com essa perspectiva o currículo e a formação correspondem e se tornam realidade conforme os discursos daqueles que vivenciam o currículo, ou seja, os estudantes, que os concebem na condição de atores-autores de sua própria formação, a saber:

Eu penso o cotidiano enquanto me penso; – eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano; eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros ... mas, eu também sou esses outros; sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão; sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje; – mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão (FERRAÇO, 2003, p.160).(grifos nosso).

Apesar do discurso de Ferraço (2003) não mencionar diretamente o currículo, há implícito em sua fala o sentido de atos de currículo abordado por Macedo (2011), na medida em que o primeiro também expôs um processo de construção do conhecimento fundado nas percepções dos indivíduos sobre si, os outros e nas maneiras utilizadas pelos mesmos para compreender e intervir no seu cotidiano.

Logo, o enunciado de Ferraço (2003) ratificou também a compreensão de formação enquanto fenômeno que se desenvolve a partir da identidade e do pertencimento dos sujeitos. Assim, foi através desse viés autoral que encontrei as brechas para inserir nessa reflexão o sentido de “poési” (Castoriadis, 1982), no que tange a visão do currículo e da formação.

Conceber a formação mecânica não se sustenta mais em nossos dias, por ocorrer centrada exclusivamente no tecnicismo, na memorização desmedida, no conteúdo pelo conteúdo,

na aprendizagem fragmentada bem como num modelo de currículo “engessado” que silencia a voz do sujeito.

No entanto, esse pensamento perde o sentido quando confrontada com o discurso de Macedo (2010), a saber: “No campo do currículo, vamos encontrar a ideia de que o currículo é um espaço vivo de construção do conhecimento resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos e de suas interações de natureza histórica, social e biológico” (MACEDO, 2010, p.86).

Entendo que sem considerar as percepções e a vozes dos aprendentes não há formação, educação, currículo, nem tampouco aprendizagem real. Pois, para tudo isso ocorrer de fato, é necessário buscar uma resposta que defina a concepção de homem e de mundo por trás do paradigma de educação defendido por cada um, seja ele arcaico (bancária, disciplinar e conteudista) ou inovador (humanístico, interdisciplinar, focada em diversos saberes).

Penso que a escolha de um desses paradigmas pode resultar na definição do lugar do sujeito aprendente no processo de ensino-aprendizagem, pois, enquanto numa perspectiva arcaica não há validação nem dos saberes prévios, nem da leitura de mundo dos discentes (Freire, 2003), na perspectiva inovadora, entretanto, o aprendente é considerado como autor da sua própria aprendizagem. Infelizmente, o que percebo é que muitas das propostas curriculares contemporâneas têm sido construídas, embasadas estritamente, nos saberes tradicionalmente validados, tornados hegemônicos, sem dispensar a devida atenção nem para a trajetória dos sujeitos, nem pra suas idiossincrasias.

Diante disso, busquei ilustrar o antagonismo existente entre uma concepção de aprendizagem que ignora o senso de autonomia do sujeito, e outra que valoriza o indivíduo, retirando-o da condição de passivamente olhar, sentir, ver e interpretar o mundo pelas lentes de outrem, evidenciando assim, o contraste epistemológico, de uma visão de processo de aprendizagem hierárquico, autoritário e conservador que ignora a experiência do indivíduo, com outra perspectiva de aprendizagem, de currículo/formação, que não invalida o poder de autoria do aprendente, pelo contrário, busca encontrar novas perspectivas através de suas narrativas e vivências, como é o caso dos BI, no meu entendimento.

Entendo que todos/as têm o direito a uma educação que lhes permita construir suas próprias respostas, e não simplesmente tomar como verdade “o conhecimento” que lhe foi imposto, evitando assim que sua aprendizagem não seja constituída num treinamento circunscrito simplesmente para execução de certas funções.

Paulo Freire (2003) defendeu com vigor a autonomia do educando ao propor uma reflexão sobre a prática educativa-reflexiva, através da qual afirmou que formar é bem mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas, por conta disso, fez também uma rigorosa crítica à ideologia neoliberal e ao determinismo que se recusa a dar espaço para a inventividade e o sonho.

Dessa forma, percebi na ideia de Freire (2003) o quanto a concepção de educação é elementar para revelar as posturas e práxis docentes a serem adotadas no âmbito da escola e/ou sala de aula, para definir os modelos de aprendizagens e acima de tudo, delinear, conjuntamente, os papéis dos sujeitos discentes mediante seu processo de construção do saber.

Diante disso questionei: Qual o modelo de homem que as propostas curriculares e formativas de nossos dias pretendem formar? Seres passivos diante da vida ou seres proativos questionam e procuram brechas a fim de assumir o comando da própria formação? Esses questionamentos foram oportunos para o debate sobre o processo de formação (aprendizagem) em que o indivíduo, não era inerte, mas, o construtor do seu próprio conhecimento, alguém que se autoriza e autonomiza diante das aprendizagens.

Todavia, é preciso explicitar que um sujeito aprendente com esse perfil, não se constitui e/ou institui de forma mágica, mas, através de uma concepção de currículo e formação que concebe os discentes como protagonistas, e valoriza as narrativas e significados que eles atribuem ao seu percurso, a exemplo do que defendem Silva (1999) e Macedo (2000, 2010 e 2011), os quais apresentaram a visão do currículo como um instrumento dinâmico que encontrou seu real sentido na experiência humana, logo, diz respeito também à aprendizagem e à formação, já que para que elas ocorram de forma efetiva, precisam atentar também para vida discente.

Por conseguinte, constatei que havia implicitamente no poema uma visão de educação pautada na autonomia que incentivava os indivíduos a se autorizarem diante dos fenômenos, a saber: *“Veja com seus olhos, o que não sabe por conta própria, não sabe”*. Revelando assim, um paradigma de educação capaz de formar um sujeito autônomo, coparticipe da sua própria aprendizagem como ilustra o quinto item do Parecer nº.776/97: “Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual”, acredito que uma postura dessa natureza expõe tanto uma concepção de currículo bem como de sujeito aprendente autoral.

Por fim, busquei distanciar meu discurso das habituais abordagens sobre o campo curricular centrada na descrição de pressupostos e na exposição de inúmeras teorias, a fim de deixar

claro que as abordagens teóricas aqui empregadas foram utilizadas como um suporte para evidenciar que o entendimento de currículo nessa pesquisa decorreu de uma perspectiva fenomenológica e hermenêutica a qual constituiu como marco fundante, os saberes originários das percepções e compreensões discentes sobre os fenômenos, como aludiu Macedo (2010).

Sabemos que o processo de autorização na formação, não se realiza nas relações que se estabelecem no seio da dinâmica curricular e formativa. Entretanto, dialeticamente, faz-se necessário compreender que os artefatos e dispositivos das ações formativas são resultantes da práxis dos atores dessas próprias ações em várias dimensões mediadoras. São as suas relações nas suas dinâmicas e poderes de concepção e de decisão, que acabam por conceber, propor, institucionalizar e implementar dispositivos e artefatos formativos. (MACEDO, 2010, p.186).

### 3 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOS BI DA UFBA

As diferenças são muitas, devido a nós termos um ensino público "limitado", saímos do ensino médio com uma visão que nos é imposta por um sistema cruel, e o BI quebra essa visão, pois por ser um curso interdisciplinar conseqüentemente iremos carregar essa interdisciplinaridade conosco, em todas as nossas atitudes profissionais e pessoais, e na área artística mais ainda, até por que de certo modo o BI não é um curso que forma "pessoas para apertar parafusos" e sim pessoas para criar e questionar as coisas. (Graduando do BI).

De antemão, percebi que para compreender a proposta de educação superior defendida pelos BI da UFBA era preciso conhecer o modelo brasileiro vigente, o qual foi implantado no século XIX, a partir do modelo francês de ensino superior, que foi difundido por intermédio de uma ampla nomenclatura (bacharelado, licenciatura, habilitação, ênfase tecnológica, dentre outros), e cujas principais características eram:

[...] excessiva precocidade nas escolhas da carreira profissional; Seleção limitada e pontual para ingresso na graduação; elitização da educação universitária; viés mono-disciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados; enorme fosso entre a graduação, com currículos estreitos e bitolados; enorme fosso entre a graduação e a pós-graduação; incompatibilidade com modelos de arquitetura acadêmica vigentes em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidas. (PIMENTEL, et al., 2008, p.47)

No transcorrer do século XX, emergiram movimentos interessados em promover a reestruturação da Universidade no mundo. No Brasil, destaco a proposta de Universidade Nova (UFBA), embasada no ideário de Anísio Teixeira, e na Declaração de Bolonha (Europa), e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), oriundos do Ministério da Educação - MEC, instância responsável pela implantação do modelo de ciclos no ensino universitário brasileiro. Vale enfatizar que foi o somatório desses dois acontecimentos que propiciou as condições favoráveis para o surgimento, na Universidade Federal da Bahia, da proposta de graduação intitulada Bacharelados Interdisciplinares, ou seja, eles são cursos que fazem parte do processo de reestruturação do ensino superior no país.

O projeto pedagógico dos BI, elaborado em 2008, trouxe a seguinte definição:

[...] uma modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar uma



formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento num dado campo do saber, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões. (PIMENTEL et al., 2008, p. 12)

Tanto o enunciado anterior, quanto a análise do Projeto pedagógico dos BI evidenciaram o contraste existente entre ele (formação geral interdisciplinar) e o antigo projeto de educação tecnicista e disciplinar, herdado do modelo disciplinar do século XIX, alicerçada num currículo fragmentado, focado em “capacitar” as pessoas mediante uma série de “competências e habilidades” a fim de torná-las aptas para atender às demandas do mercado (ALMEIDA FILHO, 2007). Acreditei que foi essa contraposição que fomentou o debate relativo à “nova universidade”, desafiando-a a transpor a ênfase na profissionalização precoce dos estudantes, e a desenvolver uma perspectiva formativa mais ampla e implicada na promoção do desenvolvimento humanístico, científico e artístico dos sujeitos sociais, conforme registra Camargo:

Assim, com mais flexibilidade curricular, mais possibilidades de diálogo entre as disciplinas e mais liberdade para os estudantes escolherem os seus itinerários de formação, a universidade brasileira poderá reunir as condições fundamentais para responder aos desafios do mundo do trabalho, das novas dinâmicas de desenvolvimento, do conhecimento e da cidadania do século XXI. (CAMARGO *et al.*, 2010, p. 3)

A arquitetura curricular dos BI nasceu inspirada nos princípios pedagógicos que nortearam a fundação da Universidade de Brasília (UnB) em 1962, sob a direção de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, com os pressupostos filosóficos e conceituais defendidos por importantes intelectuais contemporâneos, como Santos (2000) e Santos (2005), pilares políticos e epistemológicos dos BI da UFBA.

Almeida Filho (2011) apresenta as bases conceituais do Projeto dos Bacharelados Interdisciplinares: Conceito de Universidade Popular (1950), um resgate da concepção de Anísio Teixeira na formação da UnB; Pedagogia da Autonomia (resgate do marco teórico de Paulo Freire), visto que ele nunca fez movimento educacional que implicasse o Ensino Superior, não obstante, os BI se apropriaram e ressignificaram a visão de educação freiriana, aplicando-a no âmbito da educação superior; Teoria de Afiliação de Alain Coulon (2008), a qual retratou a introdução à vida acadêmica, enfatizando as etapas de estranhamento, aprendizagem e internalização por parte dos estudantes dos códigos, regras e articulações elementares para consolidação da sua integração na vida universitária; Ecologia dos Saberes perspectiva de Boaventura Santos em

prol de um processo de construção do conhecimento interdisciplinar e dialógico, no qual nenhum saber tinha posição hegemônica diante do outro.

A Proposta Pedagógica dos Bacharelados descrita por Pimentel (2008, p. 22-23) indicou que os currículos dos Bacharelados Interdisciplinares tiveram como base os seguintes princípios norteadores:

*Flexibilidade* - Característica que se contrapõe à rigidez dos currículos tradicionais, que só admitem possibilidades pré-fixadas de formação especializada. Estudos recentes têm demonstrado que não existe uma única ordem pela qual os sujeitos adquirem conhecimentos teóricos e práticos, contradizendo argumentos em favor das estruturas curriculares imobilizadas por conteúdos obrigatórios e ordenados numa seqüência também obrigatória. Recomenda-se hoje a inserção de uma proporção significativa de conteúdos de natureza optativa nos currículos, possibilitando ao aluno definir, em parte, o seu percurso de aprendizagem bem como reduzir ao indispensável a exigência de pré-requisito.

*Autonomia* - O princípio da autonomia do sujeito face ao seu próprio processo de aprendizagem é condição básica para a consolidação da sua competência, para aprender a aprender. A conquista de tal competência é absolutamente necessária a profissionais que atuam numa realidade em permanente transformação e que têm de enfrentar as novas situações e problemas que estão sempre emergindo nas suas experiências de trabalho. O conhecimento de técnicas investigativas se constitui numa importante ferramenta de aquisição dessa autonomia bem como a aprendizagem de línguas estrangeiras.

*Articulação* - Prevê o diálogo interdisciplinar entre os campos do saber e se concretizavam em componentes curriculares, constitui-se na superação da visão fragmentada do conhecimento. Na prática, a articulação pode ser garantida por componentes curriculares de natureza interdisciplinar, bem como do acréscimo de outros dispositivos de natureza integradora, tais como Seminários, Oficinas e Laboratórios.

*Atualização* - É um princípio que se realizava através de um adequado planejamento da oferta de componentes curriculares de modo a garantir ajustes programáticos periódicos que contemplou os avanços científicos, tecnológicos, as inovações artísticas e quaisquer novidades no campo do conhecimento. A inclusão de componentes curriculares como Tópicos Especiais, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares são exemplos de formas de atualização.

Ficaram evidentes, através da proposta dos BI, as dimensões política, social e epistemológica pretendida pelos referenciais orientadores e o projeto pedagógico dos cursos de formação geral da UFBA, uma posição a favor do processo de consolidação de uma nova universidade, mais democrática e humanística. Essa concepção de transformação incidiu diretamente nos fatores estruturais referentes à educação superior e à sociedade. Contudo, entende-se que para concretizar uma reforma tão profunda no ensino superior brasileiro seria imprescindível considerar que, “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. Esta é uma impossibilidade lógica que produz um duplo bloqueio” (MORIN, 2003, p. 99).

A advertência feita por Morin (2003) sobre a indissociabilidade entre a reforma do pensamento e a reforma institucional, chamou-me a atenção para a necessidade de abriremos brechas para a inserção da complementaridade, da mutualidade, da interdisciplinaridade, nos termos recorrentes dos documentos oficiais, e em especial dos bacharelados, sem confundi-la com uma mera retórica, ou tão somente, um dispositivo didático-metodológico, capaz de imprimir certa melhoria e/ou dinâmica ao processo de construção do conhecimento. Pois, ao acenar tal conceito, nos documentos dos BI, emergiram uma dimensão política, filosófica, epistemológica alicerçada no compromisso social e na formação crítica dos sujeitos (FAZENDA, 1994).

Dessa maneira, foi preciso não perder de vista que o comprometimento com uma proposta de reforma curricular pautada na interdisciplinaridade implicava, concomitantemente, em refazer e em reinstruir a instituição universitária, o que incidiu em empenho, esforço de superação, desburocratização de setores, de departamentos, e elaboração de novos projetos (GATTÁS; FUREGATO, 2006, p. 6). Preciso esclarecer que a interdisciplinaridade, não é uma técnica didática, nem um método de investigação, também não deve ser vista como elemento de redução a um denominador comum, mas, como elemento teórico-metodológico da diversidade e da cientificidade.

Originária dos anos 70, a interdisciplinaridade nasceu a fim de responder as necessidades de um enfoque mais integrador da realidade. Embora muitas vezes se visse associada a modismos bem como a realização de projetos educacionais que somente se nominavam de interdisciplinares, porém, nasce mediante o pressuposto de que, através dela seria possível transpor as dificuldades advindas da crescente especialização. Favorecendo-se assim, a associação entre o conhecimento e a prática. (DENCKER, 2002, p. 19)

Grande foi o desafio das universidades para implantar uma educação interdisciplinar, não só no âmbito curricular, mas também no sentido e papel social atribuído à universidade no século XXI. Nesse sentido, vale explicitar como os teóricos Búrigo e Loch (2006) desafiaram a sociedade contemporânea a se reaproximar do conceito de universidade, expressando a visão crítica de Chauí (2000), ou seja, como uma instituição que desde sua gênese sempre foi social, mas, em decorrência do impacto do capital neoliberal, alterou a concepção de sociedade, deixando essa última de uma economia de mercado para uma sociedade de mercado. Consecutivamente, essa nova ordem passou a interferir no padrão de vida das pessoas, além de imprimir comportamentos distintos à universidade, interferindo assim, na sua visão de currículo e formação (BÚRIGO; LOCH, 2006).

