UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DA POLÍTICA PÚBLICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA:

USOS E SENTIDOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NOS BI DA UFBA

GABRIEL SWAHILI SALES DE ALMEIDA

SALVADOR
2016

GABRIEL SWAHILI SALES DE ALMEIDA

DA POLÍTICA PÚBLICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA:

USOS E SENTIDOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NOS BI DA UFBA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Orientador: Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordelo

SALVADOR
2016

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Almeida, Gabriel Swahili Sales de
DA POLÍTICA PÚBLICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA: USOS E SENTIDOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NOS BI DA UFBA / Gabriel Swahili Sales de Almeida. -- Salvador, 2016.
179 f.

Orientador: José Albertino Carvalho Lordelo. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) -- Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2016.

1. Interdisciplinaridade. 2. Reestruturação Universitária. 3. Bacharelados Interdisciplinares. 4. Arquitetura Acadêmica. 5. Discurso do Sujeito Coletivo. I. Lordelo, José Albertino Carvalho. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

GABRIEL SWAHILI SALES DE ALMEIDA

DA POLÍTICA PÚBLICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA:
USOS E SENTIDOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NOS BI DA UFBA

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 24 de novembro de 2016.

_____

Prof. José Albertino Carvalho Lordelo
Doutor em Educação
Universidade Federal da Bahia

_____

Prof. Álamo Pimentel
Doutor em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____

Prof. Armando Alexandre Costa de Castro
Doutor em Administração
Universidade Federal da Bahia

_____

Profa. Maria Laura Souza Alves Bezerra Lindner
Doutora em Cultura e Sociedade
Universidade Federal da Bahia

_____

Prof. Messias Guimarães Bandeira
Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas
Universidade Federal da Bahia

Dedico, com amor, à minha família, fonte de onde me origino, companhia na minha jornada e destino último de minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Nzambi e à Ancestralidade pela existência;

Às minhas esposas – Dani e Laila – e crianças – Asili e Ayana – pelo amor e força;

À minha família e amigos pelo apoio e paciência durante o doutoramento;

Às minhas irmãs e irmãos de luta, Vitória é nosso Destino;

Às minhas e meus colegas na UFBA – servidores e estudantes – aqui representados nas pessoas da Pró-Reitora Cássia Maciel e do Prof. Adalberto Santos, pelo exemplo de uma universidade de excelência e ciosa de sua função social;

Ao Prof. José Albertino Carvalho Lordelo, pelo apoio e criteriosa orientação na pesquisa;

À Jardel Carvalho, Mazai Oliveira e Viviane Batista, pelo suporte na execução deste estudo;

Às pessoas que, como depoentes, são coautoras deste trabalho.

"*O mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir*."

- Milton Santos

RESUMO

ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. *Da política pública à prática pedagógica: usos e sentidos da interdisciplinaridade nos BI da UFBA.* 179 p. 2016., Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

A universidade contemporânea tem se deparado com desafios de ordem social, epistemológica e estrutural que requerem uma profunda reflexão acerca de seu estatuto e função social. No contexto brasileiro, uma série de reformas incompletas agravam ainda mais a chamada crise da universidade, universidade esta que se vê envolvida em uma nova proposta de expansão e reformulação através do REUNI, programa que – dentre outras coisas – propõe uma reestruturação da arquitetura acadêmica do Ensino Superior. Com o objetivo de compreender os usos e sentidos aplicados à interdisciplinaridade dentro dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, este estudo objetivou, através da Teoria das Representações Sociais e do método do Discurso do Sujeito Coletivo, compreender como a interdisciplinaridade é interpretada no nexo entre política pública e prática pedagógica por parte da comunidade universitária da UFBA. A partir da literatura, estabelecemos descritores das modalidades e dimensões da interdisciplinaridade, por meio dos quais investigamos os depoimentos de estudantes, gestores e técnicos no intuito de compreender as concepções, estrutura fornecida e práxis na dinâmica interdisciplinar dos BIs, considerando as políticas públicas como contexto e moldura destes processos. A pesquisa revelou que o uso e sentido mais corrente da interdisciplinaridade nos BIs se constitui como a atitude de docentes e discentes dentro do contexto formativo, por meio de uma combinação não necessariamente sistematizada de diferentes disciplinas, denotando uma ênfase no aspecto multidisciplinar do IHAC, muito em decorrência do fato do instituto ainda operar sobre um chassi institucional de caráter predominantemente disciplinar e da ausência de uma política global voltada à interdisciplinaridade na UFBA.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Reestruturação Universitária; Bacharelados Interdisciplinares; Arquitetura Acadêmica; Discurso do Sujeito Coletivo.

ABSTRACT

ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. *From public policy to pedagogical practice: uses and meanings of interdisciplinarity in the BI of UFBA*. 179 p. 2016, PhD Thesis - School of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2016.

The contemporary university has encountered social, epistemological and structural challenges that require a profound reflection on its status and social function. In the Brazilian context, a series of incomplete reforms further aggravate the so-called university crisis, a university that is involved in a new proposal for expansion and reformulation through REUNI, a program that - among other things - proposes a restructuring of the academic architecture of Higher Education. In order to understand the uses and meanings applied to interdisciplinarity within the Interdisciplinary Bachelor courses of UFBA, this study seeks, through the Social Representations Theory and the Collective Subject Discourse method, to understand how interdisciplinarity is interpreted in the nexus between public policy and Pedagogical practice by the university community of UFBA. From the literature, we have established descriptors of the modalities and dimensions of interdisciplinarity, through which we investigate the testimonies of students, managers and technicians in order to understand the conceptions, structure provided and praxis in the interdisciplinary dynamics of BIs, considering public policies as context and framework of these processes. The research revealed that the most common use and meaning of interdisciplinarity in BIs was constituted as an attitude of teachers and students within the formative context, through a combination not necessarily systematized of different disciplines, denoting an emphasis on the multidisciplinary aspect of the IHAC, due to the fact that the institute still operates on an institutional chassis of predominantly disciplinary character and the absence of a global policy focused on interdisciplinarity at UFBA.

Keywords: Interdisciplinarity; University Restructuring; Interdisciplinary Bachelor's degree; Academic Architecture; Discourse of the Collective Subject.

KIKEMIKALI

ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. *Kutoka sera za umma kwa ufundishaji mazoezi: matumizi na maana ya interdisciplinarity katika BI wa UFBA*. 179 p. 2016, Shahada ya Udaktari - Shule ya Elimu, Chuo Kikuu cha Bahia Shirikisho, Salvador, 2016.

Chuo kikuu kisasa imekumbwa kijamii, somo la maarifa na miundo changamoto ambazo zinahitaji tafakari makubwa kwa hadhi yake na kazi ya kijamii. Katika mazingira ya Brazil, mfululizo wa mageuzi haujakamilika zaidi yanachochea kinachojulikana chuo kikuu mgogoro, chuo kikuu kuwa ni kushiriki katika pendekezo jipya kwa ajili ya upanuzi na kuunda upya kupitia REUNI, mpango kwamba - miongoni mwa mambo mengine - inapendekeza marekebisho ya usanifu wa kitaaluma ya Elimu ya juu. Ili kuelewa matumizi na maana kutumika kwa unaojumuisha mambo baina ndani ya kozi Unaojumuisha Mambo Baina Shahada ya UFBA, utafiti huu inataka, kwa njia za kijamii Uwakilishi Nadharia na Pamoja Mtu Mjadala mbinu, kuelewa jinsi interdisciplinarity ni kufasiriwa katika uhusiano kati ya sera za umma na ufundishaji mazoezi na jumuiya ya chuo kikuu cha UFBA. Kutoka maandiko, tumeanzisha kuelezea ya taratibu na vipimo ya taaluma mambo baina, kwa njia ambayo sisi kuchunguza ushahidi wa wanafunzi, mameneja na mafundi ili kuelewa dhana, muundo zinazotolewa katika mazoezi katika mienendo taaluma mambo baina ya BIs, kwa kuzingatia sera za umma kama mazingira na mfumo wa taratibu hizi. Utafiti umebaini kuwa matumizi ya kawaida na maana ya taaluma mambo baina katika BIs ilibuniwa kama mtizamo wa walimu na wanafunzi katika mazingira ya awali, kupitia macho si lazima utaratibo wa taaluma mbalimbali, ikionyesha mkazo juu ya suala unaojumuisha mambo mbalimbali ya IHAC, kutokana na ukweli kwamba taasisi bado kazi juu ya chassier kitaasisi wa tabia unategemea za kinidhamu na kukosekana kwa sera ya kimataifa ililenga interdisciplinarity katika UFBA.

Keywords: Taaluma Mambo Baina; Chuo kikuu Kurekebisha; Shahada Interdisciplinary Shahada ya; Usanifu Kitaaluma; Pamoja Mtu Mjadala.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Modalidades de Interdisciplinaridade.....38
Tabela 02 – Dimensões da Interdisciplinaridade e palavras-sentidos.....39
Tabela 03 – Diretrizes do REUNI 42
Tabela 04 - Características dos BIs e Similares.....44
Tabela 05 - Metas da UFBA para o REUNI.....56
Tabela 06 - Metas para consolidação dos BIs no PDI/UFBA.....59
Tabela 07 - Operadores do Discurso do Sujeito Coletivo.....79
Tabela 08 - Caracterização de depoentes.....82
Tabela 09 - Tópicos e objetivos.....84
Tabela 10 - Protocolo de entrevistas.....85
Tabela 11 - Tabulação de dados.....86
Tabela 12 - Discurso do Sujeito Coletivo 01.....88
Tabela 13 - Discurso do Sujeito Coletivo 02.....95
Tabela 14 - Atitudes propiciadoras da interdisciplinaridade.....99
Tabela 15 - Discurso do Sujeito Coletivo 03.....106
Tabela 16 - Discurso do Sujeito Coletivo 04.....116
Tabela 17 - Discurso do Sujeito Coletivo 05.....125
Tabela 18 - Conjunto dos DSCs e suas categorias.....138
Tabela 19 - DSC sobre interdisciplinaridade - Categorias por dimensão.....140
Tabela 20 - DSC sobre interdisciplinaridade - Categorias por modalidade.....141
Tabela 21 - Modalidades e Dimensões dos DSCs.....143

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS **9**
SUMÁRIO **10**
INTRODUÇÃO **12**
1 CAPÍTULO I - A UNIVERSIDADE E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO **15**
1.1 PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR 15
1.1.1 O REUNI, o projeto UFBA Nova e o IHAC 20
1.2 INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL 25
1.2.1 Modalidades e dimensões da interdisciplinaridade 36
Tabela 01 – Modalidades de Interdisciplinaridade 38
Tabela 02 - Dimensões da Interdisciplinaridade e palavras-sentidos 39
2 CAPÍTULO II – DISCURSO NOS DOCUMENTOS: UM LEVANTAMENTO **40**
Tabela 03 - Diretrizes do REUNI 42
Tabela 04 - Características dos BIs e Similares 44
2.1 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 56
Tabela 05 - Metas da UFBA para o REUNI 56
Tabela 06 - Metas para consolidação dos BIs no PDI/UFBA 59
2.2 UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA INTERDISCIPLINARIDADE? 59
3 CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO **64**
3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 65
3.2 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 73
Tabela 07 - Operadores do Discurso do Sujeito Coletivo 79
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E INTERPRETAÇÃO 80
Tabela 08 - Caracterização de depoentes 82
Tabela 09 - Tópicos e Objetivos 84
Tabela 10 - Protocolo de entrevista 85
Tabela 11 - Tabulação de dados 86
4 CAPÍTULO IV – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO **87**
4.1 DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO - APRESENTAÇÃO 87
4.1.1 DSC 01 - Qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade? 87
Tabela 12 - Discurso do Sujeito Coletivo 01 88
A - Interação Disciplinar 88
B - Interligação com a Complexidade 89
C - Paradigma Emergente 90
D - Formação Abrangente 91
E - Indefinição Conceitual 92
F - Transversalidade ou Interseção Temática 93
G - Operador pedagógico 94
H - Trânsito do Sujeito entre Áreas do Conhecimento 94
4.1.2 DSC 02 – Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade? 95
Tabela 13 - Discurso do Sujeito Coletivo 02 95
A - Formação 96
B - Atitude 97
Tabela 14 - Atitudes propiciadoras da interdisciplinaridade 99
C – Difundir e aprofundar a temática 100
D - Interligação com a complexidade 101

E – Suporte Institucional 102
F – Flexibilização e inovação curricular 104
G – Mudanças estruturais 105
4.1.3 DSC 03 – Como se dá a prática interdisciplinar no IHAC e qual estrutura fornecida para a mesma? 105
Tabela 15 - Discurso do Sujeito Coletivo 03 106
A – Através da interação entre discentes de várias áreas 106
B – A partir do perfil do corpo docente 107
C – A partir de componentes e temáticas interdisciplinares 109
D – Pelo trânsito entre componentes diversificados 112
E – Indefinida 115
4.1.4 DSC 04 – Como você vê o papel do REUNI na reestruturação da arquitetura curricular da UFBA? Esta seria possível sem o REUNI? 116
Tabela 16 - Discurso do Sujeito Coletivo 04 116
A – Ambíguo 116
B – Importante, mas foi limitado pelas disputas 118
C – Desconheço a política 121
D – Oportunizou a criação dos BIs 121
E – Modificou o papel/modelo do Ensino Superior 122
F – Ampliou vagas de forma deficitária 124
4.1.5 DSC 05 – Qual sua impressão sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA? 125
Tabela 17 - Discurso do Sujeito Coletivo 05 125
A – Falta uma política interdisciplinar para o conjunto da universidade 126
B – A universidade ainda não compreendeu a importância do projeto 128
C – Há resistências devido à forma de implantação 129
D – A universidade está se abrindo para a interdisciplinaridade 130
E – Há resistências porque os BIs alteram as relações de poder 131
F – Há uma ideia de excepcionalidade do estudante do BI 132
G – É difícil precisar 134
H – Tem melhorado, mas ainda há resistências 135
4.2 DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO EM DIÁLOGO 137
Tabela 18 - Conjunto dos DSC e suas categorias 138
Tabela 19 - Usos e sentidos da interdisciplinaridade – Categorias por Dimensão 140
Tabela 20 - Usos e sentidos da interdisciplinaridade – Categorias por Modalidade 141
Tabela 21 - Usos e sentidos da interdisciplinaridade – Modalidades e Dimensões 143
5 CONCLUSÃO 147
REFERÊNCIAS 152
ANEXOS 167
ANEXO A - ANÁLISE DOS EDITAIS DE SELEÇÃO DOCENTE – 2008/2015 168
ANEXO B – INSTRUMENTO DE COLETA/ENTREVISTA DISCENTE 171
ANEXO C – INSTRUMENTO DE COLETA/ENTREVISTA GESTOR 174
ANEXO D – INSTRUMENTO DE COLETA/ENTREVISTA TÉCNICO 177

INTRODUÇÃO

As crescentes mudanças da contemporaneidade têm exigido novos modos de produção e difusão dos saberes. Questões como a função social do fazer acadêmico, atual estatuto da ciência, globalização/mundialização da sociedade da informação, mercantilização do ensino superior, dentre outras, exigem que a Universidade, *locus* privilegiado destes processos de produção e difusão, elabore respostas e tome posição.

As discussões relativas ao papel da Universidade, apesar de prementes, não são novas. Milton Santos (1999, 2000a, 2002) e Anísio Teixeira (2005), para citar apenas dois exemplos de vulto, discutiam e desenvolviam, há décadas, projetos alternativos de experiência universitária, considerando o papel da instituição no desenvolvimento do país, da cultura nacional e da posição/relação do Brasil no sistema-mundo. Apesar das reiteradas tentativas, os esforços para reestruturar o sistema universitário brasileiro foram muitas vezes sustados por processos antidemocráticos, impedindo o pleno florescimento da universidade como fomentadora da chamada "alta cultura nacional" e promotora de uma sociedade mais justa.

No último decênio, “séries” de mudanças têm sido realizadas na estrutura do sistema de ensino superior no Brasil. Com a promulgação do REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - em 2007, intensificou-se processo de reformulação da arquitetura curricular da universidade brasileira, que já sofria pressões por mudanças tanto por parte das transformações do paradigma de conhecimento (MORIN, 2004), quanto do avanço das políticas neoliberais para o ensino superior estimuladas por organismos de financiamento internacionais - como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Neste contexto, a Universidade Federal da Bahia ganha papel de destaque por protagonizar, através do projeto da UFBA Nova, uma proposta inovadora de universidade. Visando dotar a universidade brasileira de uma estrutura curricular flexível, interdisciplinar e socialmente relevante - que articule graduação e pós-graduação, a UFBA nova, através da instituição dos Bacharelados Interdisciplinares, se constitui como uma das pioneiras no Brasil na adequação da arquitetura acadêmica aos regimes modulares de formação em ciclos. Este modelo de universidade incorpora elementos dos *colleges* norte-americanos e da proposição do Processo de Bolonha, adotando um ciclo terminal de formação não-profissional, de caráter propedêutico e geral, que serve como pré-requisito para cursos acadêmicos e profissionais posteriores (SANTOS e ALMEIDA, 2008).

O projeto de pesquisa que deu origem a este estudo nasceu de nossa vivência como servidor técnico administrativo na UFBA. Quando do ingresso, nossa lotação se deu em uma unidade com cursos de progressão linear, mas após dois anos na universidade, fomos transferidos para o IHAC - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, onde pudemos presenciar as discussões acerca das chamadas inovações do BI. A oportunidade de contato direto com a reestruturação da arquitetura curricular da UFBA nos BIs aguçou nosso interesse em investigar academicamente os processos e repercussões dessas propaladas mudanças, especialmente por tratar-se de uma experiência inovadora e de grande envergadura. Assim, nossa pesquisa se apresenta na perspectiva de investigar os usos e sentidos da interdisciplinaridade nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA a partir das Representações Sociais de estudantes, gestores e técnicos vinculados aos mesmos.

Conforme argumenta Naomar Almeida Filho (SANTOS e ALMEIDA, 2008), o atual modelo de educação superior no Brasil se caracteriza pela predominância, em sua estrutura curricular, de perspectivas superadas de formação profissional e acadêmica, desregulamentação da educação, reformas universitárias incompletas (ou frustradas) e, epistemologicamente, uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada em relação à complexidade dos problemas da sociedade e da natureza. Essa concepção de universidade consegue, por vezes, cumprir sua função como formadora, credenciando profissionais tecnicamente competentes, contudo, por omissão, permite que estes saiam dela incultos - no sentido de não desenvolverem uma cultura científica e humanística.

Como espaço hegemônico da produção e reprodução de saber, as universidades ocupam, historicamente, papel decisivo na formalização, configuração e legitimação do conhecimento científico. Nesta longa trajetória, o conhecimento produzido tem sido acumulado, de maneira fragmentada e compartimentalizada, nas mais diferentes disciplinas e especialidades, que muitas vezes se ignoram mutuamente, trabalhando de maneira isolada, ainda que enfoquem o mesmo objeto de estudo.

Este modelo de ciência hiperespecializado tem mostrado seu esgotamento e, por isso, sido posto em xeque quanto a seus limites e distorções para responder às necessidades teóricas e técnicas na contemporaneidade. Seus marcos conceituais e metodológicos, cada vez mais esgarçados, têm sido questionados devido à incapacidade em abarcar aspectos complexos da sociedade atual e por deles derivar um modelo de universidade que não consegue cumprir sua função em formar sujeitos para além das fronteiras disciplinares rígidas, capazes de exercer com autonomia as múltiplas competências hoje exigidas pela chamada era da informação. Urge,

assim, encontrar caminhos para transpor esta visão fragmentária e reducionista de ciência, com suas relações mecânicas entre disciplinas estanques, como defendem Santos e Almeida (2008):

> Superar a crise da universidade brasileira, velha e debilitada, mediante uma reforma universitária que de fato implique profunda reestruturação das instituições, visando torná-las instrumentos de emancipação de sujeitos e promotoras de equidade, é condição necessária para a construção de um projeto viável de nação. (SANTOS e ALMEIDA, 2008; p. 107)

Ainda segundo os autores, a reforma universitária proposta pelo REUNI, encarnada na UFBA principalmente pelos Bacharelados Interdisciplinares (BIs.), busca suplantar as limitações de campos de saber existentes nos projetos pedagógicos dos cursos profissionais, que geram a precocidade na escolha da carreira, um dos grandes fatores de evasão estudantil, bem como o descompasso entre a rigidez da formação X diversidade de competências requeridas hodiernamente pelo mundo do trabalho. Esta é uma das principais propostas dos BIs.: desenvolver um modelo de formação superior mais integrador, abrangente e flexível, capaz de fomentar a formação dos estudantes universitários em eixos ou temas relevantes da cultura contemporânea. Neste contexto, compreender os usos e sentidos da interdisciplinaridade é de fundamental importância.

Uma investigação mais detalhada de como a interdisciplinaridade é apreendida e praticada nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA contribui, assim, para compreender melhor as reestruturações propostas pelo REUNI à arquitetura curricular da universidade brasileira. Motivou-nos a escolha da interdisciplinaridade como objeto de estudo por ser um tema de destaque na sociedade e ciência contemporâneas e a opção pelo BI da UFBA por ser um espaço destacado na elaboração desta propalada “Universidade Nova”. O REUNI, devido à sua envergadura, é um tema crucial para a sociedade nacional, e, acreditamos, as políticas públicas precisam ser estudadas tanto em seus aspectos gerais quanto nos terminais, isto é, como as mesmas afetam e são experienciadas na realidade cotidiana dos sujeitos.

1 CAPÍTULO I - A UNIVERSIDADE E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Este capítulo se propõe a discutir, introdutoriamente, o sistema de ensino superior no Brasil e suas recentes transformações, relacionando-o com a dinâmica de produção de conhecimento e chamados paradigmas emergentes no atual contexto globalizado. Na primeira seção, Panorama do Ensino Superior, desenvolvemos uma breve análise histórica da formação do sistema universitário brasileiro e suas reformas, abordando a influência internacional sobre este processo. A segunda seção, denominada Interdisciplinaridade: uma abordagem conceitual, apresentamos o estado da arte da discussão sobre interdisciplinaridade no país, além de estabelecer os marcos conceituais sobre o tema em nossa pesquisa.

1.1 PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR

Qualquer análise da universidade brasileira contemporânea pede, de início, uma prospecção das contraditórias bases históricas de conformação do chamado ensino superior no país.

Fruto de um projeto de exploração colonial, a universidade no Brasil ainda não se desenvolveu plenamente enquanto elemento gerador de uma cultura verdadeiramente nacional. A sua trajetória enquanto colônia, aponta Anísio Teixeira (2005), imantou a sociedade brasileira com um modelo de desenvolvimento de tipo oligárquico, acentuadamente lento e umbilicalmente ligado à Europa, cuja cultura e civilização esta sociedade buscava imitar. A vocação colonial do Brasil, ainda segundo o autor, refletiu-se num descompasso entre a universidade brasileira - de caráter majoritariamente escolástico, só dispondo de escolas profissionais (formação vocacional e ciências aplicadas) - e o ensino secundário, no qual se estudavam os clássicos e que não era apoiado por um nível superior similar:

> Não é difícil prever as conseqüências dessa falha fundamental. A chamada cultura humanística de estudos clássicos e históricos, sem a alimentação e a coordenação que só a universidade lhe podia dar, sobreviveu apenas devido aos esforços autodidáticos, perdendo qualquer caráter de disciplina e séria formação intelectual. Sobrevindo a cultura científica experimental, também não a tivemos na universidade, salvo como pura cultura profissional de ciência aplicada, a qual, só na medicina, logrou de certo modo desenvolver-se, criando o nosso único corpo de homens de ciência, limitados à área de conhecimentos aplicados. (TEIXEIRA, 2005, p. 94)

No entendimento do autor (TEIXEIRA, 2005), o Brasil não desenvolveu em suas instituições as raízes promotoras da cultura nacional: recebia esta cultura de Portugal e, com a

independência, este contato - intenso, ainda que sob uma lógica colonial - passa a ser uma relação rarefeita com o conjunto da Europa, mantida através de livros e viagens ocasionais. A cultura, buscada sempre fora, primeiramente na Metrópole e depois nos outros grandes centros europeus, passou a ser mais alienígena do que nunca. Tornou-se, assim, uma "*cultura pelo contato com produtos da cultura estrangeira, sem nenhuma participação nem vivência dos métodos, disciplina e prática da elaboração desses produtos*." (TEIXEIRA, 2005, p. 97). Esta alienação da cultura nacional tornou-se um traço tão profundo na identidade brasileira que as obras aqui produzidas não apenas traziam a influência da cultura estrangeira a qual seu autor se filiava, como também revelavam um tom de observador distanciado, equivalente à de um espectador que não participava dos processos gestados no seio do povo brasileiro.

Assim, para Teixeira (2005), no Brasil não apenas não foram criadas as fontes geradoras da cultura nacional – a saber, uma universidade com estudos superiores da cultura humanística/histórica e da cultura científica de caráter não-profissional, isto é, "desinteressada" — como também houve uma oposição à existência dessas fontes, "*esperando ou supondo que a mera cultura profissional de escolas de medicina, de direito e de engenharia nos daria, não se sabe como, uma cultura nacional*." (TEIXEIRA, 2005, p. 95). Esta abordagem equivocada impediu a modernização da universidade brasileira, tolhendo sua capacidade de reelaborar o conhecimento humano dito universal para dar-lhe um sentido nacional, já que - segundo o autor - a cultura moderna não poderia ser apenas retransmitida pela universidade: antes de poder ser ensinada, esta precisa também ser formulada pela pesquisa; porque para se "criar cultura" em um país, é necessário mais que a simples importação dos produtos do saber ou conhecimento.

Deste modo, não há como difundir a cultura necessária ao desenvolvimento pleno da sociedade brasileira através do ensino fundamental e médio, sem antes a universidade caracterizar-se como órgão elaborador de cultura nacional, protagonizando a descoberta e reformulação de conhecimento. De acordo com Teixeira (2005), esta é a função da universidade: inspirar, acompanhar e controlar o desenvolvimento nacional; sem isto, nem mesmo a formação acadêmica do novo intelectual, do novo homem "culto" nacional faz-se possível.

Esta análise é compartilhada por Milton Santos (SILVA, 2007), cuja obra aponta para um sentido de ciência, nutrida pela filosofia, que é tributária de uma série de obrigações para com as potencialidades irrealizadas do gênero humano. Santos (1999) defende que, antes da universidade desempenhar sua função num projeto nacional e social, impõe-se a esta a criação e difusão de um saber voltado aos interesses do maior número de pessoas possível, assim como para os da pessoa humana em seu caráter "universal". Em consonância com a perspectiva de

Anísio Teixeira (2005) sobre as limitações de um ensino superior estritamente profissional, critica Milton Santos:

> De um modo mais ou menos geral, a Universidade aceita esse papel sem glória de produzir um conhecimento comprometido, acorrentado ao que hoje se chama “o prático”, “o objetivo”, “o pragmático”, vocábulos que ganharam um novo contexto para significar o que é capaz de dar maior lucro, seja como for. Por isso, a Universidade é chamada a realizar uma produção comercial do saber, um conhecimento adredemente planejado como um valor de troca, destinado desde a sua concepção (que é inspirada, cada vez menos, nas Universidades e cada vez mais nas grandes firmas) a criação de um valor mercantil. O conhecimento assim produzido é uma mercadoria, sujeito à lei do valor econômico. (SANTOS, 1999, p. 14)

No que tange aos processos de mercantilização da educação, Boaventura Souza Santos (SANTOS e ALMEIDA, 2008) traz importantes contribuições. Para eles, devido a educação superior caracterizar-se como uma área onde ainda predominam interações não mercantis, a investida do Banco Mundial tem se dado pela imposição de ajustes estruturais e inculcações ideológicas de viés neoliberal que procuram "demonstrar" que a educação é uma mercadoria, estando, portanto, sujeita às leis de mercado. Isto confirmaria a superioridade do capitalismo enquanto princípio organizador das relações sociais, sendo o fim último a desregulação, globalização e privatização do ensino superior. Boaventura argumenta:

> A transformação da educação superior numa mercadoria educacional é um objectivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado actualmente em curso. (SANTOS e ALMEIDA, 2008, p. 33)

A análise de Santos e Almeida (2008), mais contemporânea, se liga à perspectiva de Anísio Teixeira (2005) e Milton Santos (1999, 2000a), ao reconhecer que a profissionalização e, mais, a abordagem puramente comercial do ensino superior, "*inviabiliza qualquer política nacional de educação que tome a educação como um bem público e a ponha ao serviço de um projecto de país*." (SANTOS e ALMEIDA, 2008, p. 38).