### 3.1 NUANCES DA CRIAÇÃO DO BI NA UFBA

A Universidade Federal da Bahia, em consonância com as discussões mundiais em prol da reforma da educação superior, e mediante a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni-Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007), para assegurar a ampliação do acesso e permanência na educação superior, a partir de 2009, passou a ofertar os Bacharelados Interdisciplinares (BI). Os BI são cursos superiores de formação geral com duração média de três anos, como uma nova opção de graduação nas seguintes áreas do conhecimento: Humanidades, Saúde, Artes e Ciências Tecnológicas.

Embora essa nova concepção de formação acadêmica já fizesse parte de outras realidades mundiais, no Brasil, o seu processo de implementação ainda é incipiente, diferente do movimento que vem ocorrendo nos Estados Unidos (College) e na Europa (bacharelado) com base no modelo de Bolonha, de 1998 (MAZONI et al., 2011; UFBA, 2007; ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011).

Os BI na UFBA integraram a proposta de reestruturação do ensino superior brasileiro, que ocorreu em paralelo com, o movimento de interiorização da oferta de vagas públicas, o qual fomentou também a criação de novas Ifes e o processo de implantação de novos campi nas universidades já existentes.

O documento organizado pelo Grupo Assessor, nomeado pela Portaria n. 552 SESu/MEC, enfatizou a criação de estratégias voltadas para assegurar o acesso e a permanência na

universidade, além de ter favorecido a consolidação de políticas educacionais nacionais de expansão do ensino superior público, as quais abrangeram um percentual de no mínimo 30% dos jovens, com idade entre 18 e 24 anos até o final da década. Destaco também, o fomento e a modernização dos currículos e projetos acadêmicos, para assim, flexibilizar e aprimorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar, simultaneamente, aos estudantes, o acesso a uma formação multi e interdisciplinar, humanista e crítica.

A implantação dos BI na UFBA ocorreu em meio às críticas e debates acerca do REUNI, do “modelo” de formação universitária pretendido; das limitações de implantação devido às poucas adesões das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e das divergências internas e externas dos setores, departamentos e unidades da UFBA. Isso revelou que a adesão à formação geral em ciclos, desprovida do convencional caráter profissionalizante dos Cursos de Progressão Linear (CPL), a exemplo das licenciaturas, bacharelados e cursos técnicos, dificilmente ocorreria em uníssono.

Após mais de dois anos de ampla discussão em nível nacional e no âmbito interno da instituição, a UFBA, enfrentou muitos embates por parte de segmentos externos e internos, cujas principais questões eram: que a expansão de vagas universitárias não seria equivalente às providências e melhorias das infra-estruturas necessárias, e que isso ocasionaria aos novos estudantes muitos problemas. Alegaram também a impossibilidade de atender através da política de assistência estudantil, o que resultaria em condições desfavoráveis de permanência para os estudantes na universidade (UFBA, 2007).

Entretanto a UFBA, conseguiu a aprovação pelos Conselhos Superiores e Câmara de Graduação da sua proposta de adesão ao Reuni. Por conta disso, a partir de 2009, passou a ofertar uma nova alternativa de formação universitária de graduação, com base em um regime de ciclos e módulos, os BI se constituíram numa proposta de curso superior promotora de um novo formato de currículo, ensino-aprendizagem, bem como uma nova forma interdisciplinar de lidar com os conteúdos.

Com isto, propiciou a integração de abordagens que versaram sobre quatro áreas fundantes: Humanidades, Artes, Ciências e Tecnologia e Saúde, com a intenção de assegurar formação geral de cunho humanístico, artístico, científico e político, para quaisquer das áreas de conhecimento escolhida pelos discentes. Desse modo, possibilitou que o início da vida universitária não se restringisse ao ensino específico, de cunho meramente técnico-

profissionalizante, como ocorreu nas graduações lineares tradicionais. Pelo contrário, ao invés de uma “especialização”, concedia aos estudantes através de uma formação abrangente, a possibilidade de usufruir de experiências interdisciplinares, ao mesmo tempo, que no final de seus itinerários formativos, oportunizavam a continuidade nos estudos, em cursos de progressão linear (MAZONI et al., 2011).

Essa proposição de implantar uma formação em ciclos nas universidades brasileiras nasceu em uma situação demarcada pelo processo de expansão das matrículas no ensino superior, que teve como início, o movimento de interiorização da oferta de vagas públicas, com a criação de novas Ifes, e a implantação de novos campi. Em seguida, iniciou um movimento de expansão da oferta de vagas nas instituições já firmadas.

Nesse momento, abriram as possibilidades de que as propostas mais recentes para a arquitetura curricular da graduação entrassem no foco das discussões sobre a reforma acadêmica da educação superior brasileira. Vale ressaltar a implantação pioneira da proposta na Universidade Federal do ABC, que foi adotada por outras universidades federais, como a UFBA, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Universidade Federal do Vale de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), expandindo o escopo da inovação curricular a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2010).

Os Bacharelados Interdisciplinares, foram ofertados em quatro modalidades, que abrangiam grandes áreas do Conhecimento: Artes; Humanidades; Saúde e Ciência e Tecnologia. Assegurando aos estudantes opções de escolher e traçar seu próprio itinerário formativo. Sendo assim, eles poderiam optar por permanecer na Grande Área, fazendo um percurso acadêmico mais amplo, bem como, a possibilidade de escolher uma Área de Concentração, pertencente ao elenco da Grande Área, assegurando uma titulação para os seus egressos como aludiu Pimentel et al. (2008, p. 24-25):

No diploma constará a Grande Área e a Área de Concentração. O aluno que não optar por uma Área de Concentração integralizará a carga horária do BI com componentes curriculares escolhidos entre os oferecidos para a Grande Área registrando-se, nesse caso, no diploma o nome desta. Na titulação, a palavra Interdisciplinar não aparece. Apenas o nome da Grande Área ou da Área de Concentração, se houver essa opção pelo estudante, serão declarados, conforme a seguir:

Bacharel em Artes, Bacharel em Artes com Área de Concentração em Música, Bacharel em Humanidades, Bacharel em Humanidades com Área de Concentração em Estudos, Lingüísticos e Literários, Bacharel em Saúde, Bacharel em Saúde com área de Concentração em Biociências, Bacharel em Ciências e Tecnologia, Bacharel em Ciências e Tecnologia com Área de Concentração em Ciências da Terra e do Mar (PIMENTEL et al., 2008, p.25).

A entrada no BI ocorreu através da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e seguiu uma plataforma de formação geral nos três primeiros semestres, e após esse eixo comum, foi facultado ao estudante a possibilidade de ingressar numa área de concentração, onde ele faria uma espécie de “especialização” na área artística, humanística e científica. Em comparação aos CPL, não houve como considerar essa “especialização” com um viés essencialmente profissionalizante, mesmo sabendo que ele ofereceu um aporte e contribuição para construção de uma identidade em face ao mundo de trabalho.

Para Pimentel et al. (2008, p.26) o BI pode ser formado num primeiro ciclo dos seguintes estudos acadêmicos - cursos em áreas básicas ou profissionais; cursos de Mestrado em áreas básicas, não profissionais.

No que tange à estrutura curricular do BI, ela é composta por duas etapas de formação e um Eixo Integrador. As etapas de formação são estruturadas em Eixos, Módulos, Blocos e Componentes Curriculares que se distinguem no que se refere ao papel que desempenharão na formação superior dos estudantes:

- Etapa de Formação Geral - Aquela desenvolvida para assegurar a aquisição de competências e habilidades capazes de favorecer a compreensão crítica da realidade, natural, social e cultural. Vale acrescentar ainda que essa etapa é composta por uma carga horária mínima de 500 horas e formada por três eixos, os quais possuem por módulos de componentes curriculares:

- Eixo Linguagens (EL) – composto por módulos de componentes curriculares os quais têm por função promover a aquisição de conhecimentos de cunho instrumental, através dos quais o aluno/a tem um acesso mais amplo aos conhecimentos e às competências elementares a serem trabalhadas pelo BI: exemplo: tem por objetivo desenvolver a capacidade de produção de textos acadêmicos e os técnicos, isto mediante uma carga horária de 204 horas nos três componentes: Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural; Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa; Oficinas de Textos Acadêmicos e

Técnicos, componente de cunho obrigatório para todos os estudantes do BI, conta ainda com Língua estrangeira e linguagens artísticas.

- Eixo Interdisciplinar (EI) – composto por dois módulos, totalizando 408 horas. Sendo o primeiro módulo: Estudos sobre Contemporaneidade – com 136 horas de estudos temáticos de caráter interdisciplinar cujo objetivo é proporcionar ampla compreensão a respeito da atualidade nos seus aspectos mais diversos, visando assim, fomentar nos estudantes o desejo de intervir eficazmente nos processos sociais. Este módulo era composto de palestras diversas, mesas redondas e seminários os quais abordavam temáticas relevantes da Contemporaneidade, no mundo e no Brasil.

Os conteúdos curriculares são organizados em blocos temáticos semestrais cujo teor e orientação das atividades contemplam os seguintes domínios: Ambiente, Culturas e Sociedades – estudo panorâmico das sociedades contemporâneas, focalizando as interpretações dos saberes distintos (diversidade, globalidade e sustentabilidade); Política, Instituições e organizações - estudo sobre a maneira como estruturavam tais instâncias sociais em suas relações com o Estado, sociedade, cultura e indivíduos, com ênfase para os modos de organização do trabalho; Ética, Instituições e Subjetividade – estudo referente aos processos psíquicos e psicossociais que estruturam e organizam as idiosincrasias do ser humano, buscando compreender como tais processos interferiam sua relação consigo, com os outros e com o mundo.

- A Formação nas Três Culturas: módulo composto por componentes curriculares de livre escolha do aluno/a, totalizando uma carga horária mínima de 228 horas, disponibiliza um leque de possibilidades dos estudantes poderem ampliar as três culturas: Cultura Humanística, Cultura Artística e a Cultura Científica. Ocorre agrupamento de componentes curriculares existentes e outros que ainda seriam ofertados, o teor de flexibilidade curricular e compromisso com a aprendizagem interdisciplinar podiam ser constatados devido ao fato de que o nível de formação (graduação ou pós) não representasse nenhum empecilho visto que cada aluno teria que cursar um mínimo de 136 horas em cada uma das culturas distintas da sua grande área de formação.

Para mim, a nova arquitetura curricular dos cursos representou um divisor de águas que definiu o modo inovador e plural do BI de estimular a construção do conhecimento numa perspectiva ampla (interdisciplinar), bem como, de oferecer subsídios epistemológicos e



humanísticos para que o sujeito aprendente não só lesse o mundo, mas, o ressignificasse, mediante a sua compreensão e intervenção nele.

Destaco que nesse módulo foi introduzido o conceito de “interdisciplinas”, nas quais se aplicavam os componentes curriculares que abordavam diferentes campos temáticos, e que agregavam e dialogavam com mais de um campo disciplinar, ministrados por equipes docentes. Pimentel et al. (2008, p.32) citou alguns exemplos de Interdisciplinas presentes nos BI. Citei-as porque entendo, que cada um deles evidencia o caráter plural e inovador da arquitetura curricular dos cursos da UFBA, além de dar pistas sobre a concepção de educação superior que a embasou: Conhecimento e Realidade, Ética & Cidadania, Política & Direitos Humanos, Qualidade de Vida; Esporte, Saúde, Lazer, Consciência Ecológica, Gênero & Sociedade, Indivíduo & Subjetividade, Instituições & Organizações, Sexualidade Humana, Violência & Sociabilidade, Matrizes Étnico-Culturais do Brasil, Informação & Cibercultura, Educação & Sociedade, Mídia & Poder, Capitalismo e alternativas para o século XXI, Biologia pós-genoma, Culturas Indígenas, Sociedades Contemporâneas, Estéticas, Panorama das Artes, Poetas e escritores memória & Patrimônio Artístico-Cultural, Indústria Cultural, Éticas & Tecnociências, Epistemologia & Metodologia, Informação: Ciência & Tecnologias, Água, Fontes de Energia, Meio Ambiente, Cidades, História das Ciências e das Técnicas, Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Globalização.

- Etapa de Formação Específica – Aquela que tem por finalidade propiciar a obtenção de competências e habilidades que favorecia o aprimoramento num certo campo de saber teórico ou teórico-prático, quer fosse ele profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar. A carga horária dessa etapa envolve um mínimo de 1.200 horas (50% do total) e é formada por duas modalidades alternativas: o Eixo Orientação Profissional (EOP) - Facultativo, formado de componentes curriculares que têm como meta propiciar uma visão geral das diversas áreas básicas do conhecimento e das profissões, auxiliando dessa maneira os estudantes no processo de escolha da Área de Concentração e de estudos futuros. Nesse eixo é ofertada a apresentação (introdução a uma determinada área de conhecimento), além disso, era composto por: Oficinas de Orientação e Desenvolvimento de Carreiras, programa que visava conceder assessoria ao estudante de nível superior no desenvolvimento de sua carreira profissional. O Eixo Específico - Compreendido em duas modalidades: Grande Área e Área de Concentração; Grande área (BGA) - Essa etapa podia ser constituída de no máximo

um terço (400 h), componentes, básicos e primordiais no âmbito das Artes, Humanidades, Saúde ou Ciências e Tecnologia, já os componentes sobressalentes (optativos) nas suas respectivas áreas e disponibilizados pelas unidades da UFBA; Área de Concentração (BAC) - composta por disciplinas e atividades fundamentais para o aprofundamento em determinados campos de saberes e práticas. As áreas de concentração podem incluir um componente curricular sobre a Produção de Conhecimento com conteúdos pertinentes aquele campo. Vale aludir que a escolha da área de concentração devia ocorrer até o início do quarto semestre momento no qual o estudante formalizava a sua opção. Contudo, essas áreas eram propostas pelas Unidades as quais submetiam seus respectivos projetos pedagógicos à Câmara de Ensino de Graduação. Em conformidade com as propostas, encaminhadas pelas Unidades Acadêmicas, para o primeiro ano de REUNI - UFBA (2009), foram oferecidas as seguintes Áreas de Concentração: **a. BI em Artes (BA):** Dança, Música, Criação Literária, Cinema Audiovisual, **b. BI em Humanidades (BH):** 1. Estudos do Comportamento Humano, 2. Atenção Psicossocial, 3. Estudos de Gênero, 4. Estudos Étnicos e Africanos, 5. Estudos Linguísticos e Literários, 6. Estudos Jurídicos; **c. BI em Saúde (BS):** 1. Ciência Animal, 2. Biociências, **d. BI em Ciência e Tecnologia (BCT):** 1 Ciência da Terra e do Mar.

- Eixo Integrador - Formado pelas Atividades Complementares que tinham como função a promoção da articulação das duas etapas de formação. Componente de caráter optativo, no qual o estudante devia cumprir um mínimo de 100 horas de atividades. O referido componente pode ser estruturado como um conjunto de atividades curriculares e extra-curriculares de cunho bem variado. As modalidades eram atividades acadêmicas consideradas como Atividades Complementares: pesquisa, estágio, extensão, programas especiais, cursos livres, disciplinas de Graduação, Atividade Curricular em Comunidade, Atividade Curricular em Instituição, Estágios, dentre outros eventos de caráter acadêmico.

O corpo docente dos Bacharelados Interdisciplinares se constitui por professores de qualquer Unidade da UFBA que ministrasse componentes curriculares que viessem a ser cursados pelos estudantes dos BI. Mas, a Complexidade e desafio de implementar uma proposta de educação superior (formação geral focada na interdisciplinaridade) ficou mais evidente quando se entendeu que seria necessário alocar na nova Unidade Universitária um grupo de docentes com um perfil capaz de atender as características do projeto pedagógico, a saber, pertencerem as áreas básicas do conhecimento artístico, humanístico e científico e o

mais essencial ter familiaridade com a perspectiva interdisciplinar de lidar com os distintos saberes. Tais docentes não precisariam pertencer ao quadro efetivo da UFBA, assim como poderiam ser recém-admitidos de concursos. (PIMENTEL, et al., 2008).

Os pontos aqui apresentados reiteraram a concepção de educação/formação superior defendida pelos BI, os quais instituíram uma nova possibilidade para a educação superior, que não a baseada na lógica da progressão linear. Como defendido anteriormente, as novas bases epistemológicas e políticas para se conceber a universidade como um espaço de aprendizagem, para além da formação tecnicista. E, fez também alusão ao processo de construção do saber, contextualizado, crítico, para o qual os estudantes eram concebidos como sujeitos autores, coparticipes, e não apenas receptores (FREIRE, 2003).

Os aspectos basilares dos BI, conforme Almeida Filho e Coutinho (2011) são: um aspecto que diz respeito ao viés epistemológico, o qual se opondo a perspectiva de construção de conhecimento cartesiano defendia e se assentava na interdisciplinaridade, favorecendo assim, uma maior integração entre os saberes no campo das artes, humanidades, pesquisa e a formação holística dos sujeitos sociais. Para Almeida Filho (2007), residia nessa premissa o viés mais inovador e propositivo do projeto, visto que permitia adiar a definição precoce de muitos quanto à opção profissional, tornando o processo mais amadurecido, auxiliando a redução da escolha precoce da profissão.