Em contexto de *globalitarismo* (SANTOS, 2000a), as universidades, as instituições tecnológicas e os centros de pesquisa dos chamados países desenvolvidos passaram a uma massificação do ensino superior no sentido de produzi-lo como mercadoria de exportação. Segundo Santos e Almeida (2008), os países do "Norte", através de:

> (...) seus produtos tecnológicos e culturais afogam nações em desenvolvimento, tomadas como meros mercados consumidores cujo destino é pagar royalties e remeter lucros, direitos de propriedade intelectual protegem conhecimento e produção artística de países industrializados. Em tal cenário, precisamos construir um tipo diferente de internacionalismo acadêmico, longe dos usos atuais da ciência & tecnologia e da arte & cultura como dispositivos de distanciamento social e político entre países, culturas e povos. (SANTOS e ALMEIDA, 2008, p.174)

É decisivo entendermos como o modelo de universidade está diretamente relacionado ao processo de ampliação ou redução das desigualdades sociais. Vivendo em um modo de produção que aliena sujeitos e supervaloriza objetos, transformando-os, a todos, em mercadoria, a produção de saberes e sua legitimação adquirem importância central enquanto categoria para se pensar/ fazer o presente e o futuro, assim como "*para sustentar qualquer projeto político nacional que tenha como meta um desenvolvimento justo e sustentável"* (SANTOS e ALMEIDA, 2008, p .*167*).

Ou seja, como indica a análise das principais reformas de sistemas de ensino superior no mundo moderno, estão intimamente ligados - numa relação de interdependência - sistema universitário (com suas bases epistemológicas e arquitetura curricular) e desenvolvimento do país. Teixeira (2005) argumenta, por exemplo, que com a reforma humboldtiana, a universidade alemã ressurgiu como uma forma de estimular a cultura germânica e um meio de formular a cultura nacional. Apresentado em 1810, o Relatório Humboldt deu primazia à pesquisa no ambiente universitário, reordenou o sistema de gestão acadêmica introduzindo o conceito de cátedra.

Outra importante reforma universitária moderna, que implicou em desenvolvimento nacional, foi a Reforma Flexner, nos Estados Unidos. Esta reforma modelou a arquitetura acadêmica daquele país, baseando-se em uma formação básica e flexível pré-graduação [*undergraduate*], de caráter terminal, mas que pode levar aos mestrados de formação profissional ou mestrados acadêmicos de transição para o doutorado. No plano organizativo, esta reforma substituiu o sistema de cátedras pelo sistema departamental, que separa a gestão institucional e a governança acadêmica. Além disso, a proposta flexeriana fomentou a organização de institutos e centros de pesquisa autônomos (SANTOS e ALMEIDA, 2008).

O modelo americano de educação superior passou a compreender cursos não-profissionais de quatro anos, ministrados em unidades de ensino superior, que podem ser integradas ou não às universidades, chamadas *colleges.* Os egressos destes cursos, após esta formação geral, recebem títulos universitários plenos de Bacharel em Artes, Ciências ou Humanidades, pré-requisito para o acesso ao segundo nível, a g*raduate school*, na qual se dá a formação profissional propriamente dita, bem como os estudos avançados de formação cientifica ou artística de docentes e pesquisadores. Para Teixeira (2005), este modelo de universidade, somado ao ensino primário e secundário universais são componentes fundamentais do sucesso americano enquanto Estado-Nação: "*nem sempre se salienta que os*

Estados Unidos não eram apenas uma inovação política, mas uma inovação em educação e cultura de proporções equivalentes às do governo democrático." (Teixeira, 2005, p. 97)

O próprio Anísio Teixeira foi fortemente influenciado pela reforma flexeriana e pela filosofia pedagógica de James Dewey, com quem estudou no *Teacher's College*, na *Comlumbia University* no fim da década de 20 do século passado (SANTOS e ALMEIDA, 2008). Em 1934, com base nestas influências, Teixeira inicia a construção de um novo modelo de ensino superior no Brasil, através da Universidade do Distrito Federal - UDF, experiência abortada pela interferência da ditadura Vargas e que só viria a ser retomada cerca de 30 anos depois, quando Teixeira e seu discípulo, Darcy Ribeiro, concebem a Universidade de Brasília – UnB.

A UnB projetava-se como o primeiro centro acadêmico de um novo modelo civilizatório para o Brasil, fortemente inspirada no modelo norte-americano, entretanto recriado para ajustar-se à realidade menos especializada e mais carente de recursos do país (SANTOS e ALMEIDA, 2008). Assim como a experiência da UDF, este processo seminal de reformulação da universidade brasileira foi interrompido por ação de um governo ditatorial, com o advento do golpe de estado, em 1964. Em 1967, através de um acordo entre o Ministério da Educação brasileiro e a USAID (U.S. Agency for International Development), buscou-se realizar uma reforma universitária "de cima", que legou ao modelo brasileiro a mimetização, na graduação, das universidades europeias do séc. XIX, e na pós-graduação o modelo dos EUA, conservando, assim, os dois níveis desarticulados.

Dessa forma, o sistema de ensino superior da nação nunca se modernizou completamente, mantendo praticamente inalterada a estrutura curricular que herdou da universidade escolástica, de raízes oitocentistas, consolidada pelo fracasso da Reforma Universitária de 1968, que pouco fez para modificar a feição do sistema universitário. Em contraposição à experiência norte-americana, as origens coloniais de viés dependente da sociedade brasileira implicaram em um modelo de universidade que traz, na sua estrutura curricular, uma série de características deficitárias, produto e produtora do processo inconcluso de nação no Brasil, tais como: formação tecnológico-profissional que, quando eficiente, é culturalmente empobrecida; submissão ao mercado e perda de autonomia; incompatibilidade quase completa com modelos de arquitetura acadêmica vigentes em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidos; enorme fosso entre graduação e pós-graduação; viés monodisciplinar na graduação, com currículos estreitos e limitados; seleção engessada, pontual e “traumática” para ingresso na graduação; excessiva precocidade nas escolhas de carreira profissional; etc. (SANTOS e ALMEIDA, 2008, p 157).

Esta configuração revela o anacronismo do sistema superior de ensino no Brasil, apontando a dissonância da formação universitária com a conjuntura contemporânea, que exige um conhecimento "pluriversitário". Este é, segundo Boaventura (SANTOS e ALMEIDA, 2008):

> (...) um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (SANTOS & ALMEIDA, 2008, pp. 41 e 42)

É importante destacar que este processo de reformulação do modelo universitário, pautado pelas demandas da contemporaneidade, não é isento de contradições e riscos. Retomando os esforços de construir uma universidade socialmente relevante de Anísio Teixeira na última década algumas reformas foram ensaiadas. O primeiro surto de expansão da década foi uma iniciativa governamental - constituída em meio a lutas sociais por ações afirmativas e, posteriormente, por assistência estudantil - que pouco ouviu as Instituições Federais de Ensino Superior e imprimiu uma interiorização universitária que visava a atender os interesses da população e política local. Após esta reforma inicial que criou, em 2004, 10 universidades federais e 48 campi no país, o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - emerge como uma nova fase de crescimento do sistema público, sendo estabelecido de maneira mais democrática: o processo foi elaborado em parceria com as IFES envolvidas, bem como a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES.

1.1.1 O REUNI, o projeto UFBA Nova e o IHAC

Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI é um programa de reestruturação pedagógica e ampliação física do sistema federal de educação superior que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como objetivo principal a expansão das universidades, buscando fortalecer o acesso e a permanência nas mesmas.

Ressaltamos que a Universidade Federal da Bahia teve um papel preponderante no processo de elaboração do REUNI. Como parte da campanha de reeleição do então Reitor Prof. Naomar Almeida Filho, no início de 2006, foi apresentado à comunidade da UFBA um programa de trabalho que realçava o tema de reestruturação curricular, com a intenção de fomentar na instituição uma reforma universitária verdadeira - isto é, abrir cursos experimentais, interdisciplinares e com novas modalidades; renovar os projetos acadêmicos-pedagógicos; reduzir as barreiras entre os níveis de ensino; modificar a arquitetura curricular - e não apenas tímidos rearranjos institucionais e financeiros. Um dos itens do programa foi chamado UFBA Nova, fazendo uma referência direta ao "*movimento da Escola Nova que, na década de 1920, sob a liderança de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, preconizava uma renovação radical em todos os níveis de ensino no Brasil*" (UFBA, 2010, p. 157).

A partir da sua apresentação na ANDIFES, o "Projeto UFBA Nova" tornou-se "Projeto Universidade Nova", e angariou o apoio do Ministério da Educação, que o usou como base para o programa em escala nacional REUNI. Objeto de intenso debate político e acadêmico, o Programa procurou respeitar a autonomia das IFES e foi reconfigurado a partir das mais diversas contribuições, contrastando com as reformas anteriores, que, por partirem de iniciativas governamentais desarticuladas da vivência das universidades, se mostraram extremamente problemáticas. Ainda assim, a abertura ao diálogo não impediu que o REUNI sofresse pesados ataques de uma parcela do movimento estudantil, que classificou o programa como parte do projeto neoliberal de desmonte da universidade pública e gratuita. Segundo Naomar Almeida, em "*25 universidades federais, houve tumulto e violência em reuniões de Conselhos Universitários; 14 Reitorias foram invadidas; 9 dessas ocupações somente terminaram mediante emissão de mandados judiciais de reintegração de posse*" (SANTOS e ALMEIDA, 2008, p. 189).

As análises e críticas - algumas sem uma compreensão aprofundada do programa proposto - de segmentos do Movimento Estudantil, foram compiladas num documento denominado o Livro Cinza Dossiê REUNI (COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI, 2009). Elaborado por diretórios e centros acadêmicos de diversas universidades do país, o dossiê buscava apresentar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em suas instituições frente à implantação do REUNI, especialmente no que toca a infraestrutura, programas de permanência e superlotação das salas de aula, além de solicitar a revogação presidencial do referido Programa. A primeira versão do documento foi entregue ao MEC, com endereçamento ao então presidente Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2008. Em 2009 uma segunda edição foi elaborada.

Na UFBA, a reestruturação curricular proposta pelo REUNI possibilitou a incorporação de elementos do projeto original da “UFBA Nova”. Buscando inspiração nas reformas da formação superior propostas por Anísio Teixeira para a UnB, no Processo de Bolonha e nos *colleges* dos EUA, esta reformulação pretendia incorporar, de maneira inovadora, um desenho capaz de desfazer o fosso entre os níveis, que hoje impede estudantes de graduação, mestrado, doutorado e mesmo extensão compartilharem a vivência em sala de aula, bem como responder às demandas próprias e atuais de formação no contexto brasileiro, constituindo uma alternativa aos modelos de formação em graduação baseados nas universidades europeias do Sec. XIX, já superadas em seus locais de origem, todavia vigorantes em nosso país.

Sem extinguir os cursos atuais e suas formas de ingresso, a UFBA adotou um regime de três ciclos de educação universitária, sendo o primeiro destes ciclos o Bacharelado Interdisciplinar (BI), uma nova modalidade de cursos oferecidos nos campos de: a) Artes, b) Ciência & Tecnologia, c) Humanidades, d) Saúde. Todos os BIs são estruturados de forma similar em cinco Eixos Curriculares: Eixo das Linguagens, Eixo Interdisciplinar, Eixo da Orientação Profissional, Eixo de Formação Específica e Eixo Integrador. Conforme os projetos pedagógicos dos BI, todos os Eixos são cursados em paralelo, em uma base multi, inter e trans (MIT) disciplinar, e distribuídos em uma duração mínima de 6 semestres, com carga horária total mínima de 2.400 horas - aproximadamente trinta componentes curriculares com 2.040 horas mais as atividades complementares, de 360 horas. Estas atividades complementares compõem o Eixo Integrador dos Bacharelados, e têm como função articular as duas etapas de formação do curso - a saber: a Etapa da Formação Geral e a Etapa da Formação Específica.

A estrutura curricular dos BIs baseia-se nos conceitos de Bloco e Eixo Curriculares, definidos como conjunto de módulos (cursos, disciplinas, atividades, programas, trabalhos orientados) ofertados aos alunos durante o período letivo e se divide os cursos em duas etapas: Etapa da Formação Geral – acomodada nos três primeiros semestres do curso e Etapa da Formação específica – acomodada nos três últimos semestres. Os BIs são cursos terminais e não-profissionais, cujas grandes áreas entendidas como campos de saberes, práticas, tecnologias e conhecimentos, definidos de modo amplo e geral, em termos de afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais, que servem como pré-requisito para ingresso nos Cursos de Progressão Linear (CPL), como ficaram conhecidos os ciclos de formação profissional.

Sobre os BIs, Naomar Almeida explana: "(...) *Trata-se de uma estrutura modular, interdisciplinar, flexível e progressiva, com garantia de mobilidade intra e interinstitucional."* (SANTOS e ALMEIDA, 2008, p. 200). Esta modificação curricular pretende fornecer à

Universidade um modelo mais dinâmico e atraente. Um dos principais avanços dos BIs, em termos educacionais, é substituir uma avaliação com quatro dias de prova – os famigerados vestibulares e exames nacionais - por uma avaliação processual e contínua, ao longo de três anos, feita por pelo menos 30 professores.

Para sediar esta nova modalidade de formação geral universitária, a UFBA criou, em 2008, o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos - IHAC, que contou com 900 estudantes em sua fundação e possui atualmente quatro bacharelados, um mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade; um mestrado no Programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências – EFHC; um mestrado e um doutorado no Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade e um mestrado e um doutorado no Programa Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento.

O IHAC, como uma das mais recentes unidades acadêmicas da Universidade Federal da Bahia, foi criado num momento de profunda transformação tanto da UFBA quanto da universidade brasileira e, portanto, foi concebido para desenvolver atividades acadêmicas inovadoras. A homenagem ao geógrafo baiano Milton Santos, que empresta o nome ao Instituto, sintoniza a proposta de produção de saber interdisciplinar e socialmente engajado desta nova UFBA com a prática acadêmica e humana deste ilustre intelectual. Em sua concepção, o Instituto foi estabelecido com um enfoque Multi, Inter e Transdisciplinar – ou seja, MITdisciplinar – comportando estas três abordagens. Como carro chefe do IHAC, os BIs propõem-se a contribuir para a construção, no Brasil, de um modelo de educação superior compatível com os atuais modelos internacionais, guardando afinidades com os padrões norte-americanos (*colleges* de origem flexneriana) e europeu (Processo de Bolonha), porém, como afirmam Santos e Almeida (2008), atentando ao que for pertinente para o contexto nacional, e sem "*submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária."* (SANTOS e ALMEIDA, 2008, p. 232). Os autores defendem que:

> Na realidade, há grandes diferenças ideológicas, formais e operacionais entre o BI da Universidade Nova, o college no modelo norte-americano e o Bachelor do modelo unificado europeu. Por um lado, a pré-graduação da universidade norte-americana é mais longa e mais densa, em termos curriculares, do que o BI, exigindo dedicação exclusiva e, em muitos casos, residência nos campi. Por outro lado, as diversas versões do primeiro ciclo do Processo de Bolonha (laurea trienale na Itália, license na França, bachelor na Inglaterra, bakkalaureat na Áustria etc.) têm estruturas de currículo já bastante especializadas, quase contraditórias com a essência interdisciplinar do BI. (SANTOS & ALMEIDA, 2008, p. 237)

A prática institucional de ciência produziu campos disciplinares rigorosamente delimitados, modelo com o qual a universidade tem se mostrado resistente em romper. Segundo Almeida (2007):

> A ciência ocidental se desenvolveu com base na noção de especialidade (e seus correlatos: especialista e especialização). Por essa via, na arena científica, mais e mais se valorizava a especialização, tanto no sentido de criação de novas disciplinas científicas quanto na direção de subdivisões internas nos próprios campos disciplinares; no campo das práticas sociais, novas profissões eram criadas; no âmbito da reprodução ampliada, um novo sistema de ensino e formação estruturava-se com base nesta estratégia "minimalista" de recomposição histórica da ciência e da técnica. Podemos em princípio designar esta estratégia de organização histórico-institucional da ciência, baseada na fragmentação do objeto e numa crescente especialização do sujeito científico, como a disciplinaridade." (ALMEIDA, 2007, pp. 6 e 7)

Teóricos defendem, então, que prática interdisciplinar se propõe a superar este modelo estanque e fracionado de ciência: é uma abordagem para o estudo de temas e problemas complexos, que não podem ser reduzidos aos recortes mono-disciplinares. Mais do que abordagens independentes e paralelas do mesmo objeto por várias disciplinas diferentes, a interdisciplinaridade envolve e articula diversos campos disciplinares em um trabalho e discurso comum:

> O enfoque interdisciplinar consiste num esforço de busca da visão global da realidade, como superação das impressões estáticas, e do hábito de pensar fragmentador e simplificador da realidade. Ele responde a uma necessidade de transcender a visão mecanicista e linear e estabelecer uma ótica globalizadora que vê a realidade, em seu movimento, constituída por uma teia dinâmica de inter-relações circulares (LUCK, 1994, 72)

Ocorre que, independente da importância e potencialidade que uma reestruturação do sistema universitário federal como esta enseja, é preciso reconhecer a existência de grandes desafios à sua efetivação. Soma-se à complexidade da reforma de um sistema historicamente deficitário, em um país de dimensões continentais, as dificuldades ocasionadas pelo contexto internacional diversificado e as mudanças epistemológicas que o fazer científico têm sofrido no cenário contemporâneo. É necessário ir além dos clichês que consideram os Bacharelados Interdisciplinares ora como uma panaceia mágica que, de pronto, resolveria todos os problemas da chamada educação superior, ora como uma mera reprodução, imposta pela política neoliberal. Ao se voltar para a experiência desta nova UFBA é preciso manter em foco que o processo de transformação se faz através da prática refletida (FREIRE, 1980 e 1997). Especialmente no espaço universitário, debruçar-se de maneira crítica sobre a trajetória percorrida é indispensável para construir o próprio caminhar.

1.2 INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

Muito se tem discutido acerca do conceito de ciência na atualidade, tanto acerca das fundações epistemológicas do fazer científico e seus critérios de verdade – especialmente em decorrência dos avanços da física quântica -, como sobre a influência do crescente desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação na produção de conhecimento e da multiplicidade dos processos de investigação científica diante da "*emergência da complexidade*[1]" e seus novos paradigmas. Estes fatores estão intimamente ligados a um rearranjo no mundo do trabalho em escala global, e apontam para uma redefinição de como são estabelecidas as disciplinas e currículos nas universidades.

O conflito entre o conhecimento generalizado e a especialização não é novo nem recente. A história da ciência, especialmente no ocidente, tem se construído na tensão entre estes dois pólos. Apesar da divisão aristotélica, depois retomada pela Igreja Católica, na Europa clássica e medieval não havia a preocupação de estabelecer limites significativos entre as várias formas e tradições de conhecimento. Com a difusão do método de Descartes e a consolidação das instituições universitárias no continente europeu, houve uma associação crescente entre a organização das cátedras e estruturas administrativas das instituições de ensino superior, as tradições de pesquisa e de ensino específicas e as carreiras profissionais. Do alinhamento destes três fatores, e no lastro da expansão das universidades, as disciplinas foram formatadas, envolvendo, além de critérios epistemológicos, critérios políticos. (PAVIANI, 2008).

Este modelo disciplinar, partindo do projeto cartesiano, acentuou a compartimentalização e fragmentação do modo que interpretamos o mundo. Conforme Nicolescu (1999, p. 16),

> o universo parcelado disciplinar está em plena expansão em nossos dias. De maneira inevitável, o campo de cada disciplina torna-se cada vez mais estreito, fazendo com que a comunicação entre elas fique cada vez mais difícil, até impossível.

Conhecer, segundo esta perspectiva, é separar sujeito de objeto e então dividir este objeto em partes, de modo a reduzi-lo ao menor componente possível. Este procedimento criará um quebra-cabeça que nem sempre pode ser reconstituído, dificultando a compreensão da totalidade analisada, mesmo quando se leva em conta as relações entre os elementos desta totalidade. Conforme Nicolescu (1999), este processo culminou com a coroação da física como

---

[1] Para Morin (1981, p. 14), "*a complexidade não se reduz à complicação. É qualquer coisa de mais profundo, que emergiu várias vezes na história da filosofia. É o problema da dificuldade de pensar, porque o pensamento é um combate com e contra a lógica, com e contra as palavras, com e contra o conceito*".

a “rainha das ciências”, o que promoveu o nascimento da “*ideologia cientificista, que surgiu como uma ideologia de vanguarda e que experimentou uma extraordinária disseminação no século XIX*.” (NICOLESCU, 1999, p. 4) Ainda segundo o autor, a ideologia cientificista reforçou a hiper-especialização das áreas de conhecimento, motivando a criação de uma *“tecnociência’ cega, mas triunfante, que só obedece à implacável lógica da eficácia pela eficácia*” (NICOLESCU, 1999, p.2) capaz de levar a humanidade a um quadro de destruição potencial tripla, tanto material e biológica quanto espiritual.

Neste cenário de hegemonia da ideologia cientificista, duas verdadeiras revoluções atravessaram a universidade no século XX: a quântica e a informática. Estas revoluções trazem à baila a *complexidade*, que, segundo Nicolescu, se “*mostra por toda parte, em todas as ciências exatas ou humanas, rígidas ou flexíveis*” (NICOLESCU, 1999, p. 18) e – em resposta às necessidades de uma tecnociência sem freios, sem valores e sem outra finalidade além da eficácia pela eficácia – acabou por pulverizar a pirâmide na qual se organizavam as disciplinas, em um “*verdadeiro big-bang disciplinar*”:

> Este big-bang disciplinar tem enormes conseqüências positivas, pois conduz ao aprofundamento sem precedente do conhecimento do universo exterior e assim contribui volens nolens para a instauração de uma nova visão do mundo. (...)
> (...)Edgar Morin tem razão quando assinala a todo momento que o conhecimento do complexo condiciona uma política de civilização. (NICOLESCU, 1999, pp. 16 e 18)

Esta “visão de mundo” ou “política de civilização” é um componente intrínseco ou algo que tem sido imputado à interdisciplinaridade? Este tem sido um debate controverso. Algumas autoras e autores veem a interdisciplinaridade menos como uma consequência das mudanças produtivas geradas pela “tecnociência” desenfreada ou pelo atual estágio do capitalismo, ou emergência de novos paradigmas do conhecimento ocasionada pelos avanços da própria ciência, e mais como um movimento ou projeto. Para Furegato e Gattás (2007):

> O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, notadamente na França e na Itália, em meados da década de 1960, época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo modelo curricular para a escola e para a universidade. Esse movimento estudantil, partilhado por grupos de professores, priorizava um ensino mais voltado para a realidade social, maior aproximação entre teoria e prática, assim como o implemento de conteúdos significativos de cunho social nos currículos vigentes. (FUREGATO E GATTÁS, 2007, p 86)

É importante ressaltar que alguns autores, como Bianchetti e Jantsch (2002), não veem o desenvolvimento da interdisciplinaridade como um mero processo espontâneo de grupos docentes e discentes nas universidades, já que a partir de 1969 um grupo de estudiosos reunidos pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, “*discutiu*

durante vários dias o tema e elaborou um documento que se tornou matriz dos debates e escritos posteriores" (BIANCHETTI e JANTSCH, 2002, p. 19).

Paviani (2008) concorda que o projeto da interdisciplinaridade tem como objetivo a realização humana em sua plenitude, mas defende que a interdisciplinaridade não surge de um mero ato da vontade ou de uma decisão externa, e sim da necessidade de apreender o objeto ou o problema de pesquisa como um todo. Assim, o desenvolvimento da ciência, por ter "esbarrado" na complexidade, teria deixado de ocorrer linearmente através do acumulo de conhecimentos através de disciplinas cada vez mais especializadas, e passou – a partir dos anos 50 do século passado – a depender cada vez mais da fecundação recíproca de diversas áreas de conhecimento, da transferência de conceitos, métodos e problemas entre elas, isto é, de um contexto interdisciplinar. Deste modo, o fazer científico teria enfim encontrado no contexto moderno, diante das revoluções quântica e informática, um desafio produzido pela própria evolução da ciência o que o forçou a se reinventar.

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade guarda em seu bojo uma política de civilização porque confronta o modelo de pensamento compartimentalizado que vigorou no ambiente científico dos últimos séculos, e que foi objeto de forte crítica dentro dos contextos da I e II Grandes Guerras. Sobre este modelo de pensamento, Morin (1981, p 14) argumenta que: "*o pensamento mutilante, isto é, o pensamento que se engana, não porque não tem informação suficiente, mas porque não é capaz de ordenar as informações e os outros saberes, é um pensamento que conduz a acções mutilantes*". Devido a este potencial, a interdisciplinaridade torna-se simultaneamente o resultado de uma recomposição profunda dos quadros conceituais e das bases epistemológicas através das quais constituímos nosso pensamento e, como afirma Philippi Jr. Apud Franco *et al*, (2013, p. 2), "*um processo que exige mudanças na modalidade de produção de conhecimento, implicando transformações individuais e institucionais*".

As concepções de interdisciplinaridade como um ato de vontade do sujeito do conhecimento ou como um desdobramento quase que natural de uma epistemologia emergente sofrem críticas por serem consideradas a-históricas, em parte por considerarem a interdisciplinaridade uma série de procedimentos fundados exclusivamente na subjetividade de seus participantes e desligados de seu contexto histórico, o que impede a construção da genealogia, situada no contexto da produção humana, do objeto "interdisciplinaridade". Para os críticos, esta visão a-histórica compromete tanto a própria noção de interdisciplinaridade, quanto os pressupostos derivados dela:

> A construção histórica de um objeto implica a constituição do objeto e a compreensão do mesmo, aceitando, desse modo, a tensão entre o sujeito pensante e as condições objetivas para o pensamento. Há

> desacordo entre alguns pressupostos relativos à interdisciplinaridade tais como de que a especialização seja um mal que compromete a ciência e deve ser extirpado, ou que a interdisciplinaridade só é fecunda no trabalho em equipe e pode ser vivenciada em qualquer espaço de atuação, surgindo a idéia da pan-interdisciplinaridade.
> (...) estes pressupostos estão baseados no campo das idéias, não se levando em consideração os diferentes momentos históricos e os procedimentos relativos às diferentes formas de criação do conhecimento que constitui o universo do saber. (Furegato e Gattás, 2007, p 89)

Para Bianchetti e Jantsch (2002), a produção da existência, submetida a um modelo de sociedade cujos limites e horizontes são determinados por um pragmatismo funcional e utilitarista que emanam da concepção e da prática dos empresários é o principal aspecto a ser considerado no que tange a emergência da interdisciplinaridade, e isto precisa ser encarado frontalmente por educadores e responsáveis pelas políticas educacionais:

> Quando, no mundo da produção, o paradigma hegemônico era o taylorista-fordista, à escola foi transferida a incumbência de formar especialistas, trabalhadores capazes de dar conta de parte ou de fragmentos do processo produtivo (um operário, uma função), materializando a perspectiva epistemológica e metodológica do positivismo-funcionalista de um lado e de outro garantindo a supremacia do capital na consecução do lucro para os donos dos meios de produção. Hoje, quando o paradigma predominante é o da integração e flexibilidade – um movimento do próprio capital visando mudar para manter-se predominante – à escola são feitas exigências no sentido de que os egressos tenham uma visão interdisciplinar e cooperativa e sejam capazes de cumprir individualmente (um trabalhador, diversas funções ou o 'três-em-um') tarefas que antes era atribuída a diversos especialistas, distribuindo-se entre as funções de planear, executar e avaliar! (Bianchetti e Jantsch, 2002, p. 17)

Seria a interdisciplinaridade uma questão de atitude? Uma postura adotada diante da complexidade? Uma forma de fazer científico que o sujeito do conhecimento opta por desenvolver? O produto das mudanças no capitalismo contemporâneo? Para nós, os fatores que apontamos anteriormente convergem para produzir atual destaque da interdisciplinaridade, a saber: as condições e exigências geradas pelo mundo do trabalho, somadas ao desenvolvimento da técnica e da ciência, com as respectivas alterações paradigmáticas frente à complexidade. Estes elementos, porém, não determinam nem a existência nem o modo como à interdisciplinaridade pode se desenvolver; para isto, a eles se soma o fazer humano, como apontam Furegato e Gattás:

> A interdisciplinaridade é o exercício de alguma coisa que se faz entre um objeto voluntarista (objeto que acreditamos fazer, temos vontade de fazer, uma espécie de estímulo para fazer) e, ao mesmo tempo, é qualquer coisa que vai acontecendo, está sendo feita, quer queiramos ou não. (FUREGATO e GATTÁS, 2007, pp. 86 e 87)

O alegado caráter inexorável da interdisciplinaridade parece residir na subversão dos princípios até então estáveis do projeto cartesiano de ciência e da física newtoniana. A física quântica alterou nosso entendimento do que vem a ser o "real" quando pôs em questão pilares da ciência moderna, como, por exemplo, o determinismo, a dialética hegeliana e causalidade local, tal como afirma Nicolescu (1999):

> Em todo caso, a não separabilidade quântica não põe em dúvida a própria causalidade, mas uma de suas formas, a causalidade local. Ela não põe em dúvida a objetividade científica, mas uma de suas formas: a objetividade clássica, baseada na crença de ausência de qualquer conexão não local. A existência de correlações não locais expande o campo da verdade, da Realidade. A não separabilidade quântica nos diz que há, neste mundo, pelo menos numa certa escala, uma coerência, uma unidade das leis que asseguram a evolução do conjunto dos sistemas naturais.
> Entendo por Realidade, em primeiro lugar, aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas. A física quântica nos fez descobrir que a abstração não é um simples intermediário entre nós e a Natureza, uma ferramenta para descrever a realidade, mas uma das partes constitutivas da Natureza. Na física quântica, o formalismo matemático é inseparável da experiência. (NICOLESCU, 1999, p. 8)

Segundo Silva e Pinto (2009), esta ciência com ênfase na especialização resultou no tipo de modelo de educação baseada na divisão disciplinar estanque como base do currículo, de modo que a reconstituição do conhecimento seria produto principalmente do esforço individual de cada estudante que, após ter tido acesso de forma fragmentada ao saber, precisaria reorganizá-lo por si mesmo, "*estabelecendo as relações entre os diversos modos de saber oferecidos nas aulas, o que certamente não é tarefa fácil para quem aprendeu a ver e pensar por partes, sem que lhe fosse exigido e estimulado anteriormente semelhante exercício.*" (SILVA e PINTO, 2009, p. 2). Deste modo, a prática da interdisciplinaridade se propõe a trazer, imbricadas, realidade e abstração, experiência e formalismo matemático, promovendo o diálogo não só entre campos de saber distintos, mas remodelando o escopo de como se dão estas interações:

> A interdisciplinaridade vem superar as visões dicotômicas e as fronteiras disciplinares e transcende as visões baseadas na interação dos conteúdos curriculares, alcançando as fronteiras entre sujeito e objeto; teoria e prática; planejamento e ensino; ensino e pesquisa; ensino e aprendizagem; e, entre os métodos, o contexto cultural e os conteúdos. (LUZZI e PHILIPPI JR apud BORDIGNON et al, 2013, pp. 5,6)

Discutimos o que provoca a interdisciplinaridade no seu sentido, digamos, filogenético: o conjunto de fatores que – historicamente – possibilitaram se não o surgimento da interdisciplinaridade enquanto fenômeno, pelo menos a sua ampla consolidação dentro da academia contemporânea. A "ontogênese" da interdisciplinaridade vai reproduzir, em menor escala, os fatores filogenéticos que a geraram; mas o que, além destes macro-elementos, motiva

a prática interdisciplinar? Para Bordignon *et al*, (2013, p. 6), "*na pesquisa interdisciplinar, são os objetos de estudos que definem a disciplina*". Esta leitura se afina com a idéia de que a complexidade em si promove uma mudança de abordagem. Paviani (2008) corrobora com este entendimento de que, por ter uma visão instrumental exigida frente à necessidade de compreender um problema complexo dado, a interdisciplinaridade é provocada pela própria natureza do objeto de estudo. Mas o autor expande de um efeito do objeto tomado, para uma urgência sentida pelos sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem. É neste sentido de interdisciplinaridade como uma posição adotada frente ao objeto ou processo, que Teixeira apud Silva e Pinto (2009, p. 6) aponta que "*o que torna uma atividade interdisciplinar não é o sujeito nem o objeto, mas os aspectos processuais da atividade*".

Assim, como argumentam Furegato e Gattás, a interdisciplinaridade enquanto prática é o caminho através do qual as especialidades transcendem suas próprias áreas, tornando-se conscientes de seus limites e subsumindo as contribuições de outras disciplinas. Outra dimensão da interdisciplinaridade, que aqui classificamos como seu projeto, é o desenvolvimento de uma "*epistemologia de complementaridade e de convergência que possibilita a integração dos saberes; não é uma simples organização de estudos, mas é o próprio sentido da presença do homem no mundo, na sua totalidade*" (FUREGATO e GATTÁS, 2007, p 88).

Basarab Nicolescu, em seu "Manifesto da transdiciplinaridade", aponta que *"a disciplinaridade a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do Conhecimento*" (1999, p. 23) e busca distinguir a pluridisciplinaridade da interdisciplinaridade – já que ambas possuem ambições diferentes -, apontando a transdisciplinaridade como um desenvolvimento desta última. Para o autor, a interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra e pode ser distinguida em três níveis:

> a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos trata mentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física-matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática. Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. Pelo seu terceiro grau, a interdisciplinaridade chega a contribuir para o big-bang disciplinar. (NICOLESCU, 1999, p. 22)

Ainda segundo o autor, já a transdisciplinaridade se relaciona àquilo que está ao mesmo tempo entre, através e além das diferentes disciplinas e tem por objetivo a compreensão do mundo presente a partir do imperativo de unidade do conhecimento. Ele prossegue afirmando que "*para o pensamento clássico, a transdisciplinaridade é um absurdo por que não tem objeto. Para a transdisciplinaridade por sua vez, o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é considerado como restrito.* " (NICOLESCU, 1999, p. 22). O autor afirma que assim como um maior ou menor grau de satisfação dos três postulados metodológicos gera, proporcionalmente, maiores ou menores graus de disciplinaridade, de forma semelhante, uma maior ou menor satisfação dos três pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar gera diferentes graus de transdisciplinaridade, de modo que:

> A pesquisa transdisciplinar correspondente a um certo grau de transdisciplinaridade se aproximará mais da multidisciplinaridade (como no caso da ética); num outro grau, se aproximará mais da interdisciplinaridade (como no caso da epistemologia); e ainda num outro grau, se aproximará mais da disciplinaridade. (NICOLESCU, 1999, p. 22).

Acerca da correlação entre das chamadas "flechas no arco do conhecimento", Paviani (2008) defende que, inversamente ao que muitas vezes se faz parecer, a interdisciplinaridade é, em última instância, uma defesa das disciplinas e não sua eliminação. Ou seja, uma base disciplinar sólida é um pré-requisito para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar. Esta também é a perspectiva apresentada por Milton Santos (2000b), que não a entende como um simples abandono de disciplinas, mas antes seu avanço rigoroso, através de uma comunhão de valores e procura pela verdade, em direção à política:

> A interdisciplinaridade não é algo que diga respeito às disciplinas, mas à metadisciplina. Uma geografia, uma sociologia, uma economia, uma antropologia que não tenham o mundo como inspiração na produção própria de conceitos, não se prestam a nenhum trabalho interdisciplinar. Este não é o resultado de trabalhar juntos, mas da possibilidade de um discurso intercambiável, com a fertilização mútua dos conceitos que, apesar dos jargões respectivos, não serão impenetráveis. A globalização vai facilitar essa tarefa. Dir-se-ia mesmo que só na globalização as inter-relações entre disciplinas cabalmente possíveis e a interdisciplinaridade se afirmam plenamente. (SANTOS, 2000b, pp. 49 e 50)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem as disciplinas como "*meros recortes do conhecimento, organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais*" (BRASIL, 2002, p. 30), em uma perspectiva que se aproxima do entendimento de Michel Foucault (1996) de pensar as disciplinas como um princípio de controle e regulação da produção de discurso. Mais do que a discussão sobre controle, anuímos com a definição de Jayme Paviani de que as disciplinas são "*arranjos lógicos*

e político-administrativos que atendem padrões de racionalidade de uma dada ordem histórica" (PAVIANI, 2008, p. 28). São, nos dizeres de Eco (2005, p. 5), "modelos" que buscam "*servir de parâmetros capazes de sancionar a inclusão ou exclusão de vários tipos de estudos*". Herdeiras de uma tradição de organização do conhecimento, as disciplinas são determinantes do processo de construção do mesmo:

> As disciplinas tradicionais da escola respondem aos problemas que foram ao longo dos séculos se assentando como fontes legítimas de preocupação das ciências e da filosofia e que, portanto, hoje devem ser revistas diante de novas urgências e distintos modos de pensar, considerando que aquilo que no passado foi tornado objeto de investigação científica correspondeu a modos históricos de conceber e recortar a realidade, não dissociados, portanto, de relações históricas de poder. (SILVA e PINTO, 2009, p. 3)

Assim, as disciplinas são – simultaneamente – produtos históricos da evolução da ciência, ferramentas epistemológicas do fazer científico e um arranjo político-institucional de controle do conhecimento. Por responder, em maior ou menor grau, a estes três eixos que compõem o conhecimento disciplinar, a interdisciplinaridade enquanto categoria emergente está vinculada a um projeto de mudança na cultura das instituições, conforme Gomez e Orrico (2004, p. 1): "*um exercício transversal da racionalidade, perpassando não só as fronteiras das disciplinas, quanto as fronteiras das atividades setoriais, no escopo e abrangência da produção e transmissão do conhecimento científico*". Para tanto, o diálogo ganha relevância, não apenas entre campos de saber, mas de maneira geral:

> O diálogo é condição primeira da interdisciplinaridade, não somente entre campos disciplinares; ela requer trocas com a comunidade, abertura à inovação, busca de sustentação, exige interação dinâmica entre o público e sua aplicação na comunidade, enfim, diálogo com a região, com o país e com o mundo. Reforçamos a importância da diversidade de diálogos, pois são eles que, em sua heterogeneidade, se transformam em canais de trocas enriquecidas nas peculiaridades das ressignificações locais/pessoais (FRANCO et al, 2013, p. 13)

A interdisciplinaridade enquanto projeto precisa fortalecer o aspecto dialógico em todas as suas esferas, porque mais do que barreiras teóricas entre as disciplinas, existe uma rigidez institucional que sustenta fronteiras dificilmente permeáveis entre campos científicos distintos e seus territórios sociais. Estas barreiras institucionais reforçam a necessidade de discutirmos a formação de políticas públicas e marcos regulatórios voltados à interdisciplinaridade, bem como a influência da sociedade civil e de organismos internacionais e nacionais na concepção dos mesmos. Como posicionam Bordignon *et al*, (2013, p. 14), "*as políticas públicas e as políticas institucionais são basilares no que diz respeito à criação e a manutenção das práticas interdisciplinares na Universidade*", já que estas podem dificultar ou facilitar o ensino e a pesquisa interdisciplinar:

> As práticas interdisciplinares se revelam na complexidade de fatores internos e externos, tendo como fatores chaves a formação dos pesquisadores envolvidos e a flexibilidade de gestão. (...) Os desafios que eclodem, perpassam por questões disciplinares onde é necessário ultrapassar barreiras de origens institucionais e conceituais e a políticos e institucionais. (BORDIGNON et al, 2013, p. 17)

Portanto, é fundamental avaliarmos os nexos entre os distintos formatos institucionais do/no sistema universitário e a abordagem interdisciplinar. A noção de "*arquitetura acadêmica*", conforme apresentada por Franco e Morosini apud Franco *et al* (2013), pode nos ajudar nesta avaliação, já que extrapola a ideia de estrutura organizacional de ensino e pesquisa, seja nos níveis de graduação ou de pós-graduação. Estas se referem, antes, a modalidades organizacionais associativas, de caráter formativo-científicas, concebidas e implantadas como indutoras de qualidade da chamada Educação Superior e que têm como pressuposto um processo explícito ou implícito de aferição de resultados através de critérios de referência estabelecidos:

> (...) na Educação Superior os formatos institucionais fazem parte de arquiteturas acadêmicas articuladas a marcos regulatórios, os quais acompanham, simultaneamente, os movimentos expansionistas desse nível de ensino. Por sua vez os marcos regulatórios ampliaram o seu sentido de regulamentação e adentraram à aferição de qualidade sob a circunscrição de como ela é caracterizada (e como impacta), no mundo contemporâneo. (FRANCO e MOROSINI apud Franco et al, 2013, p. 3)

Objetos de políticas públicas, estas arquiteturas acadêmicas e os marcos regulatórios aos quais elas estão vinculadas estão sob a pressão dos diversos interesses – com sua variedade de intenções e disputas – envolvidos nas suas formulações em todos os níveis institucionais: tanto reformulações no sistema federal de ensino superior quanto as políticas universitárias locais têm o poder de dificultar ou facilitar o ensino e a pesquisa interdisciplinar. Buscamos, assim, compreender quais esferas respondem por quais políticas públicas no que se refere à arquitetura acadêmica e à interdisciplinaridade:

> A institucionalização dos cursos de pós-graduação e dos bacharelados interdisciplinares nas universidades se dá a partir de normatizações federais, enquanto os grupos de pesquisa, os laboratórios, os núcleos e as publicações tem normas gerais ligadas ao Cnpq e a CAPES, sendo a sua institucionalização interdisciplinar ligada a normas e a regulamentos internos da Universidade. (BORDIGNON et al, 2013, p. 14)

E qual tem sido a abordagem interdisciplinar adotada pelas normatizações federais e universidades no país? No caso da realidade brasileira, segundo Carlos e Zimmerman:

> O modismo decorrente da rápida e superficial assimilação da interdisciplinaridade no sistema educacional brasileiro ainda perdura até hoje, podemos até afirmar que se tornou um jargão no meio educacional, pois a interdisciplinaridade aparece com muita freqüência

> no discurso de professores, em projetos pedagógicos e planos de ensino. Entretanto, a prática da interdisciplinaridade amiúde resulta em conquistas aquém das expectativas e, além disso, a execução, controle e avaliação das iniciativas interdisciplinares apresentam dificuldades que desafiam e, muitas vezes, desanimam os professores (CARLOS e ZIMMERMAN, 2006, p. 2)

A presença da interdisciplinaridade, ou ao menos de um discurso sobre a interdisciplinaridade, se consolidou no cenário educacional brasileiro no fim dos anos 90 do século passado, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a preconizar a necessidade de um ensino interdisciplinar, ainda que as condições nas instituições de ensino não permitissem uma presença efetiva da prática interdisciplinar, que se tornou muitas vezes esvaziada de significado ou foi bloqueada pela divisão do trabalho nos espaços educacionais, um empecilho para o diálogo e cooperação entre grupos docentes ou de pesquisa.