O segundo aspecto fundante dos BI, refere-se às teorias críticas dos processos educacionais, o que favoreceu um amplo debate sobre o “modelo” de ensino superior que temos e o que precisamos de fato implantar. Assim, mediante as complexidades e as rupturas sociais, políticas e conceituais acenadas na proposta pedagógica e referenciais, foi possível tecer uma análise sobre o novo perfil de estudantes originários dessa formação universitária, a fim de sinalizar a necessidade de haver mudanças nas práticas pedagógicas, no modelo de gestão e no lugar atribuído tanto ao ensino, quanto à formação acadêmica.

Como terceiro aspecto, apresenta uma pedagogia emancipatória que possibilita a formação de sujeitos sob a égide da autonomia, mas, para tanto, precisa transpor o paradigma de ensino superior cartesiano, positivista e excludente. Por conseguinte, ao se propor uma nova arquitetura curricular para a educação superior, bem como a reestruturação das instituições públicas de ensino, e expansão de números de vagas, os documentos estimulam a reflexão sobre o processo de democratização do ensino superior, e a necessidade de se transformar

o modelo de universidade atual. Isto não só representou uma postura audaciosa como expôs o cerne das transformações pretendidas para qualquer outro nível de ensino. Por conta disso, foi necessário ir de encontro à concessão de privilégios de poucos abastados, em detrimento dos direitos básicos de muitos desfavorecidos.

Logo, analisar um projeto desses se constituiu numa relevante oportunidade de ampliar as discussões sobre a concepção de ensino, e uma brecha promissora para que as Ifes, corpo discente, docente, gestão/órgãos competentes e a sociedade civil apontem rumos possíveis para a consecução de uma “universidade nova”, o que pôde ser considerado um passo importante para o delineamento de rumos mais democráticos para as Ifes, pois, segundo Anísio Teixeira (1988), a universidade devia ser a sinalizadora da cultura e identidade de um povo.

Concordo com os que defendem que uma proposta de formação interdisciplinar é indispensável para a educação na sociedade atual, pois ela propõe a formação do homem com visão da sua totalidade, desenvolvendo o espírito crítico e criativo, através das atividades cotidianas nas instituições de ensino, para nelas serem percebidas a multiplicidade de relações entre as disciplinas, pensamento, sentimento, valores e aprimorá-los, a fim de superar e ultrapassar contradições e desigualdades.

Muito oportuna para mim neste estudo, foi a caracterização de que toda ação educativa se organiza numa ação política, pois é uma pauta que implica muito na tarefa que me propus de investigar os BI na UFBA, tendo como pano de fundo o complexo e contraditório cenário neoliberal. Agi assim, para evitar que a problematização sobre a formação superior e currículo, desenvolvidas nessa pesquisa desconsiderasse os desafios daí decorrentes, quer fossem de ordem política, socioeconômica e epistemológica, inerentes ao contexto de reformas, ciente de que a universidade se inseriu na complexa sociedade do conhecimento, como alude Bernheim e Chauí (2008), mas, que em meio a ela, precisa encontrar brechas para fazer as rupturas necessárias com as lógicas regulatórias e as racionalidades retrógradas.

### 3.2 A UNIVERSIDADE NUM CENÁRIO DE CONTRADIÇÕES

Um dos anseios da sociedade contemporânea dizia respeito à melhoria da educação em todos os níveis e modalidades. Por isso, foram crescentes os discursos em prol da “educação de qualidade”. Contudo, vi como imprescindível não ignorar que toda e quaisquer propostas educativas foram desenvolvidas dentro de um contexto sociopolítico. Por conta disso, é prudente

afirmar que por mais inovadoras que as consideremos, ao analisá-las, é necessário cogitar as influências que sofrem por se encontrarem inseridas num cenário mundial complexo e repleto de contradições. Não se pode esquecer que a educação é a expressão da sociedade, visto que, “a educação e a sociedade são dois processos fundamentais da vida, que mutuamente se influenciam.” (TEIXEIRA, [entre 1977 e 1988]).

Não é impróprio afirmar que as mais expressivas mudanças políticas, econômicas, científicas e sociais ocorridas no final do século XX, foram originárias das transformações sofridas pelo capitalismo mundial, o qual provocou sérias alterações na maneira dos sujeitos sociais se relacionarem entre si, assim como com o meio onde se encontravam inseridos, bem como, no seu modo de produzir conhecimentos (criação e uso das técnicas e tecnologias). Isto fomentou uma mudança radical na compreensão de educação que ainda se vivencia na atualidade, na qual a submissão aos interesses neoliberais e a rigorosa intervenção do capital internacional nas sociedades ditas periféricas (mais pobres), suprimem a premissa fundamental que todo processo educativo deveria primar pela promoção integral da pessoa humana e sua inserção no mundo como ser crítico e político (COSTA, 2008; SGUISSARDI, 2009).

Não obstante, o que constatei na literatura foi que frequentemente em nossos dias, por trás dos discursos e indícios de transformações educacionais difundidas no cenário global, residia uma série de “instruções”, “metas”, “propostas” e “modelos pedagógicos” idealizados pelos países hegemônicos para serem implementados nos países tidos como periféricos e mais pobres, a exemplo do Chile, Argentina e Brasil, os quais aderindo “ao padrão de qualidade neoliberal” se submetiam aos ditames dos organismos econômicos internacionais, a saber, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM). Tais países aderiam aos “pacotes” de ensino focados na lógica da instrumentalização dos sujeitos sociais, ou seja, na preparação de mãos de obra aptas para atender as demandas do mercado de trabalho (SGUISSARDI, 2004).

Em outra perspectiva, Costa (2008) e Vidal (2011) discorreram sobre a dicotomia existente entre a formação universal (integral) e a formação pragmática (utilitarista) e evidenciaram o embate existente, em pleno século XXI, entre a premissa de educar para pensar e educar, simplesmente, para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Reiterando e ampliando essa questão Costa (2008, p. 4) aludiu que:

Diante dessas duas propostas de formação, pode-se **inferir que a educação, a escola, a universidade**, enfim todas **as instâncias que tem por finalidade cuidar da formação cultural de um povo são também responsáveis pelo tipo de cidadão que promovem**. Assim, poderão **desenvolvê-lo autonomamente**, tornando-o portador do seu próprio destino, ou numa dimensão oposta, **conduzi-lo por processos medíocres de formação**, que, indubitavelmente, o levarão à heteronímia, isto é, alguém que se submete a vontade de outrem, não se reconhecendo livre e cidadão para **escolher, decidir, criar, ser autor do instituinte**. Ao contrário, sua ação se restringe à dimensão do já instituído. (grifos meus).

A dicotomia ilustrada acima, não só tipificou a sociedade neoliberal e globalizada onde estamos inseridos, como revelou um processo educativo que precisava atender em desenvolver uma aprendizagem mais ampla, capaz de contemplar as dimensões: culturais, sociais e humanas de seus cidadãos nos processos de construção do conhecimento e de identidade (SILVA, 1999; MACEDO, 2010).

Logo, reiterarei que um mesmo contexto social trazia consigo respectivas possibilidades de manutenção, rupturas, e mudanças, a exemplo do que ilustrou Santos (2000), mediante outra visão de sociedade na qual o conhecimento se desenvolvia por uma formação humana e sociopolítica, pautada na solidariedade e na validação da pluralidade de saberes que circulam nos distintos territórios e contextos sociais.

Diante da pertinência do discurso de Santos (2000), levantei questões, nos dias atuais, sobre o insurgir de uma concepção de currículo/formação capaz de ultrapassar os interesses individualistas e mercadológicos vigentes, e caminhar em direção à construção de uma nova perspectiva educacional universitária. Foi aí então, que ficou possível estabelecer um diálogo entre Santos (2000) e Santos e Almeida Filho (2008), visto o fato de tais teóricos oferecerem subsídios para implementação de uma reforma democrática e emancipatória na sociedade brasileira na medida em que, expressaram de maneiras distintas anseios pelas implementações de medidas capazes de assegurar drásticas transformações no âmbito da cultura, da formação, das relações humanas e da educação superior.

Por conseguinte, na busca de compreender melhor o caráter inovador da proposta curricular e formativa apresentada pelos bacharelados interdisciplinares da UFBA para o ensino superior era inevitável desvelar o contexto da sociedade, neoliberal, capitalista, competitiva e hierarquizada em que ela se encontra, já que seria um equívoco afirmar que quaisquer propostas educacionais houvessem sido construídas num campo neutro. Pelo contrário, todas elas com maior ou menor intensidade sofreram o impacto tanto dos movimentos de

permanência (conservadores), quantos dos liberais (democráticos) (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

O alastramento de discursos e prenúncios de um novo tempo para a educação, muitas vezes, têm sido utilizados para escamotear interesses econômicos escusos. Pois, sabe-se que embora à primeira vista, tais “ações” pareçam se contrapor a ideia de uma educação utilitarista e pró-mercado, quando são analisadas sob um ponto de vista mais minucioso são rapidamente identificados, a exemplo do que Serafim (2011, p. 246-247) advertiu:

Em suma, pode-se afirmar que o pensamento neoliberal, cujas origens e características principais procuramos apresentar aqui, tem como elemento nuclear, embora muitas vezes implícito, a ideia de que o público deve se sobrepor ao privado e o coletivo deve se sobrepor ao individual. Mais que isso, a lógica do mercado passa a ser visto como a ‘mais’ eficiente e eficaz, portanto, adequada às práticas institucionais e organizacionais. As IES passam, portanto, a serem cada vez mais adeptas e inseridas nessa lógica pró-mercado, pró-desburocratização, pró-sistema de avaliação utilitarista e quantitativo, pró-ranking, pró-valorização da relação IES-empresa, pró-flexibilização do trabalho, etc.

Por conta disso, refletir sobre o paradigma de educação superior dos BI da UFBA, se constitui num desafio e numa valiosa oportunidade de repensar o currículo, o modelo de homem e cidadão que se pretendia formar, sem ignorar o complexo e contraditório cenário sociopolítico, no qual a suposta medida “inovadora” se desenvolveria, pois, entendi que o sucesso ou não de sua implantação, dependia muito da capacidade de assegurar aos indivíduos o desenvolvimento de novas habilidades e maneiras de lidar e atuar com certo protagonismo no mundo. E isso implicava, acima de tudo, na maneira de prepará-los para enfrentar a complexidade do seu tempo e ainda assim buscar nele novos rumos e respostas (MORIN, 2003).

Para conseguir essa conquista não bastava simplesmente, promover mudança curricular, tampouco, a proposição de um novo paradigma educacional. Para tanto, era preciso, à implicação político-pedagógica de docentes, discentes, governos e sociedade civil em favor da qualidade do ensino e do compromisso social das universidades públicas.

A primeira dimensão do desafio alinha a Universidade Pública Brasileira aos parâmetros mundiais mais exigentes, referenciando-a internacionalmente garantindo a formação qualitativa e quantitativa de quadros competentes adequados às exigências do desenvolvimento nacional e do Cone Sul, num contexto de globalização da economia e da sociedade. A segunda dimensão cumpre o destino histórico imaginado por Anísio Teixeira para a instituição universitária, tomando-a como instrumento de

construção da democracia (Teixeira). A terceira dimensão, atenta aos contornos e dilemas da historicidade periférica, resgata para e pela Universidade o necessário e urgente realinhamento de sua práxis e configuração institucional, promovendo sua imersão nos contextos locais e projetando-a como paradigma ético para o mundo (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2011, p. 2, grifo do autor).

O pensamento de Mello [2009] demonstrou que as mudanças educativas não nasceram de forma “espontânea”, pelo contrário, surgiram de propostas pedagógicas contextualizadas, fundamentadas em um currículo humanístico e flexível e subsidiadas por escolhas políticas. Sendo assim, perpassaram também pelo conhecimento crítico da sociedade, do contexto e das reais possibilidades de propiciar mudanças significativas, constituindo-se numa proposta curricular capaz de atender tanto às necessidades de contextualização apontadas pelo âmbito internacional, quanto às idiossincrasias locais.

Bernheim e Chauí (2008) esclareceram que na atual sociedade do conhecimento, “o saber” se instituiu elemento de disputa pelas instâncias econômicas mundiais. Sendo assim, imprescindível que a universidade (instituição reconhecida como difusora do conhecimento), viesse negociar com empenho perante as organizações de fomento a pesquisa de maneira a não abrir mão de sua autonomia intelectual, tampouco o seu compromisso social de democratizar o acesso ao conhecimento e não privatizá-lo. Em face da situação delicada em que se encontra a instituição de ensino superior na contemporaneidade, achou-se oportuno aludir à Conferência proferida por Jacques Derrida na Universidade de Standford, Califórnia, em abril de 1998, intitulada: A universidade sem condição, por constatar, que seu discurso ainda reverbera em nossos dias.

Derrida (2003) apresentou uma reflexão sobre o lugar da universidade num mundo globalizado, destacou dentre outros sentidos o termo “sem condição”, como indicativo de uma certa ausência de “poder” da academia, que se viu dependente de fatores externos, os quais refletiam e interferiam drasticamente na sua maneira de gestar verbas, recursos, e até mesmo na sua proposta pedagógica (DERRIDA, 2003).

Faço este registro para destacar o fato de que essas questões estão implícitas na discussão sobre a nova arquitetura curricular para a formação universitária, sendo esse tema um ponto de intercessão entre as demandas globais e as idiossincrasias locais. Não se pode descuidar de “[...] saber quem somos e de onde viemos, para não nos perdermos do lugar para onde vamos” (CASTELLS 1999 apud DEMO, 2005. p. 24).

A questão posta foi a seguinte: será que a concepção de autonomia presente nas



reestruturas universitárias atuais representou de fato liberdade, ou apenas sublimou a finalidade de atender aos objetivos oficiais, estabelecidos pelos ditames econômicos mundiais? Assim, em conformidade com essa pertinente questão me pus a problematizar a proposta curricular dos bacharelados da UFBA, atentando para o aspecto complexo e contraditório da sociedade na qual ela residia, a fim de tentar compreender sem ingenuidade, ceticismo, tampouco, arroubos românticos, se de fato: “a ‘nova’ autonomia é, pois, um paradoxo: autonomia para livremente conformar-se.” (MEEK, 2002 apud SGUISSARDI, 2008, p. 25).

Eis um cenário denso de nuances, um grande desafio - não ignorarmos as controvérsias e perversidades de uma sociedade global, na qual o conhecimento e seu acesso se desenvolvem mediante hierarquias, quer sejam elas no âmbito, político, econômico, social ou epistemológico. Pois, se assim fizermos, teremos uma postura incauta em achar que a nova ordem que move o mundo não influenciaria nossas propostas educacionais (curriculares ou formativas). As críticas feitas por Serafim (2011) reiteram isso, quando denunciam o processo de mercantilização pelo qual atravessa as universidades da América Latina, dentre outras, as quais em nome do cenário de internacionalização do conhecimento se veem refém de propostas curriculares “enxutas”, que não só diminuem o tempo de formação, como a qualidade da mesma.

#### 4 OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES: AS PERCEPÇÕES DISCENTES NO CAMPO DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO

“Não há lugar **neutro** ou **natural** no ensino [...] será possível um **novo** tipo de responsabilidade Universitária?  
DERRIDA, 2003 (grifos meu)

Nesse capítulo serão apresentados os dados e descobertas do estudo, que passam a ser analisados conforme as questões e objetivos que me mobilizaram, ou melhor, que me implicaram na realização da pesquisa. Busco analisar o que foi produzido em relação às percepções dos estudantes dos BI da UFBA (semestre 2012.1), ou seja, os sentidos heurísticos de currículo e formação conforme as vivências discentes nos Cursos Bacharelados Interdisciplinares - BI.

Reitero a ênfase da predominância qualitativa da pesquisa, mediante os dispositivos utilizados na produção de dados que fora realizada na ocasião do tirocínio docente na disciplina HACA01 - Estudos sobre a Contemporaneidade I, com uma população composta por 18 estudantes dos cursos dos BI: Humanidades, Artes, Ciências e Tecnologia e Saúde, todos matriculados no turno noturno.

A escolha dos estudantes pesquisados, logo no início da vida acadêmica, correspondeu à intenção de investigar as primeiras percepções discentes em relação à escolaridade universitária vinculada aos BI da UFBA, recém criados, em 2009.

##### 4.1 OS DISCENTES DOS BI: PERFIL E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Iniciei essa análise baseada no pressuposto defendido por Nascimento e Jesus (2010), de que os sujeitos e suas narrativas precisam ser compreendidos nos seus contextos de referência, considerando-se o contexto no qual eles se encontram inseridos. Desta forma, busquei trabalhar com os estudantes sujeitos dessa pesquisa.