Para Silva e Pinto (2009), no contexto brasileiro, a proposição e orientação no sentido da interdisciplinaridade vem sofrendo consequências de uma leitura simplificadora, derivada de modelos educacionais voltados a aspectos considerados mais pragmáticos, relacionados diretamente às necessidades do mercado de trabalho e à ênfase técnica frente a arte e valores humanísticos, um tipo de prática que toma a:

> Interdisciplinaridade por alvo e não como processo. A atenção, como se percebe, recai sobre o objeto alvo do fazer interdisciplinar e não no processo de produção de conhecimento, que neste caso, não parece precisar de um objeto em específico, podendo ser, nesse caso, qualquer um. (SILVA e PINTO, 2009, p 6)

Para Paviani (2008) o uso isolado de critérios político-administrativos para elaborar um programa de formação profissional, uma proposta de projeto de ensino ou mesmo de projeto de pesquisa é algo totalmente inadequado, segundo ele "*os verdadeiros critérios são os epistemológico-pedagógicos, isto é, os que surgem do interior do processo de ensino aprendizagem e das necessidades sociais e morais*" (PAVIANI, 2008, p. 113). Assim, a interdisciplinaridade "*não se trata de modismo pedagógico, de uma determinação dos órgãos reguladores da educação, mas de um modo de lidar com o conhecimento, seja do ponto de vista da ciência, seja do ponto de vista da sua abordagem na escola*". (SILVA e PINTO, 2009, p 7). Talvez por derivar de uma adaptação verticalizada e apressada, a prática interdisciplinar no Brasil encontre tantos percalços:

> Presente como orientação e princípio nos documentos oficiais e nos textos dos projetos pedagógicos, a interdisciplinaridade, entretanto, continua, por uma série de razões, como uma meta ainda distante de ser alcançada, como um fazer que se almeja, mas que ainda carece de encontrar caminhos para sua efetiva consecução. (SILVA e PINTO, 2009, p. 3)

A autora e autor continuam:

> De um lado se situam as elaborações teóricas advindas da ciência e as proposições dos documentos que regem a educação; de outro, encontra-se o professor, que, ao remeter ao fazer interdisciplinar, pode apenas fazer ecoar sua incompreensão ou ainda as lacunas que impedem a existência de uma outra escola, de um outro modo de lidar com a produção do conhecimento. A interdisciplinaridade surge, pois, como discurso obrigatório, como alvo a ser alcançado, como projeto de um fazer, mas não como prática efetiva que o dizer possa traduzir. (SILVA e PINTO, 2009, p 17)

Há, desta forma, um desencontro entre a prescrição da prática interdisciplinar - feita unilateralmente, via marcos regulatórios – e um fomento desta prática a partir da dinâmica de produção de saberes dos espaços de pesquisa e formação, o que é um reflexo de certo "*descompasso entre um dever fazer e um como fazer o que se deve*" (SILVA e PINTO, 2009, p 6). Estes modelos puramente prescritivos de interdisciplinaridade "*geram expectativas e mostram caminhos incertos, muitas vezes com mais idealizações do que concretudes*" (BORDIGNON *et al*, 2013, p. 18) e têm fácil apelo, já que parece que a interdisciplinaridade, como descrevem Furegato e Gattás, "*é uma tarefa inacabada porque não se consegue definir com exatidão o que vem a ser vinculação, reciprocidade, interação, comunidade de sentido ou complementaridade entre as várias disciplinas"* (FUREGATO e GATTÁS, 2007, p 89). Resta-nos saber se esta incompletude é intrínseca ao fazer interdisciplinar ou é apenas reflexo da imaturidade do projeto da interdisciplinaridade.

O discurso da interdisciplinaridade ganha, por vezes, contornos pseudocientíficos, ou mesmo anticientíficos, confundindo *complexidade* com indefinição, reeditando, travestido de um fazer científico, tal como descreve Bianchetti e Jantsch (2002, p.13), uma busca pelo "*sonho ancestral da unidade metafísica do real (holos, kosmos, parusia ou outras categorias que designam a não contaminação pela ação do homem na história) ",* onde se incluiria também o conhecimento. Faz-se necessário, então, aprofundar a compreensão sobre a apropriação de uma mística interdisciplinar dissociada do desenvolvimento de uma prática de interdisciplinaridade. Os autores continuam:

> É exatamente no mix da produção da existência com a produção do conhecimento que vamos localizar elementos que facilitam ou bloqueiam as possibilidades de realização do interdisciplinar. Assim procedendo nos habilitaremos não só a compreender todo o processo relacionado ao como, por quem, com que interesses o conhecimento é produzido, veiculado e apropriado. Compreenderemos também os discursos e as justificativas que envolvem a produção e veiculação do conhecimento nos diferentes momentos da história, bem como por que em determinados momentos caminhou-se para a fragmentação, para a divisão do conhecimento em ciências particulares, enquanto em outros momentos procurou-se realizar o interdisciplinar, seja através de práticas, seja através de vigorosos discursos absolutizadores, privilegiando ora um ora outro pólo (fragmentação versus integração) (BIANCHETTI e JANTSCH, 2002, p. 14)

Sendo assim, não basta a afirmação de que a interdisciplinaridade envolve integração docente ou de grupos de pesquisa, interação de disciplinas etc., se não se aponta o que esta integração representa, nem como essa interação se viabilizaria. Esta maneira abreviada de prática interdisciplinar serve menos à mudança dos espaços de produção de saber diante das contingências de nosso tempo, e mais para a manutenção de velhas práticas sob novas roupagens, a sustentação da fragmentação do conhecimento em nome da integração de saberes. As políticas públicas, marcos regulatórios, arquiteturas acadêmicas e procedimentos administrativo-institucionais são componentes de vulto para uma prática interdisciplinar que ultrapasse o "modismo". Silva e Pinto (2009) defendem:

> A divisão fragmenta o processo, dicotomizando o pensar e o fazer e, assim, o que deveria corresponder a uma opção teórico-metodológica dos docentes pode apenas se transformar no cumprimento de uma meta burocrática, muitas vezes acompanhada de arrojadas metas e suas quantificações, acentuando-se a assimetria entre os que decidem e os que executam. (SILVA e PINTO, 2009, p. 14)

Em um contexto de crescente controle do administrativo sobre o pedagógico, do burocrático e da hiper-produtividade sobre a pesquisa dentro das universidades, há de se pensar sobre os discursos do novo, tão caros à área de educação, mas muitas vezes ineficazes – ou, poder-se-ia dizer, eficazes em dar sobrevida a antigas práticas - cabe discutirmos a interdisciplinaridade, mas não apenas a sua prática em contexto didático, e sim o seu percurso e impactos na estrutura institucional e sistema universitário. Nosso estudo recusa-se a abordar a interdisciplinaridade enquanto um fenômeno a-histórico, descolado das dinâmicas de produção da vida – seja do conhecimento ou dos meios materiais de existência. Buscamos ancorar nossa análise da interdisciplinaridade em sua própria genealogia, entendendo que mesmo a perspectiva de uma interdisciplinaridade a-histórica desempenha um papel na compreensão do conjunto do fenômeno. Desta maneira, construir uma compreensão sobre como a interdisciplinaridade transita de uma política pública e de marcos regulatórios para as práticas de sala de aula, e qual o papel das instituições e suas arquiteturas acadêmicas é fundamental.

1.2.1 Modalidades e dimensões da interdisciplinaridade

As diversas possibilidades de relação e integração disciplinar engendram diferentes ***modalidades de interdisciplinaridade***, no que concernem às formas e níveis de cooperação entre as disciplinas. De acordo com Heckhausen (apud JAPIASSU, 1976), podemos enquadra as correlações interdisciplinares em cinco modalidades, com escala ascendente, a saber: *interdisciplinaridade heterogênea, pseudo-interdisciplinaridade, interdisciplinaridade*

auxiliar, interdisciplinaridade compósita e interdisciplinaridade unificadora. Caraterizado por um caráter enciclopédico que se efetiva a partir de diferentes programas, o primeiro nível de interação é descrito como a *interdisciplinaridade heterogênea*, uma modalidade focada na formação de profissionais capazes de resolver problemas a partir da recorrência a algumas disciplinas científicas. Conforme Japiassu (1976), essa modalidade de interdisciplinaridade pode ser facilmente encontrada nas disciplinas imperialistas, que utilizam as demais disciplinas como meras auxiliares, sendo portando superficial. A medida que são socialmente construídas e permeadas por relações de poder, em vez de meros construtos teóricos e subjetivos, as disciplinas são campos de/em disputa:

> Ora, no caso das convergências interdisciplinares, não se trata apenas de disciplinas abstratas, mas de disciplinas que, sociologicamente, correspondem a corpos sociais organizados, entre os quais entram em jogo rivalidades e competições. No interior de cada disciplina há sempre certo projeto inconsciente de dominar o mundo intelectual, porque o homem é um ser ambicioso e expansivo (JAPIASSU, 1976, p. 117-118).

Em um segundo nível, encontramos a *pseudo-interdisciplinaridade*, que se distingue pela adoção nos processos de associação entre as disciplinas de instrumentos analítico-conceituais considerados neutros, tais como os modelos matemáticos, que se configurariam como denominadores comuns entre as mesmas. Contudo, para Japiassu (1976), a grande distância entre campos disciplinares diferentes não é desfeita através da utilização destes instrumentos analíticos-conceituais, que são insuficientes para a efetivação de práticas interdisciplinares. A modalidade de *interdisciplinaridade auxiliar*, de terceiro nível, se configura pelo empréstimo de procedimentos e métodos entre disciplinas, que pode ser durável – como se dá com a importação de métodos da Psicologia pela Pedagogia – ou meramente momentâneo. A *interdisciplinaridade compósita*, concernente ao quarto nível, se desenvolve a partir de reunião de diversas especialidades em torno de uma grande questão a ser resolvida, em geral visando a resolução de grandes problemas postos pela sociedade atual, tais como fome, guerra e poluição. Para Japiassu (1976), nessa modalidade, existe apenas uma conjugação de disciplinas, uma vez que há contribuições das diversas disciplinas, mas todas elas mantêm sua autonomia, sem alteração de seus conceitos-chave, métodos e metodologias, não ocorrendo integração entre os domínios material e de estudo das mesmas. O quinto e último nível na escala proposta pelo autor, designado *interdisciplinaridade unificadora*, se caracteriza pela coerência entre os domínios de estudos, bem como certa integração entre as construções teóricas e os métodos das disciplinas cooperantes. Para ele, o estado de cooperação descrito nesta modalidade possibilita inclusive a emergência de novas disciplinas.

A partir destas cinco modalidades de interdisciplinaridade, Japiassu (1976) propõe dois agrupamentos: *interdisciplinaridade linear ou cruzada* e *interdisciplinaridade estrutural*. A *interdisciplinaridade linear ou cruzada,* podendo ser considerada apenas uma espécie mais elaborada de pluridisciplinaridade, não apresenta um grau considerável de cooperação metodológica: as disciplinas que fornecem informações às outras se colocam como disciplinas auxiliares, numa situação de dependência ou subordinação. Já a *interdisciplinaridade estrutural* compreende um grau de cooperação que se caracteriza pela fecundação recíproca das disciplinas envolvidas, na qual se tornam comuns as suas bases conceituais e metodológicas.

Tabela 01 *– Modalidades de Interdisciplinaridade*

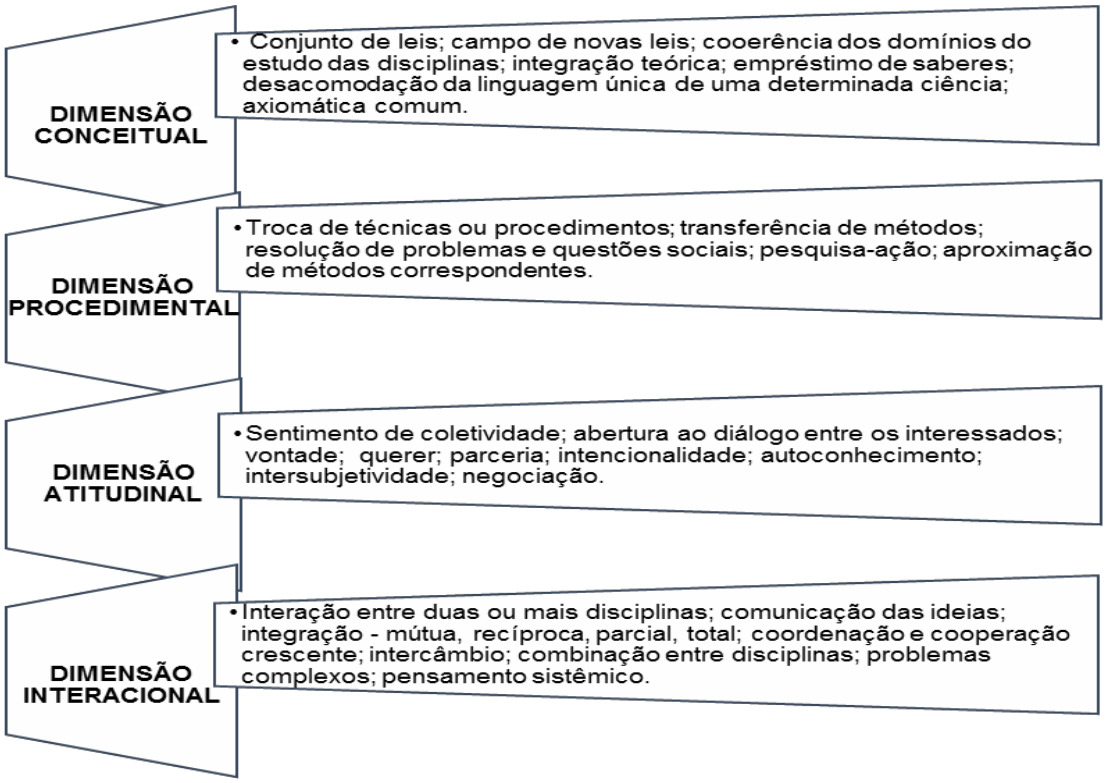
	MODALIDADE DE INTERDISCIPLINARIDADE	DESCRIÇÃO
LINEAR OU CRUZADA	*Heterogênea*	Formação que capacita a resolver problemas recorrendo a mais de uma disciplina científica.
	Pseudo	Adoção de instrumentos analítico-conceituais considerados neutros na associação entre disciplinas.
	Auxiliar	Empréstimos, duráveis ou momentâneos, de procedimentos e métodos entre disciplinas.
	Compósita	Conjugação de disciplinas, que colaboram sem alteração de seus conceitos-chaves, métodos e metodologias, e sem integração, material e de estudo, de seus domínios.
ESTRUTURAL	*Unificadora*	Coerência entre os domínios de estudos, certa integração entre as construções teóricas e os métodos das disciplinas cooperantes. Possibilita a emergência de novas disciplinas.