A construção do perfil dos discentes dos BI contribuiu para uma visão mais detalhada do lugar de referência e pertencimento dos mesmos. Para realizar essa produção, utilizei os dados coletados através da pesquisa on-line, feita no Google doc. (Apêndice B). A população foi composta por 14 estudantes dos BI, matriculados na disciplina HACA01, os quais responderam 14 questões, sendo 12 fechadas e 2 abertas sobre suas vivências estudantis e percepções da formação e ensino dos BI após terem cursado o semestre de 2012.1.

Assim a população foi distribuída: 36% estudantes do curso de Saúde, 28% estudantes do curso de Artes, mais 28% do curso de Humanidades e 8% do curso de Ciências e Tecnologia.

Baseada na referida mostra, busquei ressaltar a faixa etária dos estudantes, que predominou entre 17 e 47 anos de idade, com destaque para a incidência de um alto percentual de jovens, conforme os percentuais proporcionais: 58% de estudantes entre 17 a 21 anos; 18% equivalente aos alunos entre 22 a 26 anos e o percentual de 8% respectivamente, compreendeu as seguintes faixas, aos estudantes entre 27 e 31 anos; entre 32 e 36 anos, entre 42 e 46 anos e maiores de 47 anos de idade.

O fato da maioria dos participantes da pesquisa terem menos de 22 anos e, em sua maioria, serem oriundos de escolas públicas sinalizou outro aspecto importante, relativo ao ingresso no nível superior de um percentual expressivo de jovens advindos das camadas populares. Destaquei esse fato da universidade, através dos BI, atrair jovens de origem popular, o que a meu ver, implicou em assumir responsabilidades sociais e políticas públicas voltadas para promoção da diversidade.

A proposta pedagógica e curricular do BI da UFBA precisa dar conta desse desafio, de compreender esse perfil composto por jovens advindos das camadas populares. O estudo denunciou as oportunidades educacionais limitadas dessa população, ao tempo que, apontou a necessidade compreendê-la como protagonista das políticas de currículo e formação. Não se deve ignorar essa condição, pelo contrário, se deve buscar produzir novas práticas pedagógicas aliadas às experiências de formação geral e interdisciplinar, considerando as visões desses atores sociais.

Continuando o diálogo sobre o perfil dos discentes dos BI, ratifico que a mostra evidenciou que 86%, dos alunos ingressantes estudaram em escolas públicas, e apenas 14%, afirmaram ter estudado em escolas privadas. A junção desses dados referentes à proporcionalidade de jovens e às escolas públicas de origem foram significativos para refletir sobre as políticas de currículo e formação, tendo em vista a função universitária no âmbito da formação humanística, cidadã, para o trabalho e a convivência social. Há de se preocupar com o precoce caráter profissionalizante, como se evidenciou em muitos dos Cursos de Progressão Linear (BRASIL, 2010).

A seguir as falas discentes evidenciaram seus pontos de vista acerca dessas questões:

Relacionar é um pouco complicado, por que se for parar pra pensar o ensino que se tem com a rede pública infelizmente é muito limitado, mas o BI tem um acolhimento com todos os tipos de classes de uma maneira menos discriminatória, esse acolhimento facilita essa relação com o ensino médio público e privado também (Estudante A).

As diferenças são muitas, pois temos um ensino público "limitado", saímos do ensino médio com uma visão que nos é imposta por um sistema cruel, e o BI quebra essa visão, pois por ser um curso interdisciplinar consequentemente iremos carregar essa interdisciplinaridade conosco, em todas as nossas atitudes profissionais e pessoais, e na área artística mais ainda, até por que de certo modo o BI não é um curso que forma "pessoas para apertar parafusos" e sim pessoas para criar e questionar as coisas (Estudante B).

Considereei que os dados que disseram respeito ao perfil e percepções dos estudantes dos BI deram indícios para problematização e anúncio da necessidade de pensarmos sobre uma nova formação universitária, na medida em que revelaram uma mudança política, ética, estética, por conseguinte, fizeram emergir novos pensamentos, saberes e conhecimentos. Refiri-me a superação do modelo de educação disciplinar e conteudista, do padrão hegemônico de formação (linear e tecnicista).

Os estudantes ao optarem pelos BI, como formação universitária, apresentam expectativas para além do desempenho técnico-profissionalizante. Observem os pontos de vistas dos estudantes abaixo:

O BI possibilita ao graduando maior autonomia de decidir o que vai estudar no seu percurso universitário, o que não acontece no ensino médio (Estudante C).

No ensino médio as matérias são específicas voltadas para o aprendizado mecanicista, quando fiz o ensino médio ainda era com o técnico, porém, o ensino não era tão aprofundado, já no BI devido ao leque de disciplinas que o aluno pode cursar, torna o curso fascinante com as possibilidades do aluno se descobrir naquela opção que ele ache melhor, isso faz com que o aluno se desenvolva intelectualmente, coisa que no ensino médio não lhe proporciona (Estudante D).

As falas dos estudantes acima, principalmente a do estudante “D” remeteram à crítica à educação tradicional, a qual se embasava num modelo de construção do conhecimento no qual o currículo e a formação são concebidos como uma espécie de engrenagem, comprometidos com produtividade, organização e desenvolvimento.

Desse modo o currículo tinha um caráter essencialmente técnico e o processo educacional era concebido simplesmente como um processo de moldagem. Essa questão ficou evidente na fala do estudante quando disse ter vivenciado um Ensino Médio mecânico, que pouco estimulava o seu desenvolvimento intelectual. Isto, prontamente, me fez aludir a crítica ao currículo como “educação

bancária”, na qual a formação se distancia da realidade e das ações dos sujeitos aprendentes.

Contraopondo essa visão, o currículo pôde ser visto também através das experiências e percepções dos educandos. A efetivação dessa ideia transgressora de currículo e formação se mostrou mais plena na narrativa do estudante “C”, ao contrastar as concepções pedagógicas presentes no seu itinerário formativo na educação média e no BI da UFBA.

Os discursos dos estudantes “C” e “D”, bem como o enunciado abaixo, mostraram que o caráter da formação de cunho geral e interdisciplinar dos BI favoreceram o processo de maturação intelectual, pessoal e profissional discente. A formação inicial voltada para o desenvolvimento artístico, humanístico, científico e tecnológico, possibilitou uma visão mais ampla do ensino superior, mais plena de sentidos de universidade como afirmou o estudante:

No Ensino Superior, somos preparados para servir a sociedade após a conclusão e no caso do BI é uma realidade extremamente favorável, talvez por isso eu decidi ingressar nele, por não ter em mente ainda o que eu queria para a minha vida e sem contar que o modelo de formação é extremamente fantástico. Atualmente, o mundo acadêmico tem formado meros profissionais e não pessoas humanas que entendam as carências dos indivíduos (Estudante E).

Ao analisar essa perspectiva, considerei oportuno reafirmar o pensamento de Macedo (2010, p. 170), que diz:

[...] Só pela narrativa do sujeito-ator, podemos ter acesso a esse fenômeno (formação focada na experiência) e sua complexidade existencial e sociocultural. Precisamos do *ponto de vista* do sujeito, que *define situ ações*, para sabermos da qualidade da sua formação, a narrativa passa a ter um *status* de centralidade, para trabalharmos a formação como fenômeno humano (grifos do autor).

Foi a partir deste entendimento que destaquei os discursos discentes, buscando compreendê-los através das suas percepções e enunciados os atos de currículo emergentes, os sentidos, as perspectivas de vida e de formação acadêmica:

Entrei no BI pela proposta e para me reconhecer como sou, me entender como pessoa. O curso dá condições para você se reconhecer como indivíduo. Entrei com o pensamento em Medicina, algo que quero desde pequena. Porém, vou conhecendo outros cursos, permitindo outros olhares. Quero ver como é Artes, como é C & T, pois o curso permite você conhecer outras coisas (Estudante F).

Não sei por que escolhi Saúde, já fiz em 2009, um curso superior em Gestão Pública; passei na Ruy Barbosa para Sistema de Informação [...]. No ano passado fiz o ENEM e passei. Tô no BI para descobrir o que vou seguir ainda (Estudante G).

As narrativas dos estudantes revelaram a busca de sentidos de formação pessoal, bem como de formação profissional. Isso contrastou com o pensamento de Macedo (2010), ao pontuar que toda ação formativa se realiza na existência de um ser social, desse modo, os anseios presentes nos relatos dos estudantes “F” e “G”, de adquirirem nos BI autoconhecimento e, posteriormente, habilidades laborais, evidenciaram a importância de se efetivar uma concepção de aprendizagem implicada em promover o desenvolvimento integral do ser humano.

Os estudantes reiteraram o que aludiu os documentos oficiais, que apontaram a formação geral como elementar para o fortalecimento do espírito universitário devido ao fato de não se ater a profissionalização precoce (BRASIL, 2010). Consecutivamente, isto chamou atenção para a necessidade de currículos mais flexíveis, capazes de favorecer também as descobertas e potencialidades pessoais. “Dessa forma, a educação básica e a universidade passam a ser espaço e o tempo necessário à vida do sujeito desse século, pois é aí que constituirá compreensão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo” (DELLORS, 2003, p. 13).

A ideia defendida por Dellors (2003) de que um currículo flexível, também potencializa o autoconhecimento, embora pudesse me parecer no primeiro momento como uma bela utopia, mostrou o seu caráter bem prático considerando os relatos dos alunos/as do BI.

#### 4.2 AS PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDANTES TRABALHADORES DOS BI

Sempre quis ser universitário, mas, confesso que não acreditava muito que um dia iria conseguir. Você sabe né, principalmente na UFBA onde a gente tem que priorizar estudar ao invés de trabalhar. Porém, isso é prá quem tem condições financeiras. Aí, chegou os BI e eu pensei, é a minha chance. Passei! Consegui “furar” o cerco. Mas, a luta agora será outra: permanecer, não desistir, ou seja, concluir o meu curso (Estudante T).

A vida de um estudante trabalhador não é fácil não, trabalhar o dia todo e depois vir estudar numa universidade é muito “puxado”, cheio de desafios para vencer: enfrentar engarrafamento, transporte coletivo lotado e precário, superar o cansaço e sono na hora da aula, e como se não bastasse tudo isso, ainda tem o fato de que muitas das atividades, tipo palestras, defesas e demais eventos acontecem pela manhã e nós do noturno não podemos participar porque que empregador vai liberar seu funcionário na hora do expediente para ele vir assistir uma palestra? (Estudante U).

Notei através da fala do estudante “T” a importância de ter a “chance” de fazer uma formação superior de qualidade e diferenciada, sem o rigor exclusivo dos cursos de progressão

linear, que representaram trajetórias acadêmicas disciplinares, preestabelecidas, com a finalidade restrita de obtenção do diploma e profissionalização.

Observei que essa condição de ingresso nos BI tensionou o modelo de seleção que, ao longo da história, favoreceu a camada da população que possuía boas condições financeiras, e que suprimiu o direito da população de baixa renda ao acesso à formação universitária de qualidade (ZAGO, 2006).

O estudante “U” revelou as particularidades pelas quais passaram um trabalhador que cursou uma universidade pública à noite, e também evidenciou a necessidade de se lançar um olhar ainda mais sensível a essa questão. No período da pesquisa pude averiguar as dificuldades e anseios da turma em participar da vida acadêmica plena, pois muitas das atividades ocorriam durante o turno diurno nos auditórios do Pavilhão de Aula da Federação PAF.

Foram constantes e numerosas as críticas dos estudantes em relação às impossibilidades de acompanharem as atividades acadêmicas dos turnos matutino e vespertino. Alguns chegaram até sugerir que o currículo do noturno deveria ser olhado com a mesma distinção que os currículos dos turnos diurnos.

A alocação desses estudantes-trabalhadores do turno noturno foi fundamental para explicitar as limitações de uma proposta tão inovadora, visto que, expôs as dificuldades e insatisfações em relação às suas participações numa atividade curricular que aconteceu em turno oposto ao seu. Ficou claro o descontentamento e o choque existente entre a atividade laboral e a acadêmica. Algo que tipificou uma dicotomia histórica: estudo acadêmico x atividade profissional. Isso mostrou a necessidade de se encontrar brechas curriculares nos BI a fim de que atividades, a exemplo de palestras, seminários, dentre outros, foram oferecidos de forma que contemplasse os horários disponíveis dos estudantes do noturno de forma mais frequente (COSTA, 2008).

Observei que os estudantes do noturno demonstraram insatisfação por não poderem participar de atividades extracurriculares que, segundo eles, “são pensadas, em sua maioria, para atender aos estudantes dos BI do turno diurno”.

Também constatei nas narrativas dos estudantes a necessidade de um bom acompanhamento pedagógico. Sinalizei que os referenciais dos BI previam projetos pedagógicos, ou melhor, “[...] sistemas de acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes

com a finalidade de diagnosticar, prevenir e superar os obstáculos ao seu êxito acadêmico. Tais, como retenção e evasão” (BRASIL, 2010, p. 6).

Contudo, sem incorrer no risco de tentar responder questões tão complexas por meio de respostas simplistas, busquei estabelecer um contraste entre as narrativas estudantis e o documento oficial dos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares para refletir sobre a possibilidade de se transpor efetivamente o modelo de educação que domesticava, silenciava, adestrava e barbarizava, pela efetivação de concepções pedagógicas de formação que favoreciam o emergir de um ensino universitário mais democrático e implicado com o contexto e necessidades dos sujeitos.

#### 4.3 PERCEPÇÕES E NARRATIVAS DISCENTES: ATOS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO NOS BI

Os registros e análises produzidos fizeram emergir novos sentidos de currículo e formação, que tomou como referência o contexto, os sujeitos e suas implicações. Não se tratou de desconhecermos as visões hegemônicas de currículo e formação universitária, mas o que ora me interessou dizia respeito às visões discentes sobre suas expectativas de formação geral e interdisciplinar, assim como, seus planos de continuidade dos estudos, acadêmicos e/ou de inserção no mundo do trabalho.

Essa concepção se consubstanciou na noção de **atos de currículo**, que **considerava a condição discente, como protagonista das suas escolhas, dos seus itinerários e destinos de formação.**

##### **Atos de currículo e formação discentes nos BI**

De antemão, considerei oportuno explicitar que todos os procedimentos adotados na pesquisa tiveram como embasamento precípua a ideia de que a formação humana transcorre mediante a relação indissociável da compreensão e da produção de sentidos.

Segundo Macedo (2010), essa perspectiva de significações por si mesmo descobriu o seu próprio caminho, por conseguinte, se tornou aliada do protagonismo discente o qual ainda carecia ser assegurado nos processos formativos atuais. Foi ciente dessa situação que busquei compreender as **narrativas discentes como dos atos de currículo**, termo cunhado por Macedo (2011), o qual



ampliava significativamente a maneira relacional e construtiva de se conceber o currículo, como um dispositivo socialmente construído.

A perspectiva dos atos de currículo favoreceu o entendimento de que os estudantes são atores/autores envolvidos nas ações e organizações da formação. Logo, eles abriam espaço, para que as vivências, percepções e releituras de mundo feitas pelos mesmos redesenhassem seus itinerários formativos.

Considerei que as estratégias metodológicas mais participativas contribuíam para o surgimento e construção dos atos de currículo. Essa experiência foi desenvolvida no decorrer da pesquisa, quando propus que os alunos sentassem em semicírculo, que cada um se apresentasse e falasse um pouco de si, de suas experiências e trajetórias de formação.

Num segundo momento solicitei que os estudantes estabelecessem uma relação entre suas vivências e suas escolhas pelos Bacharelados Interdisciplinares. O compartilhamento das narrativas dos dezoito estudantes fez emergir um diálogo acerca das noções de currículo e formação implicados com a vida dos sujeitos, com suas percepções, suas implicações e intencionalidades.

Desse modo, busquei interpretar e analisar as expressões dos estudantes, considerando os seus contextos e os seus referências de pertencimento como aspectos relevantes para compreensão dos sentidos produzidos acerca da proposta de formação dos BI da UFBA, buscando entender suas percepções na perspectiva apontada por Silva, (1999, p.15):

[...] Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecemos que o conhecimento, que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos; na nossa identidade, na nossa subjetividade.

A noção apresentada pelo referido teórico ilustra uma realidade recorrente em nossos dias, ou seja, diversas propostas curriculares que persistiram em ignorar o fato de que o currículo é um constructo humano e social. Silva não só confrontou o ideário de currículo concebido pelas teorias tradicionais, como contribuiu para uma compreensão ampla e complexa dos atos de currículo e formação de si. Transpondo para a pesquisa posso afirmar que o currículo dos BI está envolvido na formação das subjetividades e das identidades dos discentes.

#### 4.4 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO SUPERIOR DE CUNHO GERAL E INTERDISCIPLINAR

A seguir, destaquei as percepções e narrativas que defendiam a importância da formação superior de cunho geral e interdisciplinar no processo de constituição dos sujeitos, visto que, o leque abrangente de saberes e vivências oportunizadas aos discentes através do currículo favoreceram a eles não só construírem conhecimentos como reconstruírem novas perspectivas de vida.

Não é uma proposta do BI, é uma proposta de vida, porque todos os dias a gente precisa mesclar conhecimentos para realizar uma só atividade. Então o BI faz a gente exercitar essa demanda cotidiana (Estudante H).

A flexibilidade curricular propostas pelos Cursos de Bacharelados Interdisciplinares da UFBA favorece muito a convergência da vida pessoal, profissional e acadêmica do estudante (Estudante I).

Terminei o Curso Médio agora, não sei o que estou fazendo aqui. Tô no curso de BI Artes porque uma vida sem artes é uma vida infeliz, quem não tem arte não tem nada. Eu escrevo músicas, poemas, to escrevendo um livro. Levo uma vida alternativa, não me prendo, não me rotulo, não me defino. O BI me proporcionou um grande aprendizado [...]. Você experimenta outras coisas que ajudam a quebrar os preconceitos. Aprendo hoje alguma coisa e pronto. Sou bastante nova [...] (Estudante J)

Esses discursos me ajudaram a perceber a necessidade de novas estratégias educativas, que viabilizassem a superação da noção engessada de currículo, no qual as coisas e os procedimentos técnicos terminaram por minimizar o papel fundante da intervenção do aprendente no processo de autoformação.

Com base em Silva (1999), pude apreender essas narrativas mais complexas de currículo, na qual faziam parte de uma tessitura dinâmica, a saber: “o currículo é lugar, espaço território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade [...]” (SILVA, 1999, p. 1).

Essa hipercomplexidade da noção de formação, que incluía as insurgências e as incertezas, pôde ser observada também nas narrativas discentes descritas abaixo:

Bem, na verdade, eu não sei ainda ao certo o que quero ser, nem profissão, nem sei minha aptidão, pois gosto de muitas coisas, por isso o BI significa para mim uma oportunidade para eu descobrir o que quero realmente ser e fazer (Estudante L).

Entrei no curso porque sua proposta é diferente de qualquer coisa que o mercado oferece (Estudante M).

Teatro para mim é complemento de minha vida, aí então eu pergunto e minha vida? [...] Por isso, vim fazer o BI de Humanidades. Tô deslumbrada, viajando [...]. Tô acordando aos poucos. O que será de mim quando pegar duas disciplinas de Teatro? [...] O teatro eu amo, mas, preciso crescer financeiramente (Estudante N)

Os graduandos do BI demonstraram uma abertura para novas epistemologias, novas metodologias de formação que incluíam como elemento fomentador a política de autoformação. Relacionei esse ponto de vista com a ideia de educação/formação que Silva (1999) apresentou ao discorrer sobre o movimento de reconceptualização crítica do currículo, na década de 70, o qual se contrapôs ao modelo de currículo tecnocrático, enfocando, por conseguinte, as questões fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas pautados na crítica.

Assim, o referido teórico também sinalizou o fato de que na concepção fenomenológica o currículo era concebido como um espaço das experiências, questionamento e reflexões sobre a própria experiência. Já no que tangeu a concepção hermenêutica Silva (1999) buscou contestar a existência de um único sentido determinado, defendendo assim o pensamento da interpretação plural.

Para mim, foi elementar o estudo dessas abordagens, especialmente, para entender que por detrás da satisfação dos estudantes de vivenciarem um currículo e uma formação flexível e interdisciplinar (com a possibilidade de articulação com os diversos saberes, ampliação da visão de mundo) havia implícita alusão a um paradigma de educação no qual o aprendente era visto como um sujeito-autor, capaz não só de apreender conceitos, mas também de construí-los a proporção em que se constituía como pessoa.

Por conta dessas análises, pude inferir que as propostas de formação geral e interdisciplinar dos BI da UFBA ao oferecer um ensino para além das disciplinas e grades curriculares provocavam uma aprendizagem que se manifesta através das implicações, dos procedimentos e protagonismos discentes:

Para mim, o BI é uma oportunidade maravilhosa, pois, queria muito ser universitária, lutei, sofri, mas, consegui e estou onde queria no BI de Saúde, tô aprendendo e ainda tenho muito pra aprender [...] As aulas ajudam a abrir a mente e o modo como os assuntos “se encaixam” ajuda nos estudos [...] Não perderei essa oportunidade, depois que terminar o BI, vou tentar medicina e independente do que digam vou realizar o meu sonho serei médica, mas, não quero ficar aqui na cidade tenho projetos sociais para os interiores carentes. O BI abriu uma porta pra mim! (Estudante O).

[...] Me sinto privilegiado em cursar o BI que tem um ensino bem atualizado, onde a gente aprende muitas coisas interessantes sobre diversos assuntos [...]. Acho que isso

faz com que a gente fique mais preparada/o para entender a vida e o mundo a nossa volta e nos torna mais crítico. Melhor ainda, depois de três anos a gente pode fazer outro curso, tipo Direito, Medicina, Teatro, sei lá, para tentar uma carreira (Estudante P).

As narrativas acima expressavam uma tendência dos estudantes que explicitavam sobre a satisfação de terem tido acesso a uma concepção de educação ampla que lhes proporcionavam uma formação universitária que não se restringia à “qualificação” profissional. Os estudantes defendiam esse modelo de formação que religava saberes, conhecimentos, que ajudava na escolha profissional e que estimulava o senso crítico.

Assim, devido à experiência de acompanhá-los e ouvi-los durante um semestre pude constatar de perto as aspirações de jovens e adultos, que em sua maioria eram oriundos da classe proletária, os quais viam nos BI uma boa oportunidade de resgatar sua identidade e seu protagonismo. Até os estudantes que não expressaram o que pretendiam para o futuro, não negaram a vontade de se redescobrir como pessoa, como cidadão, a exemplo:

Eu fazia Odontologia numa faculdade muito conceituada no interior, era a alegria da família, mas, não a minha. Aí li sobre o BI de Artes e tive certeza era o que sempre quis pra mim. Sendo assim, abandonei a Odontologia, fiz a seleção para o Vestibular fui aprovada e vim para Salvador realizar meu sonho [...]. Hoje enfrento diariamente muitas dificuldades, ônibus, distância, ausência da família, pouca grana, adaptação com o ritmo de vida urbano, mas, estou amando [...] Sei que não me adaptaria a outro tipo de ensino, pois aqui há liberdade pra falar, pensar, debater [...] Muitos me criticam e se espantam porque larguei “Odontologia” para fazer o BI de Artes, mas tenho certeza que serei bem mais útil para sociedade e bem mais feliz seguindo o meu caminho. Para mim a proposta do BI tá sendo um divisor de águas e uma oportunidade para me fazer crescer como pessoa e cidadão (Estudante Q).

Diante de todas as percepções e narrativas aqui expostas ficou a certeza da necessidade premente de mobilização em favor de um processo de educação que fôsse capaz de formar as pessoas não para serem meras operadoras de funções, mas, para potencializá-las a lerem e interpretarem o mundo.

Contudo, para que isso ocorresse seria preciso que o modelo de educação convencional ainda habitual, que as universidades brasileiras persistissem em reproduzir, cedesse espaço para um novo modelo de educação superior, constituída de atos plurais de currículo e de formação diversificados.

#### 4.5 A INTERDISCIPLINARIDADE, A PERMANÊNCIA E O PERTENCIMENTO UNIVERSITÁRIO

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, a interdisciplinaridade foi definida pelos estudantes como um conceito propulsor de avanços na formação. Essa perspectiva estava posta nos BI, estava vinculada à idéia de mudança de paradigma, pois a interdisciplinaridade não consistia meramente num método didático, mas, apontava para a visão de mundo e de conhecimento que se pretendia implantar na sociedade (FAZENDA, 1994). Além do mais, a interdisciplinaridade se distinguia da disciplinaridade, já que essa última se embasava numa leitura de mundo fragmentado, hierárquica, não relacional e cartesiana, a despeito do que assegurava Morin (2003).

Mas, a literatura pesquisada evidenciava que a interdisciplinaridade podia auxiliar na ampliação dos saberes produzidos, além de favorecer as condições favoráveis para o surgimento de uma nova gama de conhecimento, possibilitando assim a melhoria no processo ensino-aprendizagem no ensino superior. Assim, mediante o diálogo que propiciava entre as diversas áreas do conhecimento a interdisciplinaridade permitia a superação da fragmentação ao mesmo tempo em que auxiliava o processo de desenvolvimento integral do indivíduo. Por conta disso, Favarão e Araújo (2004, p. 103) afirmavam que:

Exercer a interdisciplinaridade na universidade requer profundas mudanças na vida acadêmica, abrindo espaços efetivos para a prática da iniciação científica, da pesquisa e da extensão. Essas mudanças passam pela revisão dos currículos e pela sua formulação integrada, modificando de forma essencial o papel do professor no contexto educativo. Não basta que o currículo seja formulado de forma integrada, é preciso vivenciar essa integração.

Na investigação dos BI, pude perceber pontos de vista discentes acerca da formação ampla e integrada:

O ensino é muito bom, vivenciamos liberdade nas aulas as quais não são cartesianas. A gente pode sentar e abrir as rodas, interagir, lado a lado com colegas e professores. O aluno é participante, leva para casa o texto e aqui discute. Aqui se valoriza a vivência e o conhecimento prévio e poda-se o ensino aprendizagem reproduzido da fala do professor (Aluno entrevistado).

A fala do estudante evidenciava as contradições vivenciadas durante todo o semestre de 2012.1, pois, como professora tirocinista pude acompanhar a turma e propor atividades e

avaliações, através das quais foram possíveis averiguar se havia por parte dos estudantes tanto uma disposição, quanto comprometimento em propiciar uma ambiência interdisciplinar de aprendizagem.

O discurso favorável a um ensino interdisciplinar não significava de antemão, estar disposto a transpor as formas convencionais de apreensão do conhecimento provenientes de um modelo de ensino convencional e conteudista, que se contrapunha ao proposto pela nova arquitetura curricular dos BI. Não obstante, a interdisciplinaridade implicava em construir uma postura epistemológica/metodológica que geria um perfil de aluno, dinâmico, implicado com seu processo de construção do saber e protagonista da sua própria formação. Porém, isto demandava propostas pedagógicas e curriculares que se desenvolviam em consonância com o que previa o 5º parágrafo do Parecer n. 776/97, a saber: “Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno” (BRASIL, 1997), o qual corrobora com o perfil de aprendente contido no Projeto Pedagógico dos BI.

O egresso do Bacharelado Interdisciplinar será um indivíduo capaz de realizar uma leitura pertinente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido. Além disso, poderá enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas (PIMENTEL et al., 2008, p. 24).

As narrativas abaixo confirmam o ideal pedagógico exposto no documento:

Primeiro, eu estabeleço onde quero chegar e depois escolho as matérias, e os horários que posso cursar. Me empenho, busco me aprimorar nas áreas que tenho dificuldades só para poder aproveitar o máximo do meu processo de formação. Também busco utilizar os conhecimentos aprendidos na universidade em favor de projetos sociais, pois, é a melhor forma de você retribuir e multiplicar o conhecimento aprendido (Aluna entrevistada).

Pra mim uma das coisas mais importantes do BI deve-se ao fato dele te estimular a assumir o seu próprio processo de conhecimento, pois, habitualmente as pessoas esperam que os professores lhes deem tudo, mas, na verdade eles nos concedem as referências para ajudar nossa aprendizagem. A cada aluno compete as leituras, pesquisas e aprofundamentos dos conteúdos e sabers. (Aluna entrevistada).

Reiterei a necessidade dos estudantes compreenderem a interdisciplinaridade como uma postura epistemológica, que requeria inovações na forma de ensinar, de aprender e

conviver com as mais distintas áreas do conhecimento. Essa perspectiva foi confirmada na pesquisa, pois a grande maioria dos discentes relatou experiências de formação em que foram articuladas diferentes áreas do conhecimento, e associadas às suas próprias percepções das realidades.

Esta questão representou um passo importante para implementação de uma nova cultura educativa, visto que “interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão holística de mundo.

### **A permanência e o pertencimento universitário**

Mesmo ciente do avanço que havia ocorrido na difusão e implementação de políticas e ações voltadas para assegurar a democratização e o acesso ao ensino superior no país, o ingresso e adaptação numa universidade pública continuava sendo muito difícil, especialmente, para os estudantes de origem popular que representavam a maioria dos discentes dos BI. Considerei necessário expor essas questões a fim de se evidenciar o caráter peculiar dessa pesquisa no que concerne a relação da proposta de formação dos BI e os processos de construção de permanência e pertencimento universitário.

Embora o conceito de filiação (COULON, 2008), contemporaneamente, seja bastante difundido no âmbito acadêmico, principalmente no IHAC, as situações dos BI apresentavam variáveis hipercomplexas no que tangiam ao processo de iniciação/adaptação acadêmica por parte dos estudantes, fundamentalmente, pela sua recente criação, implementação, e pelos enfrentamentos às resistências políticas e acadêmicas.

O relato a seguir evidenciava essa questão dos desafios e peculiaridades do processo de afiliação nos BI da UFBA:

No começo foi bem complicado pra mim que vim de escola pública e fiz BI, trabalhador, passei e entrei na UFBA, mas, se a gente que não tem muita condição para entrar na faculdade passa na UFBA já é um grande desafio. Imagine então, entrar no BI da de Saúde, bastante complicado, porque você tem múltiplos desafios, se enturmar, aprender a dinâmica da academia, adequar sua linguagem e escrita ao padrão, interagir com colegas e professores. Mas, além de você ter que buscar tudo isso na sua unidade, você também precisa saber dialogar, se inserir e conquistar o seu lugar nos outros espaços da UFBA aonde terá outras aulas. Aí, sim, você se vê no funil do funil, você se vê no gargalo porque além das aulas, exposições dos professores e avaliações serem diferentes, muitas vezes certos olhares e pronunciamentos desfavoráveis de alguns alunos do CPL sobre o BI causam “desconfortos” e dificultam também o sentimento de pertencimento da gente na

universidade. Pois, fica visível que muitos não aceitam a presença de alunos do BI nos cursos onde de costume só se vê a classe de maior poder econômico. Isso mexe com a pessoa e faz com que ela fique receosa de falar e expor suas ideias em público. Mas, a gente tem que superar e mostrar que o BI tem valor, pois, a universidade que é pública tem que “abrir espaço” para incluir a população que não nasceu em “berço de ouro”, já que todos são capazes de aprender. Por isso, teve uma disciplina bem difícil que cursei, mas, eu e meus colegas tiramos notas altas e isto deixou a gente muito contente. Foi daí então que o clima começou a mudar na sala, pois eles viram que a gente não estava abaixo dos requisitos necessários para estudarmos num curso de grande prestígio como o deles. Mudou a ponto de certo dia me ver explicando para alguns colegas que nós do BI não tirávamos as vagas deles e esclareci também que o IHAC não “passa a mão pela nossa cabeça”, não temos uma educação menor, porque pra nós conseguirmos fazer um CPL tipo em Direito, Medicina, Comunicação, sabe lá, logo após terminarmos nosso curso temos que nos empenharmos muito durante todo o curso. Mas, o caso é que as pessoas da UFBA mal conhecem a proposta, mas, mostram opinião contrária mesmo sem saber direito contra o que estão se opondo. Por isso, cabe a gente do BI tentar aprender a conviver com tudo isso e mostrar para os outros segmentos da UFBA que não somos piores do que ninguém, pelo contrário, temos os mesmos direitos de ir e vir de qualquer estudante universitário que está numa universidade pública (Estudante do BI entrevistado, grifos nosso).

A fala acima descrevia sobre o processo inicial de adaptação acadêmica, os embates e contradições, que mesmo sendo singular e pessoal expôs uma situação de ordem coletiva - a desigualdade social vigente na educação superior. A narrativa do estudante apresentou o embate histórico entre classes (dominante x dominadas), que ainda tipificavam a sociedade brasileira, por conseguinte, ainda vigorava no campo da educação.

Valia destacar que era contra essa condição que a proposta de reforma curricular e universitária da natureza dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA se opunha, à medida que viabilizava por meio de sua arquitetura curricular flexível que estudantes se adaptassem a universidade e que tivessem acesso às áreas, e aos cursos outrora reservados para as elites baianas.

Nesse sentido, no decorrer da pesquisa os estudantes elencaram os componentes curriculares que mais favoreceram a adaptação deles à universidade. Por conseguinte, ao serem solicitados a apontar as disciplinas mais relevantes no processo de entrosamento na vida acadêmica, o resultado expressou essa classificação:

- o primeiro componente foi Estudos sobre Contemporaneidade I e II,
- o segundo foi Estudos da Língua Portuguesa, Poder e diversidade cultural,
- o terceiro foi Introdução ao Campo de Saúde - LET 43 e LET 45.