Fonte: o próprio autor.

No que tange às ***dimensões da interdisciplinaridade***, recorremos a Ramos (2016), que em sua pesquisa de doutorado revisitou os debates iniciais acerca da interdisciplinaridade em busca das propostas de conceptualização da mesma. A partir disto, a autora agrupou os conceitos eleitos, garimpando destes termos e expressões que evidenciassem pontos de convergências através de significados comuns, denominados por ela de “palavras-sentidos”. Os

cinco agrupamentos oriundos dos chamados conceitos clássicos elencados pela autora, foram então sintetizados em quatro dimensões, cada uma destas contendo expressões que representariam sentidos e significados específicos da interdisciplinaridade, conforme figura abaixo:

Tabela 02 - *Dimensões da Interdisciplinaridade e palavras-sentidos*



Fonte: RAMOS 2016, p. 168

No sentido de fornecer uma maior pujança para nossas interpretações a partir de um quadro conceitual previamente estabelecido, tanto as modalidades quanto as dimensões da interdisciplinaridade foram adotadas como referências e possíveis categorias analíticas para o tratamento das informações levantadas na pesquisa.

2 CAPÍTULO II – DISCURSO NOS DOCUMENTOS: UM LEVANTAMENTO

Na busca por entender os usos e sentidos aplicados à interdisciplinaridade nos BIs da UFBA utilizamos como fonte os documentos e registros oficiais acerca da temática. Constituímos o *corpus* da pesquisa documental a partir de leis, decretos, normativas, orientações, programas e outros marcos legais do governo federal; minutas, orientações, planos, projetos, resoluções e outros instrumentos regulatórios da UFBA, especialmente da Administração Central e seus Conselhos.

De acordo com Mainardes (2009), a compreensão de contextos, dos textos e das consequências de uma política pública, considerando a trajetória da mesma a partir de seus antecedentes até seus impactos, é fundamental para uma boa análise da mesma:

> A análise do contexto de influência na formulação das políticas, da forma mais abrangente possível, torna-se útil e necessária para se compreender o jogo de influências e múltiplas agendas no processo de configuração de políticas no processo histórico. Essa análise abrangente poderá permitir a identificação das influências globais/internacionais, de agências multilaterais, redes políticas, comunidades epistêmicas, intelectuais e políticos que exercem influências, forças do contexto político nacional e local, dentre outros. (MAINARDES, 2009, pp. 12 e 13)

O autor posiciona também que, no contexto das políticas públicas, a tomada de decisão não se configura como ponto inicial, sendo geralmente precedida por um conjunto de ações, disputas e negociações que circunda o processo de identificação de uma problemática e a subsequente elaboração de uma agenda frente à mesma. Para a *policy analysis*, análise de políticas públicas, Klaus Frey (2000) emprega os conceitos em inglês "*policy*", "*politics*" e "*polity*", que servem para distinguir três diferentes dimensões da política. *Polity* seria referente às instituições políticas e à ordem/estrutura institucional do sistema político-administrativo; *politics* aos processos e dinâmica política – com frequência permeada de conflitos no que toca a determinação de metas e objetivos, conteúdos e decisões de distribuição; e *policy* aos conteúdos concretos da política – "*configuração dos programas políticos, problemas técnicos e conteúdo material das decisões políticas*" (FREY, 2000, p. 217).

Na realidade política, essas três variáveis da *policy analysis (polity – politics – policy)* estão entrelaçadas e se influenciam mutuamente, fazendo parte das relações de poder. Por vezes isso pode se mostrar embaraçoso no momento das teorizações, e até mesmo para a prática do analista de políticas públicas, pois este está à mercê de atores políticos com interesses próprios:

> A pergunta pelo grau de influência das estruturas políticas ('*polity*') e dos processos de negociação política ('*politics*') sobre o resultado material concreto ('*policy*') é uma orientação característica da *'policy analysis'* à parte, no meu entender, do pressuposto de concatenações de

> efeitos lineares. Tal conjectura contradiz a experiência empírica da existência de inter-relações entre as três dimensões da política, especialmente entre as dimensões '*policy*' e '*politics*'. Ainda que seja imaginável que o arcabouço institucional, que por sua vez condiciona os processos políticos, possa se manter estável durante um período bastante longo (daí poderíamos concluir uma independência relativa da variável '*polity*' para essa concreta situação empírica), é difícil imaginar uma tal independência para as dimensões '*politics*' e '*policy*'. As disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados. (FREY, 2000, pp. 218 e 219)

Deste modo, o aspecto operacional das políticas públicas, geralmente elaborados por agentes planejadores e traduzidos em programas, não são meras concretizações de elaborações teóricas apartadas do contexto social, mas sim o subproduto de um processo político que, mediado por e dado em estruturas institucionais, reflete os interesses de diferentes atores. Portanto, ao tratar a análise do REUNI e seus impactos na UFBA através dos BIs, buscamos ponderar seu contexto de influência, o texto produzido, como se dá prática da mesma, seus resultados ou efeitos e o cenário das estratégias políticas que a envolve.

Como dissemos anteriormente, as reformas educacionais promovidas no Brasil nos anos de 1990 buscavam sintonizar o contexto nacional às demandas globais pautadas por organismos internacionais. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – ao estatuir que os diplomas atestam formação recebida por seus titulares em seu artigo 48, promove uma ruptura, ainda que formal, entre a diplomação e o exercício profissional, processo este que vai ser aprofundado pelo Parecer da Comissão de Ensino Superior do Conselho Nacional de Ensino de n.º 776/1997 que orienta as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação do país e estabelece o chamado "currículo mínimo", cujo objetivo era gerar uniformidade mínima aos cursos que conduziam a um diploma profissional de modo a garantir qualidade e facilitar o trânsito interinstitucional através das transferências.

Enquanto política pública, o REUNI tem suas raízes no documento "Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária Brasileira", de 15 de dezembro de 2003, produzido por um Grupo de Trabalho Interministerial que ficou encarregado de, em um prazo de dois meses, analisar a situação das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES - e apresentar um plano de ação com vistas a reestruturar, desenvolver e democratizar as mesmas através de medidas que contemplasse, entre outros aspectos, a sua adequação e de suas estruturas regimentais à legislação vigente; a eficácia da gestão, dos aspectos administrativos, operacionais e organizacionais; e, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho. Composto de quatro partes, o plano buscava: a), elencar ações emergenciais para enfrentar a crítica situação das

universidades federais; b) ressaltar a necessidade de fomentar a autonomia universitária; c) apontar linhas imediatas de ação capazes de complementar recursos e redesenhar o cenário das IFES; d) indicar etapas para formulação e implantação da reforma universitária brasileira. Tais etapas, reunidas sob o mote "*Universidade XXI*", foram desenhadas para envolver governo, estado e setores da sociedade civil e acabaram por culminar, quatro anos depois, em um programa.

O objetivo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais – REUNI, promulgado através do Decreto nº 6069 de 24 de abril de 2007, era "*criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais"* (BRASIL, 2007b, p. 1) e sua meta global elevar nos cursos de graduação presenciais, ao fim de cinco anos e a contar do início de cada plano, para 90% a taxa de conclusão média e para uma proporção de 18 (dezoito) para 01 (um) a relação numérica de estudantes por docente. O MEC ficou responsável por estabelecer os parâmetros de cálculo dos indicadores desta meta. Como diretrizes do programa, ficaram estabelecidas:

Tabela 03 *- Diretrizes do REUNI*

DIRETRIZES DO REUNI
I - Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
II - Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
III - Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
IV - Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
V - Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
VI - Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Fonte: próprio autor

As diretrizes buscavam impulsionar um deslocamento ou rearranjo na dinâmica acadêmica. Isto e a medida de vincular a liberação de recursos para expansão a metas estabelecidas no Plano de reestruturação da universidade motivaram acusações de que o REUNI feria a autonomia universitária, o que foi rebatido pelos propositores do Programa. O MEC, através do documento "O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas", redarguiu:

> Engana-se, não obstante, quem tomá-lo apenas como abertura de um espaço orçamentário para que cada instituição melhore seus indicadores quantitativos – embora essa seja uma resposta importante aos renitentes críticos da universidade pública e gratuita. É certo que, nesse aspecto, há como avançar, e o REUNI é o instrumento que permite expandir e defender a universidade pública. Contudo, mais do que isso, o REUNI propicia que cada instituição encontre, autonomamente, seu caminho de desenvolvimento no momento em que, em plena revolução científica, as fronteiras entre áreas do conhecimento tornam-se tênues e novas possibilidades de formação vão se delineando. A exata compreensão dos fins do programa, portanto, exige atenção quanto aos meios a serem empregados: a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação. Itinerários rígidos, desperdício de créditos, imobilidade e especialização precoce são incompatíveis com uma estrutura universitária à altura dos novos desafios da ciência. A reestruturação que se espera, portanto, é acadêmica e, como tal, qualitativa. (BRASIL, 2007a, p. 16)

Os argumentos do Ministério da Educação é de que a autonomia universitária se mantinha à medida que se garantia que os recursos já amealhados pelas IFES continuariam sendo repassados, sendo apenas o aporte de novos recursos condicionados ao cumprimento de metas e indicadores monitorados pelo MEC, mas elaborados em um plano produzido pela universidade.

Como parte da reestruturação acadêmica embutida no REUNI, a proposta dos bacharelados interdisciplinares ganhou vulto e começou a ser aplicada em algumas universidades. Conforme os “Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares”, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Nº 383 de 12 de abril de 2010 pelo SESu/MEC e composto por docentes universitários, a ideia de implantação de uma formação em ciclos nas IFES surgiu num contexto de expansão das matrículas nas universidades do país, inicialmente no setor privado, nos anos 1990, e, num segundo momento, na década de 2000, através da interiorização da oferta de vagas via criação de novas IFES, bem como no aumento do acesso em instituições já consolidadas. A conjugação de fatores responsável por estas modificações envolve a implantação de políticas de ações afirmativas, oferta de vagas em cursos presenciais noturnos, novas formas de ingresso e aumento da oferta de vagas na modalidade semipresencial ou à distância.

Estas ampliações teriam não apenas aumentado quantitativamente o acesso à universidade, como também modificado o perfil do seu corpo discente, o que demandaria, no entender dos proponentes da política pública, uma alteração no modelo então consagrado, baseado em uma graduação longa, voltada para uma profissionalização precoce, dotada de uma estrutura curricular engessada com itinerários de formação rigidamente pré-definidos. Este modelo tradicional tenderia a fragilizar o ambiente formativo da chamada educação superior,

reificando os valores próprios às profissões e reforçando um caráter instrumental dos saberes. A ideia de uma formação em ciclos iniciada através de um Bacharelado Interdisciplinar se propunha a solucionar estas questões. Neste sentido, Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e similares:

> são programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento.
> Grandes áreas são entendidas como campos de saberes, práticas, tecnologias e conhecimentos, definidos de modo amplo e geral, em termos de "(...) afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais." (BRASIL, 2010, p.04)

Para a definição das grandes áreas o documento se apoia na Tabela de Áreas do Conhecimento de setembro de 2005, elaborada pela Comissão Especial de Estudos que envolve CNPQ, CAPES, FINEP Nova Tabela de Áreas do Conhecimento. Os BIs e similares têm por característica:

Tabela 04 *- Características dos BIs e Similares*

CARACTERIZAÇÃO DOS BIS E SIMILARES
Formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural;
Formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares;
Trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular;
Foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento;
Permanente revisão das práticas educativas tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos;
Prática integrada da pesquisa e extensão articuladas ao currículo;
Vivência nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica;
Mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional;
Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos;
Estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor;
Valorização do trabalho em equipe.

Fonte: próprio autor, com base em Brasil, 2010, pp. 04 e 05

O modelo dos BIs impulsionado pelo REUNI começou a ser aplicado na Universidade Federal do ABC (UFABC) e adotado posteriormente em outras IFES. Segundo o "Relatório de

acompanhamento do programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI)" da ANDIFES, de 2010, indica que houve um crescente processo de revisão das arquiteturas acadêmicas:

> Nesse sentido, das 53 universidades federais que aderiram ao Reuni, 26 apresentaram projetos com componentes de inovação, os quais podem ser agrupados em cinco tipos:
> Formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação);
> Formação básica comum (ciclo básico ou por grandes áreas);
> Formação básica em uma ou mais das Grandes Áreas: Saúde, Humanidades, Engenharias e Licenciaturas;
> Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das Grandes Áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde;
> Bacharelados com dois ou mais itinerários formativos. (ANDIFES, 2010, p. 13)

Importante dizer que foram poucas universidades onde, adotada, esta reestruturação alterou completamente a arquitetura acadêmica. Via de regra, os novos modelos foram implantados parcialmente mantendo um paralelismo com modelos anteriores. As universidades criadas no contexto do REUNI, em contrapartida, tendem a possuir uma arquitetura acadêmica totalmente voltada para a formação em ciclos.