Para os estudantes, essa seleção se justificava através das seguintes narrativas:



O mais importante é que devido ao oferecimento de um curso focado nas diversas áreas do conhecimento como: Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologia, o BI acaba exigindo de nós mais leitura, leitura de mundo, porque a gente debate questões da sociedade e leitura dos textos mesmo, leituras mais maduras. Destaco matéria de Língua Portuguesa que aborda assuntos simples que poderiam ser estudados no Ensino Médio, mas, com uma fundamentação teórica maior. A diferença está no aprofundamento, o BI primeiro nivela pra depois conduzir ao percurso universitário (Estudante do BI entrevistado).

As matérias de Contemporaneidade I e II e as de Ciência Política por ajudarem não só a ver o passado como o presente. O estudo dos poderes também porque dá a base para os problemas políticos e sociais que hoje enfrentamos com o embasamento através dos pensadores clássicos e contemporâneos. Tem alguns colegas que rejeitam a matéria porque todo mundo quer partir do senso comum, mas, ela é exatamente o contrário, este é o grande desafio (Estudante do BI entrevistado).

Averigui nos relatos acima a apropriação de um dos princípios basilares dos cursos apontados pelos Referencias dos Bacharelados Interdisciplinares, a saber: o “foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento” (BRASIL, 2010, p. 4).

Contudo, sua efetivação perpassou pela configuração de uma postura de comprometimento com o processo de construção, pois, o fato de se tratar de uma proposta curricular abrangente e inovadora requeria uma grande implicação discente e isto denotava um entrosamento com o saber.

Todas as disciplinas cursadas até o momento me proporcionaram a adaptação, eu acho que depende muito do aluno essa adaptação, ele que faz o ambiente mais propício para si, como eu já vinha de outra faculdade, então não foi difícil o entrosamento, porém, uma disciplina me chamou atenção pela sua diversidade e seus debates que foi Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural (Aluno entrevistado).

Sendo assim, valeu explicitar a fala de um aluno sobre outra situação enfrentada no processo de formação, a saber:

Acho que todos deveriam participar dos BIs, pois, é uma proposta inovadora e especial, mas, tem suas dificuldades por exemplo, ao que diz respeito a garantia de vagas, pois os componentes curriculares que são ofertados a cada semestre é muito restrito. Sendo assim, há colegas de semestres mais adiantados que só conseguiram se matricular apenas em duas disciplinas, pois, como não existiam pré-requisitos, os calouros se inscreveram naquelas essenciais para muitos colegas que já estavam mais adiantados. No que diz respeito a matérias obrigatórias, tudo é beleza, porém, quando se trata de outros institutos que fazem parte da UFBA, ou até mesmo, outras grades só pegamos no “lixão” do “lixão”, no IHAC acontece o mesmo, pois, quando a gente vai se matricular vê que o processo é bastante restrito. Veja bem, no ano em média há 300 alunos com suas demandas, mas, na real não há vagas disponíveis para todos/as. Além de vagas limitadas ainda enfrentamos as

dificuldade de não ser possível encaixar as disciplinas ofertadas nos horários da gente. Eu mesmo, depois quero ir para Política e Gestão da Cultura, mas, só são ofertadas 50 vagas, para um contingente de 300 alunos, sendo 200 do noturno. Mesmo sabendo que dificilmente esses 300 optarão pela mesma disciplina, ainda assim fica muito difícil se matricular no componente desejado. Olha, eu até entendo as dificuldades que nos deparamos durante o processo de transição do BI para CPL, mas, as dificuldades que temos vivenciado em nossa trajetória enquanto estudante do BI no próprio IHAC eu não só não compreendo como não aceito. Porque o BI sofre todo tipo de preconceito por parte de professores, alguns alunos, institutos, departamentos e toda a academia por acharem que estamos tonando suas vagas, porém, não é nada disso, o fato é que enfrentamos muitas dificuldades. O que é preciso é criar medidas para ampliar o fluxo e assegurar nosso avanço dentro da universidade (Aluno entrevistado do BI).

O discurso do aluno revelava as dificuldades de efetivar na prática uma proposta de ensino “novo” numa instituição de ensino que ainda convivia com “velhos” procedimentos (administrativo, gestão, dentre outros).

Por conseguinte, apontava a necessidade de se repensar novas medidas, ações políticas e pedagógicas que fomentavam mecanismos para assegurar que o acesso e a permanência se desenvolvessem de forma integrada.

Nas análises conclusivas desse tópico, pensei que desta forma seria possível assegurar para os estudantes um itinerário formativo pautado nos princípios da flexibilidade e da autonomia que embasam a proposta dos BI. Inseria-se nessa reflexão o pensamento do imaginário social-histórico de Castoriadis (1982), devido a sua compreensão de que aos sujeitos sociais não competia apenas “a reprodução”, mas a condição de recriar nossas possibilidades futuras.

Finalizei esse tópico mantendo viva a tensão decorrente da implantação dos BI na UFBA, a condição de recriar as possibilidades instituintes como propõe Castoriadis. E fiz isso através de uma narrativa crítica produzida por um dos discentes entrevistados na pesquisa:

Hum! interessante! É necessário discutir, fazer, mudanças, profundas no ensino, mas, o imprescindível junto a isso, é mudar a mentalidade da academia em geral. Por que o PAF I é só de exatas? Porque não mesclar? Outra coisa, o BI entrou na UFBA, mas, até hoje enfrenta sérias resistências. Medicina não aderiu, porém, Direito aderiu a ponto de propor que todos os estudantes interessados em cursar Direito antes passem pelo BI. A recepção, acolhimento e valorização que ocorre em Direito tá longe de acontecer em Medicina. Penso que estamos sonhando com uma universidade nova ao mesmo tempo em que na realidade estamos convivendo com ranços, preconceitos, exclusões e posturas pedagógicas antiquadas. Isto se evidencia no fato ocorrido com uma colega do BI matriculada num curso dito de prestígio, mesmo cursando a 2ª graduação foi coagida a abandonar certa matéria, pois um determinado professor declarou em público que não aceitaria nenhum aluno do BI na sua turma e de imediato solicitou que a aluna pedisse o trancamento da disciplina. A colega chegou até a fazer uma denúncia no IHAC, mas, este não levou a frente essa situação, não combateu, mas registrou o caso. Contudo, até hoje nenhum tipo de retratação foi feita. Diante de tudo isso fica claro que a ideia de Universidade Nova na qual o BI e encontra inserida

entra em conflito com o modelo de Universidade elitista e engessada que ainda vigora na maioria dos departamentos, institutos e campus da UFBA (Graduando do BI).

#### 4.6 FORMAÇÃO GERAL, LINEAR E EMPREGABILIDADE: OS PLANOS DISCENTES RELATIVOS À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS ACADÊMICOS E/OU DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

##### **A entrada da formação geral**

A resposta discente sobre suas motivações e escolhas pela formação geral e interdisciplinar dos BI foram as seguintes:

- No primeiro lugar a opção foi pela ampliação dos conhecimentos, correspondendo a 64,3% dos estudantes;

- A segunda opção foi por não ter uma definição profissional, que correspondeu a 21,4% dos estudantes;

- Já a terceira opção foi pela facilidade de acesso a universidade, correspondendo a 14,3% dos estudantes.

Reforcei para análise a amostra percentual que correspondeu a 64,3% dos estudantes terem feito opção dos BI na busca de ampliação dos conhecimentos humanísticos, artísticos, científicos e tecnológicos. Observei as valorações postas na formação geral, assim como, também, observei entre os estudantes algumas preocupações em relação à abrangência dessa formação, e a questão do trabalho.

A proposta de formação geral defendida pelos BI, assim como a concepção interdisciplinar e inovadora de arquitetura curricular para a educação universitária representaram mudanças paradigmáticas em relação à cultura hegemônica de formação acadêmica, pois deixavam o restrito lugar da profissionalização, para assumirem uma perspectiva mais ampla de formação e desenvolvimento humano.

Embora os dados acima revelassem um nível alto de aceitação e satisfação discente à proposta paradigmática de formação dos bacharelados, sabemos, como nos alerta Silva (1998) que não foi tão fácil se esquivar da “lição” apregoada pelo neoliberalismo de que a educação devia atender aos interesses utilitaristas do capital. Para o teórico, “trava-se, aí, uma batalha de vida e morte para se decidir quais sentidos e significados governaram a vida social, pois não é por acaso que a reforma da educação encontra-se sob a ótica das políticas dominantes

para alterar radicalmente a paisagem social” (SILVA, 1998, p. 8).

Essa batalha da implantação da formação geral para os estudantes do BI no início da vida acadêmica foi de encontro à lógica da ‘educação como dominação’, pois a perspectiva complexa do projeto dos BI priorizava os sujeitos, que eram levados a pensar sobre suas trajetórias e expectativas de formativação numa perspectiva diferente da que a lógica neoliberal tinham dominado boa parte das propostas educacionais contemporâneas. Essas tensões foram percebidas nas narrativas dos estudantes, conforme evidenciavam as transcrições abaixo:

Eu acho uma proposta boa, democrática e inclusiva, especialmente se fizer uma articulação com o mercado de trabalh ... Penso que se poderia criar na formação um banco de pessoas (experiências, competências, expectativas) a fim de serem selecionadas a partir de suas trajetórias e seu perfil. Quando se faz isso, fica melhor para identificar e distinguir a trajetória de cada aluno, ainda que sejam da mesma área (Aluno Y).

O fato é que para o mercado de trabalho não está claro como lidar nem absorver uma proposta de formação geral, visto que ela ainda não consegue dar conta de questões desse tipo: Você trabalha com isso? Isso é o quê? Isso faz o quê? Me diga, você é o que mesmo? Então, o que responder se os BI não têm uma definição clara e específica para uma área profissional determinada. Por conta disso, o BI acaba se tornando um curso mais intelectual e pouco profissionalizante. Vou te dar um exemplo prático disso que estou falando. Imagine que você me botasse numa instituição pública ou privada para discutir a questão da cultura, tudo bem, mas será que lá dentro eu seria contratado apenas para discutir? Não acontece tão fácil assim, pois a lógica do mercado é assim, você tem um profissional que é jornalista e que tem um Bacharelado em Humanidades. Isso é ótimo, ele será considerado como alguém que tem visão de mundo ampliada e será valorizado. Todavia para o mercado o peso maior na contratação desse sujeito jornalista será o fato dele possuir uma formação num Curso de Progressão Linear (CPL). Porém, acredito que daqui a uns dez anos eu colherei os frutos, mas antes disso, precisarei ter uma profissão. Sei que isso pode ser até bem contraditório considerando o fato da formação que o BI se propõe, a qual abre sua mente e através de seu caráter interdisciplinar faz com que sua proposta de formação superior opera contra o mercado. Porém, de um modo ou de outro temos que operar em favor do mercado. A gente depende dele. Sou Técnico de Enfermagem, tenho emprego público, sendo assim, me permiti algo inovador, estava em dúvida se faria Jornalismo, mas, hoje cursando o BI surgiu um interesse maior por Produção Cultural (Aluno entrevistado).

As contradições presentes na fala dos estudantes confirmavam o pensamento de Cortela (2009), o qual assegurava ser o conhecimento uma construção cultural, e em face dessa questão dizia que a escola (educação) tinha um comprometimento político, de caráter ao mesmo tempo conservador e inovador. Talvez, por conta disso, a mesma população que valorizou a formação geral e interdisciplinar dos BI protagonizou os discursos relativos a formação para profissionalização e o mercado de trabalho.

A questão é difícil, pois apresentava uma incongruência através das falas estudantis, que

num momento apontavam a proposta de formação geral dos BI como sendo “excelente e boa”, e logo em seguida, evidenciavam a necessidade dos BI atenderem as demandas de profissionalização solicitadas pelo mercado de trabalho. Talvez o meio termo da situação fosse o dado de que mais da metade dos estudantes pesquisados afirmaram que os BI contribuíam para ampliar o senso crítico, e que isso favorece o exercício profissional.

Sendo assim, conclui essa análise compreendendo que a proposta dos Bacharelados Interdisciplinares precisava ser assumida como uma mudança de pensamento e cultura educacional, por conseguinte, não poderia ser construída sem um amplo e duradouro processo de discussão, de avaliação e acompanhamento.

### **A entrada da formação linear**

Nesse tópico, continuei esse diálogo acerca da formação geral, linear e a perspectiva de empregabilidade conforme as percepções dos discentes pesquisados e a proposta dos BI. As falas a seguir introduziram essas questões:

Hoje, penso em ampliar meus conhecimentos porque também faço um curso de progressão linear (CPL), então percebo que lá não temos isso, então, a forma que tenho de ampliar o conhecimento de maneira diversificada é o BI (Estudante G).  
Acredito que a formação interdisciplinar que tenho acesso no BI me dará condições de exercer uma profissão de maneira que consiga enxergar e lidar com outros conhecimentos aplicados de modo a agregar e somar forças na execução das atividades profissionais e acadêmicas e na capacidade maior de ler o mundo. (Estudante H).

Considereei que parte do estranhamento discente acerca da ausência do enfoque profissionalizante no primeiro ciclo do BI deveu-se ao momento e o processo de transição dos modelos educacionais em discussão, além de achar que os textos das diretrizes dos BI deveriam ser trabalhados nos planos educacionais e comunicacionais.

A seguir, enfatizei o que o texto normativo dos BI dizia sobre os ciclos e estágios de formação:

O primeiro ciclo ou Bacharelado Interdisciplinar é o espaço de formação universitária onde um conjunto de importante de competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas, e culturais assumiria a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas. Por seu turno, o segundo ciclo de estudos de caráter opcional, estará dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação stricto sensu, que poderá contar com alunos egressos do Bacharelado Interdisciplinar (BRASIL, 2010, p. 3).

Como vimos alguns dos relatos estudantis apresentaram desconhecimentos sobre a nova arquitetura curricular pretendida pelos BI e seus referenciais, por conseguinte, fez-se necessário considerar esses discursos, bem como a possibilidade de incluir no currículo dos cursos estudos que apresentavam as defesas teórico-epistemológicas do projeto de formação nos BI, pois, residia nesse ponto uma trama tensa entre o instituinte e o instituído, que segundo Castoriadis (1982) precisava ser desvelada através da interlocução dialética entre formação geral e aspiração profissional.

Nesse ponto, senti-me repelida a propor a criação de um componente curricular de caráter obrigatório, a ser trabalhado no primeiro semestre de curso com a finalidade de discutir a proposta de formação dos bacharelados da UFBA, problematizando-a à luz das recentes demandas contemporâneas do mundo do trabalho e a inquietações discentes sobre inserção profissional. Salientei que essa proposição diferiu do projeto existente, denominado Projeto Pedagógico do BI por meio do Eixo Orientação Profissional (EOP), eixo facultativo que integra a etapa de formação específica - constituído por uma série de componentes curriculares com o objetivo de propiciar uma visão ampla sobre as diversas áreas elementares do conhecimento bem como das profissões.

O que vislumbrei correspondia a construção de um componente curricular que favorecesse o pensamento coletivo, experiencial e dialético sobre a relação entre formação geral, interdisciplinar, linear e o mundo do trabalho, estimulando os estudantes para explicitarem suas “inquietações” e “incompreensões” a respeito da tênue relação existente, segundo eles entre o amplo conhecimento intelectual, a formação linear e a formação profissional voltada para o mundo do trabalho.

### **A entrada da formação e a empregabilidade**

Julguei que esse enfoque foi abordado nas entradas anteriores, nesse tópico pretendi priorizar o fato de que a população da pesquisa foi constituída de estudantes do noturno, dos quais metade dos entrevistados desempenharam atividades laborais no turno diurno, ou seja, eram pessoas que estavam inseridas no mercado de trabalho.

Esse quadro relativo às experiências discentes contrastava com as narrativas em que os estudantes demonstravam interesse de vivenciar uma proposta de formação diferenciada, que não se detivesse simplesmente à proposta de capacitação profissional. Isto revelou um fator

importante da pesquisa, na medida em que ilustrou a percepção favorável de estudantes-trabalhadores (iniciantes da vida acadêmica) em relação à proposta de graduação de cunho geral, uma posição político-pedagógica contrária às defendidas pelos segmentos (elitistas e de esquerda) que criticaram os BI na UFBA.

Outro eixo importante desse tópico esteve presente nas teorias de currículo e formação que relacionavam o desenvolvimento do ensino superior local e mundial, que discutiram as lógicas de expansão e internacionalização do conhecimento, considerando o fato de que a formação acadêmica implicou na necessidade de conhecimentos complexos, como estratégia de inserção local e no mundo globalizado. Esse tema chamou atenção de Demo (2005), que observou o prejuízo de adoção integral de projetos de reestruturação do ensino superior pelos países pobres, os quais adotaram propostas curriculares “enxutas”, com tempos de formação diminuídos, que perderam a qualidade, mas, através dos discursos de inovação reforçaram o modelo de educação “subserviente”.

Nessa mesma vertente, Serafim (2011) ressaltou o atual processo de mercantilização pelo qual atravessaram instituições de ensino superior, principalmente, na América Latina, e enfatizou a necessidade de se compreender a ingerência da hegemônica economia mundial em nossos “novos” modelos curriculares e propostas de formação superior, a fim de buscarmos brechas de transposição “dessa ordem” e propormos algo mais autoral.

Por fim, considerei que foi oportuno procurar entender as dimensões social, política e econômica que envolveram a proposta dos BI, visto que as políticas e práticas de currículo e formação geral, interdisciplinar, linear e para o trabalho dialogaram com esses cenários amplos das macro políticas locais/mundiais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo relativo aos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia - UFBA se deu num momento em que a universidade brasileira vinha sendo desafiada a repensar sua concepção de educação, suas políticas e práticas de currículo, sua formação e, fundamentalmente, sua responsabilidade e implicação social. A pesquisa buscou descrever esse cenário, no qual a educação encontrava-se numa disputa no que tangia a sua função e natureza. De um lado a concepção neoliberal, que a via sob a ótica mercadológica e utilitária, do outro lado a visão crítica e emancipatória, que concebia educação como direito do cidadão e dever do estado.

Desta forma, o trabalho de descrição e análise da proposta de inovação curricular e formação acadêmica nos BI da UFBA levavam em conta a complexidade desse cenário, dessa conjuntura, com suas contradições, seus paradoxos, que atestavam sobre um tempo avesso as simplificações.

Enfatizei a importância dessa perspectiva, como referência para refletir sobre o tema do currículo e da formação à luz de uma proposta universitária não convencional. Pois, como se viu, a proposta dos BI não se restringiu às mudanças epistemológicas, pedagógicas e metodológicas para a educação superior, sendo essa uma afirmação utópica e desafiadora do referido projeto. Percebi, mediante análise da proposta curricular, que o projeto de implementação dos BI foi estratégico no processo de construção de uma ‘Universidade Nova’, que implicou em desenvolver novas perspectivas mais inclusivas e democráticas de educação associadas a construção de um novo projeto de nação, de país.

Essa visão aproximou os BI do ideário de instituição superior almejado por Anísio Teixeira, quando argumentou que a universidade devia se situar numa posição para além da condição convencional, que a muito lhe foi outorgada de instituição “produtora do saber” (fato que ocorre indiscutivelmente). Consequentemente, esta transposição, resultaria numa concepção de formação menos conteudista, menos comportamental, e mais implicada com a promoção do desenvolvimento pleno da pessoa humana e da sociedade na qual se encontrava inserida.

Essa questão esteve posta no debate de implantação dos BI da UFBA, nas percepções e narrativas discentes, assim como foi questionada a lógica da educação disciplinar, fragmentada e



de cunho profissionalizante, sendo esses os argumentos que impulsionaram e criaram oportunidades para a comunidade acadêmica em diálogo com a sociedade redefiniram as novas políticas e práticas de currículo e formação nas instituições de ensino superior.

O estudo destacou também que as inovações educacionais referentes à política de democratização do acesso foram bastante contestadas, especialmente, pelo segmento elitista que representou, ainda de forma hegemônica, uma visão excludente e seleta da Universidade, que se acostumou a desfrutar de uma instituição restrita ao atendimento de poucos e dos mesmos. A pesquisa concluiu que essa reflexão foi elementar para provocar tensões e mudanças significativas numa instituição de ensino que tinha um extenso legado de reproduzir em seus currículos e práticas pedagógicas as relações de poder das classes dominantes.

As análises dos dados, das narrativas da população da pesquisa e dos referenciais teóricos que foram trabalhados possibilitaram um novo entendimento da política de democratização do acesso no âmbito da universidade. Vimos que é preciso ultrapassar o entendimento primário, quando este estava associado à ampliação do número de vagas para os sujeitos sociais que sempre se viram alijados da educação superior, bem como ao quantitativo de decretos e leis que foram subscritos no país em favor dessa causa. Pois, no decorrer da pesquisa ficou evidente que a discussão da democratização do acesso ao ensino superior perpassou, também, por aspectos que diziam respeito à estrutura e funcionamento físico-administrativo e, fundamentalmente, aos aspectos pedagógicos relativos às políticas de currículo e formação, que implicaram em relacionar acesso às políticas permanência e ao êxito acadêmico.

Observei que o Reuni e o Enem possibilitaram a ampliação das vagas, mas é no interior das instituições que a “democratização” teria de se efetivar e se consolidar. Para tanto, requereria uma mudança de postura por parte da gestão, do corpo docente e do corpo técnico-administrativo-pedagógico, visto que, o “ingresso das massas” nas IFES deveria vir acompanhado de “aberturas” nas cátedras, nos currículos engessados, nos saberes hegemônicos e na hierarquização dos conteúdos das aprendizagens. Residiu nisso o teor propositivo dos bacharelados interdisciplinares, ou seja, possibilitaram o debate a favor da construção de um novo currículo, ensino e universidade, problematizando a questão da reforma na educação superior e o obsoleto modelo de sociedade hierárquica e excludente.

Não se tratou de uma apologia aos BI, eles se situaram numa realidade complexa e

contraditória, como visto, numa sociedade neoliberal, a qual concebeu a educação como “mercado” e inferiu através dos organismos econômicos internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, nas políticas educacionais dos países populosos com elevado índice de pobreza. Esses organismos disputaram políticas de currículo, forjaram propostas de formação, alterando o tempo e a qualidade das mesmas, com o propósito e a finalidade de “capacitar” os aprendentes para atender a contento as demandas do capital (do mercado), conforme os interesses dos países tidos como desenvolvidos e imperialistas.

Desta forma, os BI também sofreram influência da lógica, da racionalidade e da política econômica global. No entanto, o estudo evidenciou tensões e comprometimentos em negociar as exigências do mundo global e a manutenção das idiossincrasias locais (cultura, saberes, visão de mundo), elementos indissociáveis para qualquer educação que assumiram o compromisso com o humano e o social.

As percepções e narrativas dos estudantes sobre as vivências curriculares e formativas, em especial, em relação à proposta de formação geral e o ensino interdisciplinar dos BI acentuaram essas tensões, como mostram os extratos conclusivos da investigação:

- Os estudantes sentiam-se motivados pela proposta dos cursos dos bacharelados interdisciplinares;
- Os estudantes asseguraram que as formações favoreciam o autoconhecimento, a construção de identidade, por possuírem um currículo diversificado que se baseava nos contextos vividos por eles;
- Os estudantes afirmaram que as formações geral e interdisciplinar favoreceram a religação e ampliação dos saberes e conhecimentos, o que se associou às descobertas de novas potencialidades humanas e sociais, sem precipitações profissionalizantes;
- Em específico, sobre a formação geral, os estudantes expressaram que essa proposta favoreceu o senso crítico e contribuiu para sua posterior qualificação profissional, diferenciada;
- A maioria dos estudantes pesquisados demonstrou envolvimento com as atividades curriculares, com as metas e objetivos da formação, o que representou assumir a condição de sujeito do currículo implicado com sua própria (auto) formação.
- Os estudantes criticaram as dificuldades enfrentadas para reservar livros na biblioteca ou disporem de cópias dos textos solicitados pelos professores, pois o horário restrito de funcionamento desse serviço não condizia com o turno do curso e a disponibilidade dos

estudantes. Sendo essa uma das questões funcional-administrativas que influenciou nos resultados pedagógicos e na política de acesso-permanência;

- Todos/as estudantes demonstraram interesse em cursar e concluir seus respectivos cursos dos bacharelados, e destacaram terem construído mais autonomia, já que o currículo flexível lhes permitia que construíssem seus próprios trajetos acadêmicos;

- Foi constatado o alto índice de estudantes mais novos e mais velhos, que optaram por esse modelo de formação geral interdisciplinar. Os entrevistados evidenciaram o interesse subsequente de conseguir uma vaga num Curso de Progressão Linear (CPL), nos cursos mais tradicionais, também considerados como os de maior prestígio da UFBA, a exemplo, do curso de Medicina e de Direito, sendo essa a ordem das escolhas;

- Outro aspecto significativo foi demonstrado através de uma posição quase que unânime de apreço pelo ensino, pelo currículo e a formação geral e interdisciplinar dos BI. Essa percepção, também, firmou-se com sentimentos de insegurança e preocupação em relação a inserção no mercado de trabalho.

- Os estudantes alegaram que na proposta dos BI faltou uma ligação maior com o mercado de trabalho, sendo essa uma questão que conforme a percepção da maioria, necessitou de aprofundamento posterior, tendo em vista as identidades sociais dos estudantes;

Através desse trabalho, da condição de pesquisadora, assumi um compromisso ético, político e pedagógico de contribuir com o processo de construção dos BI na UFBA, com a nova proposta de currículo e formação geral e interdisciplinar na educação superior. Esse estudo representou um retrato da experiência em curso, e como tal revelou aspectos e propostas que puderam ser úteis ao processo de implantação dos BI:

- A alta incidência de jovens nos BI sinaliza a necessidade de incluir políticas curriculares comprometidas com a formação e a promoção da juventude, a fim de abrir brechas para insurgir novas políticas públicas;

- A necessidade de realização de um estudo institucional sobre as histórias e trajetórias de formação dos estudantes dos BI, com a finalidade de religar saberes interdisciplinares e multiculturais como referenciais de currículo e formação em diálogo com as diversidades e os contextos;

- A possibilidade de articulação entre os BI: escola pública e o ensino médio (proposição de debates, encontros e seminários). Atividades que devam ser desenvolvidas a

fim de corroborar com a ampliação do debate, articulando IHAC com escolas públicas, sobre o lugar da formação geral nos dias atuais (ação feita com a finalidade também de ouvir o que pensava a juventude a respeito);

□ A sugestão de implementação de um componente curricular, distinto do Eixo de Orientação Profissional (EOP), que se comprometera em debater a correlação entre formação geral e o mundo do trabalho, a partir dos questionamentos dos estudantes, a fim de oportunizar aos mesmos um momento de discussão sobre as suas aspirações de inserção no mercado de trabalho (emergiu no decorrer da pesquisa);

□ A democratização do acesso ao ensino superior implicou antes de tudo na transformação interna da universidade de sair do seu lugar de detentora do saber e adotar posturas de viabilização do acesso mediante práxis pedagógicas pautadas na alteridade.

□ A necessidade de um trabalho pedagógico voltado para lidar com as especificidades inerentes ao itinerário formativo do aluno trabalhador.

As descrições das percepções discentes, as questões e propostas apontadas nesse estudo deram pistas para compreensão das tensões e das necessidades inerentes ao processo de implantação das políticas e práticas acadêmicas, curriculares e formativas dos BI.

Por fim, sem desconsiderar as complexidades, limitações, resistências sociais, os entraves políticos e os debates - esses últimos imprescindíveis para a vida universitária - esse estudo se aliou à esperança, e se alimentou da utopia de poder contribuir para uma sociedade mais igualitária.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Textos críticos e esperançosos**. Salvador: EDUFBA, 2007.

\_\_\_\_\_; COUTINHO, Denise. Nova arquitetura curricular na universidade brasileira. **Ciência e Cultura**, v. 63, nº 1, São Paulo: jan, 2011. In. Tendências. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252011000100002&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252011000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 13 set. 2011.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BELCHIOR. Velha roupa colorida. In: **Alucinação**. Direção Artística: Mazzola. [S.l.]: Phonogram, p.1976. 1 disco sonoro (3 h e 14 mim. Lado A, faixa 2 (4 mim e 17 s).

BERNSTEIN, Richard J. **The New Constellation**: the ethical-political horizons of Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1992, p. 4, tradução minha.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, Milena. A universidade e a sociedade do conhecimento. In: \_\_\_\_\_. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008. p. 7- 26. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador**: vida e morte. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: diretrizes gerais. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES/CNE n. 776. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Relatores: Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida. Brasília, 3 dez. 1997. **Documenta**, Brasília, n. 435, dez. 1997.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; LOCH, Clésar Luiz. Universidade pública federal brasileira: democraticamente massificada. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 6., 2006. Blumenau. **Anais...** Blumenau, 2006.

CAMARGO, Murilo Silva et. al. **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares**. Brasília, DF: Ministério da Educação Superior, 2010. Versão atualizada da proposta apresentada à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

CARDOSO, José Luís. **O processo de Bolonha de A a Z**. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão/Universidade Técnica de Lisboa, 2006. Disponível em: <[https://www.utl.pt/admin/docs/61\\_O\\_Processo\\_de\\_Bolonha\\_de\\_A\\_a\\_Z.pdf](https://www.utl.pt/admin/docs/61_O_Processo_de_Bolonha_de_A_a_Z.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2011.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CÊA, Georgina Sobreira dos Santos; SANDRI, Simone. Formação geral e mundo do trabalho: horizontes em disputas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 76-93. jan./jun. 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidades em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 211-222.

CORTELA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento**. 2009. Disponível em: <[http://xa.yimg.com/kq/groups/18952184/1639933188/name/UNKNOWN\\_PARAMETER\\_V\\_ALUE](http://xa.yimg.com/kq/groups/18952184/1639933188/name/UNKNOWN_PARAMETER_V_ALUE)>. Acesso em: 12 jan. 2012.

COSTA, Doris Day Alexandre. **Universidade**: o sentido da formação pragmática e da formação universal. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade Federal de Goiás, 2008.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Ensino superior no século XXI**: direito de aprender. Bento Gonçalves/RS, 2005. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/reflexoes/encontro/2005-3/documentos/04-Ensino-Superior-no-Seculo-XXI-Pedro-Demo.pdf>>. Acesso em: 22 de nov. de 2011.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Pesquisa e interdisciplinaridade no Ensino Superior**: uma experiência no curso de turismo. São Paulo: Aleph, 2002.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. Tradução Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

FAVARÃO, Neide Rodrigues Lago; ARAÚJO, Cíntia de Souza Alferes. Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior. **EDUCERE**, Umuarama, v. 4, n. 2, p.103-115, jul./dez. 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 19 de set. de 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arates. **Interdisciplinaridades**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERREIRA, Conceição. **Revolução baiana**: projeto que começa a ser discutido na Universidade Federal da Bahia propõe o fim do vestibular e uma arquitetura acadêmica diferenciada, lançando uma nova luz sobre o ensino superior brasileiro. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/conteudo/detalhemateria.php?codMateria=3486#.TIY-omcNe0s.Facebook>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Herança e Futuro da Europa**. Lisboa: Ed. 70, 1989.

GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina**. La Habana: Siglo XXI, 1991.

GALVÃO; Daiane, SANTOS, Eliete Nunes de, et al. A metamorfose da educação profissional no Brasil: reflexões sobre a práxis pedagógica frente aos desafios da sociedade contemporânea. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 1, p. 111-134, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/403/433>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. Interdisciplinaridade uma contextualização. **Acta Paul. Enf**, São Paulo, v. 19, n. 3, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002006000300011>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa contexto**: um manual prático. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha: avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender/entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

\_\_\_\_\_, **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Prefácio de Marie Christine Josso; apresentação de Jaqueline Monbaron - Horat. Brasília: Libre Livro, Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercrítica. Brasília:

Líber Livro; Salvador: Edufba, 2007.

\_\_\_\_\_. **A etnopesuisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador, EDUFBA, 2000.

MARCOS, Português. In: A BÍBLIA DA MULHER QUE ORA. Tradução de Neyd Siqueira. São Paulo: Mundo Cristão, 2009. p. 1014.

MAZONI, Ítalo; CUSTÓDIO, Lélia; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **O bacharelado interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia: o que dizem os estudantes?** In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. (Org.). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: Edufba, 2011.

MELLO, Alex Fiuza de; ALMEIDA FILHO, Naomar; RIBEIRO, Renato Janine. **Por uma universidade socialmente relevante.** 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne\\_alexfiuza.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf)>. Acesso em: 15 de set. 2011.

MOLINA GARCÍA, Santiago. **La universidad democráticamente masificada.** Zaragoza: Mira, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução: Eloá jacobino. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Currículo e formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais.** Curitiba: Progressiva, 2010.

PIMENTEL, Alessandra et al. **Projeto pedagógico dos bacharelados interdisciplinares.** Salvador, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1995.

\_\_\_\_\_. A Universidade no Séc. XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, 137-202, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma Universidade Nova.** Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011. Sorocaba, Disponível em: <<http://www.redalvc.or/src/inicio/ArtPdfRedjsp?iCve=219119106002>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva: In:



MANCEBO, D; FÁVERO, M. de L. de A. (Org). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004. v. 1. p. 35-52.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pós-graduação (em Educação) no Brasil**: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis;

OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós graduação no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 137-164.

SILVA, Luiz H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_.; SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**: uma introdução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 8-9.

TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Universidade Nova**: Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia. Campinas, SP, 2007. Documento preliminar. Mimeo.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

VIDAL, Mário Vidal. **Professor boliviano ministra conferência sobre educação superior no século 21**. 2011. Disponível em: <<http://www.uneb.br/2011/09//13professor-boliviano-ministra-conferencia-sobre-educacao-superior-no-seculo-XXI/>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.

## **APÊNDICE A – ATIVIDADE – ENTREVISTA (SENSIBILIZAÇÃO)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS  
Programa de Pós - graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a  
Universidade**

- 1. Como surgiu o seu interesse pelo BI?**
- 2. O que você espera dessa nova etapa de sua vida?**
- 3. O que você sabe sobre a Proposta Curricular dos BI?**
- 4. Diga o que representa pra você cursar o BI?**
- 5. Fale um pouco sobre as suas primeiras expectativas em relação ao curso que você optou?**
- 6. Como você relaciona um curso de formação geral com o desejo imediato do jovem se de inserir no mercado de trabalho?**
- 7. Fale sobre suas pretensões de continuar ou não a sua vida acadêmica após o termino de seu curso no BI.**
- 8. O que ocorrer...**

## APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO ON-LINE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS**  
**Programa de Pós - graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a**  
**Universidade**

Caro (a) estudante, esse questionário foi elaborado com a finalidade de investigar as percepções dos estudantes sobre a proposta de formação geral e ensino interdisciplinar pretendida pelos BI da UFBA.

Participe da pesquisa de mestrado intitulada: “Os Bacharelados Interdisciplinares da UFBA novas tessituras sobre Currículo e Formação”, agradeço por sua valiosa contribuição.

Eliete Nunes dos Santos  
Pesquisadora

### QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )  
 Curso (BI) \_\_\_\_\_ Outra graduação: \_\_\_\_\_  
 Aluno de escola pública ou privada? \_\_\_\_\_ Trabalha? ( ) S ( ) N Tel:  
 \_\_\_\_\_

1. Porque fazer um curso superior que não é profissionalizante?

- para ampliar conhecimentos
- não ter uma opção profissional definida
- facilidade de acesso a universidade
- curiosidade

2. Como você relaciona o que aprendeu no EM e aqui no BI? O que é diferente?

3. O que dificulta a sua adaptação à universidade?

- se apropriar da linguagem acadêmica**
- assumir seu processo de conhecimento**
- os métodos de ensino**

4. O que mais facilita o seu entrosamento na universidade?

- trabalho em equipe**
- flexibilidade curricular**
- metodologia do professor**

5. Quais as disciplinas/conteúdos que mais te ajudaram a se adaptar á universidade?

6. Você já vivenciou nas disciplinas a articulação entre diferentes áreas de conhecimento?

- sim**
- não**
- não sei responder**

7. Como você pensa que exerce a sua autonomia para a formação na universidade?

- participando de grupo de pesquisa**
- buscando novas fontes de conhecimento**
- usando os conhecimentos aprendidos para projetos sociais**

8. O currículo do seu curso é:

- flexível**
- rígido**
- não percebo diferença de outros**

9. O que você acha da proposta de formação geral?

- boa**
- excelente**
- ruim**

10. O que acha da proposta de ensino interdisciplinar dos BI?

- boa**
- excelente**
- ruim**

11. Que contribuição um curso de formação geral (pode dar para a posterior atuação profissional de uma pessoa?

- ampliar o senso crítico**
- desenvolver mais habilidades**
- prepará-lo para resolução de problemas**

12. Quais suas expectativas em relação ao curso?

- promoção de autoconhecimento**
- ser ponte para a graduação que almejo**
- ampliar os meus conhecimentos**

13. Quais suas expectativas em relação à sua trajetória após o término do curso?

- ingressar num graduação da UFBA**
- fazer pós-graduação**
- trabalhar na área**

14. Relate uma experiência marcante enquanto estudante do BI (disposição das atividades extracurriculares para alunos do noturno):

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS**  
**Programa de Pós - graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a**  
**Universidade**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Qual a sua percepção sobre a Proposta Curricular dos BI?
2. Vou aproveitar sua “deixa” e te pedir que fale mais sobre a correlação entre demanda e ofertas de vagas (matriculas) que acontece no BI, mais especificamente no IHAC.
3. No momento qual o seu maior anseio enquanto aluno do BI?
4. Você não acha contraditório alguém se dispor a fazer um curso de formação geral e afirmar que sua maior pretensão no momento é se inserir no mercado de trabalho?
5. Mas, você não havia informado que no BI se preparava melhor para atuar também no mundo do trabalho?. Por favor, esclareça essa questão.
6. Tomando por base a sua vivência acadêmica fale de suas percepções sobre a o ideal de Universidade Nova dos BI e o vigente modelo de Universidade da UFBA.
7. Quais suas sugestões para a gestão dos BI?
8. O que ocorrer...

## **APÊNDICE D – AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA HACA01**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS**  
**Programa de Pós - graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a**  
**Universidade**

Este instrumento foi elaborado pela pesquisadora na ocasião do estágio docente na disciplina HACA-01 Estudos sobre Contemporaneidade I, como uma das avaliações finais a ser aplicada na turma 14, noturno, semestre de 2012.1.

### **MODELO DE AVALIAÇÃO**

Em consonância com o pensamento de Morin (2008) o qual assegura que conhecer é negociar, trocar e ampliar saberes desenvolva as seguintes atividades em equipe

1. Um grande chefe de cozinha recebeu a incumbência de criar um cardápio especial contra a exclusão social nas universidades públicas brasileiras. Na sua opinião como será essa “receita”?
2. Baseado na aula de hoje e no texto - Por outra globalização (Santos, 2000), crie um rap (rapper) mostrando em que medida a ideia do progresso do conhecimento pode propiciar melhoria na qualidade de vida e nas relações humanas.
3. Faça um poema sobre as aprendizagens mais significativas vivenciadas por você durante o estudo do 1º módulo da disciplina HACA-01: Estudos sobre Contemporaneidade I.
4. Imagine que a humanidade foi acometida de um grande surto de intolerância e você foi incumbido(a) de criar uma espécie de antídoto para conter esse mal. Aproprie-se dos discursos dos teóricos Guatari (2001), Bauman (2001), Santos (2000), dentre outros, estudados em classe, e crie os “antídotos” contra: individualismo, inflexibilidade, desigualdades sociais, processo de desumanização e disciplinaridade rigorosa. Simule um Programa de TV para apresentar os seus “produtos” ao mundo.
5. Crie uma dramatização intitulada – Ah! essa tal de Dona Contemporaneidade! Trabalhe o conceito de contemporaneidade, bem como o “ser leve e líquido” de Bauman (2001). Ressalte a capacidade dos sujeitos sociais de lidarem com as incertezas do seu tempo.

## APÊNDICE E – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DA PESQUISA

### TABULAÇÕES DO QUESTIONÁRIO ON-LINE: VARIÁVEIS DO PERFIL DA POPULAÇÃO

Tabela 1 – Distribuição da população Bacharelado Interdisciplinar

| Sexo      | Total | Percentual |
|-----------|-------|------------|
| Masculino | 5     | 35,7       |
| Feminino  | 9     | 64,3       |

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 2 – Distribuição da população Bacharelado Interdisciplinar

| Bacharelado | Total | Percentual |
|-------------|-------|------------|
| Saúde       | 5     | 35,7       |
| Artes       | 4     | 28,6       |
| Humanidades | 4     | 28,6       |
| Ciência e   | 1     | 7,1        |

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 3 - Distribuição da população do estudo por escolaridade

| Escolaridade | Total | Percentual |
|--------------|-------|------------|
| Graduação    | 2     | 14,3       |
| Ensino Médio | 12    | 85,7       |

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 4 - Distribuição da população do estudo por origem escolar

| Origem escolar | Total | Percentual |
|----------------|-------|------------|
| Escola Pública | 11    | 78,6       |
| Escola Privada | 3     | 21,4       |

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 5- Distribuição da população do estudo pela variável trabalho

| Trabalha | Total | Percentual |
|----------|-------|------------|
| Sim      | 7     | 50,0       |
| Não      | 7     | 50,0       |

Fonte: elaborado pela autora



Tabela 6- Distribuição da população do estudo por Faixa Etária

| Faixa etária | Total | Percentual |
|--------------|-------|------------|
| 17 a 21      | 8     | 57,1       |
| 22 a 26      | 2     | 14,3       |
| 27 a 31      | 1     | 7,1        |
| 32 a 36      | 1     | 7,1        |
| 37 a 41      | 0     | 0,0        |
| 42 a 46      | 1     | 7,1        |
| Maior de 47  | 1     | 7,1        |

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 7- Distribuição das motivações para escolha do BI para a população do estudo

| Escolha do BI                           | Total | Percentual |
|---|-------|------------|
| Para ampliar conhecimentos              | 9     | 64,3       |
| Facilidade de acesso a universidade     | 2     | 14,3       |
| Não ter uma opção profissional definida | 3     | 21,4       |

Fonte: elaborado pela autora.

## ANEXO A – TERMO DA PESQUISA ON-LINE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto:** *Os Bacharelados Interdisciplinares na UFBA: Novas Tessituras sobre Currículo e Formação Superior- Campus Salvador.*

**Pesquisador Responsável:** Eliete Nunes dos Santos

**Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:** Universidade Federal da Bahia Campus Salvador.

**Telefones para contato:** (71) 3241-3460 (71) 8606-0139

Nome do voluntário: \_\_\_\_\_

D.N.: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), gostaria de contar com a sua participação na minha pesquisa de mestrado.

A pesquisa tem por título *Os Bacharelados Interdisciplinares na UFBA: Novas Tessituras sobre Currículo e Formação Superior - Campus Salvador*. Ela tem por finalidade obter informações sobre as percepções dos estudantes que ingressaram no primeiro semestre (2012.1) nos cursos de Humanidades, Artes, Saúde e Ciências e Tecnologia, mais especificamente alunos do noturno da disciplina HACA01, – Estudos sobre Contemporaneidade I, a respeito das suas percepções preliminares sobre a proposta de formação geral e interdisciplinar dos BI, pretende-se obter as informações mediante a utilização de um questionário com perguntas fechadas e abertas. O qual foi composto baseado na análise prévia dos objetivos de pesquisa bem como das referências recolhidas (pesquisa bibliográfica e documental).

Levando em conta a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS, por questão de ética, de respeito e honestidade aos sujeitos da pesquisa, será apresentada brevemente a pesquisa e seus objetivos, e será solicitada a sua autorização para a utilização e divulgação dos dados coletados, **sendo preservada a privacidade e a confidencialidade das informações fornecidas e o anonimato do respondente.**

O Sr(a) não terá nenhum custo, risco de qualquer natureza ou quaisquer compensações financeiras. A sua participação é voluntária e contribuirá para o aumento do conhecimento científico. Conto com sua atenção e sinceridade nas respostas e agradeço o tempo dedicado para colaborar com a pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, como voluntário(a), afirmo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre os objetivos e finalidades desta pesquisa; que as informações obtidas dela serão utilizadas, exclusivamente, para fins científicos e que não haverá, de forma alguma, a divulgação do meu nome e de que terei a opção de, a qualquer momento, retirar o meu consentimento.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
 Sujeito da pesquisa (assinatura)

\_\_\_\_\_  
 Pesquisadora (assinatura)

## ANEXO B – TERMO DA(S) ENTREVISTA(S)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto:** *Os Bacharelados Interdisciplinares na UFBA: Novas Tessituras sobre Currículo e Formação Superior- Campus Salvador.*

**Pesquisador Responsável:** Eliete Nunes dos Santos

**Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:** Universidade Federal da Bahia Campus Salvador.

**Telefones para contato:** (71) 3241-3460 (71) 8606-0139

Nome do voluntário: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

D.N.: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), gostaria de contar com a sua participação na minha pesquisa de mestrado.

A pesquisa tem por título *Os Bacharelados Interdisciplinares na UFBA: Novas Tessituras sobre Currículo e Formação Superior - Campus Salvador*. Ela tem por finalidade obter informações sobre as percepções dos estudantes que ingressaram no primeiro semestre (2012.1) nos cursos de Humanidades, Artes, Saúde e Ciências e Tecnologia, mais especificamente alunos do noturno da disciplina HACA01, – Estudos sobre Contemporaneidade I, a respeito das suas percepções preliminares sobre a proposta de formação geral e interdisciplinar dos BI, pretende-se obter as informações mediante a utilização de um roteiro de entrevista semi- estruturada. O qual foi composto baseado na análise prévia dos objetivos de pesquisa bem como das referências recolhidas (pesquisa bibliográfica e documental).

Levando em conta a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS, por questão de ética, de respeito e honestidade aos sujeitos da pesquisa, será apresentada brevemente a pesquisa e seus objetivos, e será solicitada a sua autorização para a utilização e divulgação dos dados coletados, **sendo preservada a privacidade e a confidencialidade das informações fornecidas e o anonimato do respondente.**

O Sr(a) não terá nenhum custo, risco de qualquer natureza ou quaisquer compensações financeiras. A sua participação é voluntária e contribuirá para o aumento do conhecimento científico. Conto com sua atenção e sinceridade nas respostas e agradeço o tempo dedicado para colaborar com a pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, como voluntário(a), afirmo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre os objetivos e finalidades desta pesquisa; que as informações obtidas dela serão utilizadas, exclusivamente, para fins científicos e que não haverá, de forma alguma, a divulgação do meu nome e de que terei a opção de, a qualquer momento, retirar o meu consentimento.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa (assinatura)

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora (assinatura)

**ANEXO C – REGULAMENTAÇÃO/RESOLUÇÃO DOS BACHARELADOS DA UFBA****SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO****RESOLUÇÃO Nº 03/2008****Regulamenta organização e funcionamento dos  
Bacharelados Interdisciplinares na UFBA**

**Art. 1º** O Bacharelado Interdisciplinar – BI compreende modalidade de curso de graduação que agrega formação geral nas culturas humanística, científica e artística ao aprofundamento em campos específicos do saber.

**Art. 2º** O BI terá carga horária mínima de 2.400 horas e será oferecido em quatro grandes áreas do conhecimento:

I - Artes;

II - Humanidades;

III - Ciência e Tecnologia; IV - Saúde.

**§ 1º** A proposta inicial dos projetos pedagógicos das grandes áreas do conhecimento do BI será encaminhada à Câmara de Ensino de Graduação pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação ou por uma ou mais das Unidades Universitárias que compõem as respectivas áreas.

**§ 2º** Para cada grande área do BI, haverá um colegiado de cursos responsável por sua coordenação acadêmica.

**Art. 3º** A estrutura do Bacharelado Interdisciplinar compõe-se de duas etapas e um eixo: I - **Formação Geral** – destinada a garantir aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural, etapa que integraliza uma carga horária mínima de 500 horas (20 % do total) e compõe-se de três eixos, formados por blocos de componentes curriculares:

a) Eixo Linguagens;

- b) Eixo Interdisciplinar;
- c) Eixo Integrador.

**II - Formação Específica** – destinada a proporcionar aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento num dado campo do saber, etapa que integraliza um mínimo de 1.200 horas (50% do total) e compõe-se de três eixos:

- a) Eixo Orientação Profissional;
- b) Eixo Específico;
- c) Eixo Integrador.

§ 1º A diferença entre a carga horária total do curso e a soma das cargas horárias mínimas das etapas de Formação Geral e Formação Específica será preenchida mediante livre escolha, pelo aluno, de componentes curriculares integrantes de qualquer das duas etapas.

§ 2º Os componentes curriculares de Língua Estrangeira, Linguagens Artísticas e Linguagens Matemáticas poderão ser obrigatórios para uma dada área de concentração, a critério do projeto pedagógico, mediante justificativa.

§ 3º O Eixo Interdisciplinar compõe-se de dois módulos obrigatórios:

- a) Estudos Sobre a Contemporaneidade;
- b) Formação nas Três Culturas.

§ 4º O módulo Formação nas Três Culturas compõe-se, preferencialmente, por Interdisciplinas, definidas como estudos sobre temas/problemas irreduzíveis a recortes disciplinares, oriundos de campos temáticos que envolvem e articulam mais de um campo disciplinar.

**Art. 4º** Os cursos de graduação da modalidade BI poderão ter terminalidades diferenciadas previstas no projeto pedagógico, designadas como Área de Concentração, definida como conjunto de componentes curriculares de um dado campo de saber ou de prática, ministrados pelas Unidades Universitárias, implicando aprofundamento teórico ou teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar.

§ 1º O aluno do BI poderá optar por uma Área de Concentração em um elenco mínimo estabelecido nos respectivos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Na ocorrência de demanda superior à oferta de vagas nos componentes curriculares das Áreas de Concentração, será adotado como critério de seleção o coeficiente de rendimento nos componentes curriculares da etapa de Formação Geral.

**Art. 5º** O processo seletivo para ingresso no BI será definido em norma específica.

**Art. 6º** Os alunos do BI estarão vinculados a uma nova Unidade Universitária, de caráter interdisciplinar, especialmente criada para este fim.

**Art. 7º** A transferência de alunos entre as Grandes Áreas do BI obedecerá aos mesmos critérios utilizados no processo de alocação de vagas residuais para os demais cursos de graduação.

**Art. 8º** Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio da Reitoria, 23 de julho de 2008.

**Naomar Monteiro de Almeida Filho**, Reitor