Dois anos depois, em outra avaliação produzida também pela ANDIFES no fim do primeiro quinquênio do Programa através do Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012, podemos constatar que esta taxa de adesão de quase 50% se amplia:

> Na dimensão pedagógica, um dos objetivos do programa era contribuir também para a reestruturação das Ifes, seja no aspecto didático pedagógico, seja no aspecto da gestão. Pode-se afirmar que o Reuni estimulou a mudança de paradigmas, na medida em que possibilitou a organização de novos arranjos curriculares, com destaque para os bacharelados interdisciplinares, implantados em 15 universidades. Mais de 80% dos reitores afirmam que houve revisão da estrutura acadêmica com a implantação do Reuni e também a preocupação de todos em criar novos programas voltados para o sucesso dos estudantes. Embora de forma mais tímida, há reflexos de mudanças na gestão das Ifes, proporcionados pelo aumento de servidores técnicos e pela melhoria da ambiência física para o trabalho. Não foram observadas fortes mudanças de conceito ou paradigma no processo da gestão administrativa efetivada pelas instituições. (ANDIFES, 2012, p. 29)

Destacamos que as mudanças declaradas em 80% das IFES não refletem, necessariamente, a adoção de BIs e, em casos onde esta estrutura acadêmica existe, ela não implica necessariamente na existência de processos formativos em dois ciclos integrados, como é o caso da UFBA. Uma das pioneiras na implantação dos BIs, após 07 anos de execução dos mesmos, a Universidade Federal da Bahia ainda não concretizou nenhum curso cujo acesso se dê exclusivamente a partir dos Bacharelados.

No contexto da UFBA o processo de implantação dos BIs via REUNI também sofreu críticas de ferir a autonomia universitária, apesar das tentativas de reforma curricular remontarem ao início dos anos 2000, ainda sob a égide das alterações impulsionadas pela LDB de 1996. A Resolução nº 2 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe), de 27 de abril de 2000, visava estabelecer as diretrizes gerais relativas ao processo de implantação da "Política de Reestruturação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UFBA", com ênfase nos princípios de flexibilidade, autonomia, articulação e atualização. Para tanto foi constituída uma Comissão para exercer a Coordenação Executiva Central do processo de implantação, cujas competências eram:

> I – viabilizar a criação do Fórum Permanente de Reconstrução Curricular, delineado no documento "Política de Reestruturação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UFBA", e estabelecer uma agenda de seminários ou outros eventos para a discussão de questões cruciais referidas à implementação de tal Política;
> II – assessorar as Comissões de Reconstrução Curricular a serem criadas nas Unidades de Ensino, conforme o Art. 2º, objetivando o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os distintos Cursos de Graduação e da "Política de Reestruturação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UFBA";
> III – promover a articulação entre as Comissões de Reconstrução Curricular referidas no inciso anterior, haja vista a troca de experiências e a criação de atividades de ensino integradas e interdisciplinares; e
> IV – Designar assessores pedagógicos para dar apoio técnico às Comissões de Reconstrução Curricular dos distintos Cursos. (UFBA, 2000, pp. 01 e 02)

No âmbito das Unidades de Ensino, a partir de suas respectivas Congregações, foram criadas Comissões de Reconstrução Curricular para cada Curso de Graduação. De acordo com Chaves (*et al*, 2003, p. 94), no contexto do Fórum Permanente de Reconstrução Curricular "*foram realizadas cinco jornadas no período de 29 de agosto de 2000 a 16 de maio de 2001, com o objetivo de discutir e construir o processo de reestruturação curricular de todos os cursos de graduação*". Alguns elementos que vieram a estar presentes nos documentos do REUNI também são visíveis, já neste período, na resolução citada, tais como, por exemplo, amplo debate na comunidade universitária, item I, adequação à legislação vigente, item II, e, como indica a competência número III, a interdisciplinaridade ser apontada como uma das metas no que tange as atividades de ensino da UFBA. O quarto item, apoio técnico e assessoria pedagógica às comissões se destaca enquanto proposta pelo esforço de garantir um acompanhamento sistemático do processo por parte de profissionais da área.

Os objetivos acadêmicos daquela reestruturação foram designados como:

> I - selecionar e articular os componentes curriculares obrigatórios e optativos de forma apropriada à formação do profissional, com o perfil almejado formulado no novo projeto pedagógico do curso;

> II - dar maior autonomia para o aluno, permitindo que ele interfira no seu percurso de formação e atualização profissional;
> III - garantir maior flexibilidade curricular, com reduzido número de pré-requisitos; e
> IV - viabilizar o cumprimento do percurso de formação, por parte do aluno, com maior rapidez e melhor capacitação. (UFBA, 2000, pp. 01 e 02).

As propostas dos dois processos de reestruturação guardam semelhanças em alguns de seus objetivos, como a busca por maior autonomia discente e flexibilidade curricular, mas as diferenças de concepção também se apresentam: foco na formação profissional, a autonomia estudantil seria mediante "interferência" e não coautoria do percurso formativo, flexibilidade pela redução de pré-requisitos e formação para capacitação.

A partir da gestão do prof. Naomar Monteiro como reitor da UFBA, a discussão da reforma curricular passou a ser atrelada a uma reestruturação normativa mais ampla. Segundo relata o prof. Naomar na apresentação do Estatuto e Regimento Geral da UFBA (UFBA, 2010), a ideia de atualização do Estatuto da UFBA já constava no Plano de Metas enquanto proposta na posse de seu primeiro mandato ao reitorado em agosto de 2002, não vindo a termo pela falta do consenso político imprescindível à sua concretização. A meta foi mantida como prioridade na plataforma de trabalho apresentada na disputa por um segundo mandato e, ainda na visão do antigo reitor, a demanda foi referendada pela reeleição com ampla margem em 2006. Ele continua:

> Os principais pontos da nossa proposta de ação no segundo mandato foram explicitados como princípios estruturantes de uma reforma acadêmica e administrativa da UFBA, no contexto da luta por autonomia universitária com responsabilidade institucional. Com esse espírito, durante todo o ano de 2007, avançamos na construção de um programa de reestruturação curricular (denominado inicialmente de UFBA Nova) que, influenciando a elaboração da nova política de educação superior do governo federal, encontrou condições de viabilidade com a adesão da UFBA ao Programa REUNI.
> O ano de 2008 foi extremamente profícuo no sentido de criar as matrizes normativas da substancial transformação ainda em curso na UFBA. Por um lado, o Conselho Universitário, com agilidade e firmeza, aprovou diretrizes, estratégias, metas e definições urbanísticas componentes de um Plano Diretor Físico e Ambiental, necessário para aplicar, com eficiência, os recursos para investimento em obras e instalações. Por outro lado, o CONSEPE e suas câmaras, igualmente com objetividade e perseverança, aprovou uma série de resoluções que, de modo pioneiro, regulamentaram aspectos acadêmicos do REUNI, imprescindíveis para a implementação dos novos modelos curriculares e da logística complexa determinada pela massiva expansão de vagas na graduação e na pós-graduação.
> Dado o grau de amadurecimento dos debates sobre reestruturação institucional e curricular na UFBA, provocados pela participação no Programa REUNI, e considerando a urgência em atualizarmos a estrutura de governança e arcabouço normativo de nossa instituição, incluímos a matéria na pauta dos conselhos pertinentes para a devida apreciação e deliberação. (UFBA, 2010, pp. 08 e 09)

Talvez por ser uma tentativa de reestruturar institucional e academicamente a UFBA de forma intensa e profunda, parte da comunidade universitária reagiu de maneira negativa à "agilidade, firmeza", "objetividade e perseverança" do Conselho Universitário, do CONSEPE e suas câmaras e da Reitoria, especialmente porque o projeto buscou suas condições de viabilidade através da adesão ao REUNI, que teria sido o elemento provocador do amadurecimento dos debates, instaurando um clima e ritmo de urgência que foi lido ou traduzido por alguns grupos como uma ruptura da autonomia universitária. Já os proponentes da reestruturação via REUNI retrucavam que a morosidade na discussão seria uma estratégia para barrar as proposições. O clima era de intensos debates, tanto no contexto interno da universidade, quanto no conjunto da sociedade:

> O movimento em defesa de uma nova arquitetura acadêmica para os cursos de graduação no Brasil foi iniciado em 2006, no âmbito da UFBA e da UnB. Rapidamente ganhou visibilidade na mídia local e nacional, angariando adeptos não somente na comunidade interna da Universidade como entre dirigentes de outras Instituições Federais de Ensino Superior. A proposta apresentada, então, pela Administração Central da UFBA visava preencher lacunas e superar problemas herdados da última reforma da educação superior, a de 1968, que havia transformado apenas os modelos organizacionais. (UFBA, 2008a, p. 08)

Apresentada pelo então reitor Naomar Almeida na 11ª ANPED na UERJ, Rio de Janeiro, em 2006, a minuta do anteprojeto "Universidade Nova: reestruturação da arquitetura curricular da educação superior no Brasil" foi um termo de referência originalmente elaborado por uma Comissão Técnica designada pela Reitoria da UFBA e grupos de trabalho *ad-hoc*, formados por docentes voluntários, com base em debates conceituais e metodológicos realizados nas unidades de ensino da Universidade Federal da Bahia e no I Seminário Nacional da Universidade Nova.

O anteprojeto visava apresentar a experiência e debate da UFBA como forma de subsidiar o cenário universitário do país na discussão do projeto da "Universidade Nova", que depois viria a se transmutar no REUNI. Segundo o documento, as sociedades contemporâneas sofreram profundas transformações em termos de natureza, economia, cultura e vida social que desafiam a imaginação e análise crítica de todos os envolvidos em processos institucionais. Nesse contexto, prossegue a minuta,

> não podemos ignorar a ameaça de propostas mercantilizadoras transnacionais de educação superior, sem vínculos e sem fronteiras. Para isso, devemos avaliar com realismo crítico as possibilidades de nossas instituições educacionais, a fim de reforçar nossa capacidade de enfrentar os imperialismos atuais com estratégias viáveis de sucesso, que não sejam somente bandeiras da mera resistência ideológica e política, indefesas frente ao poderio mercantil das novas economias.

> No plano da educação universitária, e com base em tendências apontadas ao longo desse documento, antecipa-se um confronto na esfera de política institucional entre a universidade corporativa e um novo modelo de instituição universitária, ainda em construção. Esse embate dar-se-á simultaneamente nas esferas locais e internacionais. Para se engajar como protagonista em tais processos, a universidade brasileira precisa de uma reforma profunda e verdadeira, que a qualifique para enfrentar a inevitável transnacionalização do mundo. (UFBA, 2006, p. 02)

Os questionamentos à proposta da "Universidade Nova" punham em suspeição a inevitabilidade da chamada "transnacionalização do mundo" ou, ao menos, a suposta inexorabilidade das adaptações propostas como resposta a este cenário internacional. A ideia de uma correia de transmissão conectando mudanças globais, contexto nacional do sistema superior de ensino e dinâmica institucional da UFBA era posta em cheque, especialmente quando se apresentava como argumento de que este *momentum* privilegiaria a realização de uma reestruturação na UFBA. Estas críticas se afinam com outras análises, como nos traz Ramos (2016):

> os BIs surgiram dentro de uma elogiada agenda pedagógica, pois criaram a oportunidade de justificativas para a redução do investimento público, uma vez que trouxeram a diminuição do tempo de estudo em alguns cursos de graduação. Esta crítica dos autores demonstra que o modelo de curso de Bacharelado Interdisciplinar não é uma unanimidade entre os estudiosos do campo da educação e que, portanto, precisa ser analisada em toda a sua complexidade, considerando amplos fatores. (RAMOS, 2016, p. 188)

Em vez de uma adaptação necessária a um cenário dado, a "Universidade Nova" seria a imposição autoritária, devido a uma suposta falta de diálogo em sua implantação, de uma capitulação a interesses externos a universidade. Já o anteprojeto, como outros documentos oficiais, relata de maneira diferente os processos de elaboração e debate da proposta:

> Os Conselhos Superiores da UFBA, desde a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional, em 2004, haviam, em conjunto, deliberado iniciar um processo de profunda revisão da estrutura, função e compromisso social, com o objetivo estratégico de pensar o futuro da UFBA. Durante o ano de 2005, algumas tentativas e iniciativas foram tomadas nesse sentido, como a apresentação de estudos preliminares do Plano Diretor.
>
> Em 2006, os Conselhos decidiram retomar e ampliar as discussões sobre a revisão do PDI. Neste intento, uma Comissão bi-cameral, com a participação de dirigentes, docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes foi designada para o planejamento e organização do processo de discussão. Em seus trabalhos preliminares, a Comissão propôs uma estratégia de discussão, incluindo cronograma que contemplava a promoção de seminários conceituais e temáticos, congressos internos nas unidades e uma instância geral de debates. Na pauta proposta e aprovada pelos Conselhos, destaca-se o item *Arquitetura Curricular* como uma das prioridades no processo de repensar a Universidade.
>
> A proposta preliminar de reestruturação acadêmica esboçada no presente documento vem sendo elaborada por meio de um processo

> coletivo de debates político-pedagógicos, conceituais, metodológicos e técnicos. Trata-se de uma iniciativa em curso; por isso, críticas, sugestões e recomendações serão bem acolhidas. A divulgação da versão inicial deste documento tem a finalidade de contribuir para o processo de profunda revisão da estrutura, função e compromisso social da Universidade Federal da Bahia, necessária para construir o nosso futuro enquanto instituição. (UFBA, 2006, p. 03)

Dois anos após a minuta, mas ainda em meio a efervescência, aprovou-se e instituiu marcos regulatórios da reformulação. Ainda em 2008, como base para a nova arquitetura curricular, foi assinada a Resolução nº 02 do CONSEPE, que estabeleceu definições, princípios, modalidades, critérios e padrões para a organização dos cursos de graduação da UFBA, nos seguintes termos:

> Art. 1º A formação superior no nível de graduação na UFBA compreende as seguintes modalidades e titulações:
>
> I - Licenciatura: destina-se à formação de professores para atuar na educação básica, conferindo diploma de Licenciado;
>
> II - Bacharelado: destina-se à formação nas diversas profissões, carreiras e campos do saber, concedendo o grau de Bacharel;
>
> III - Formação Profissional: destina-se à formação nas diversas profissões ou carreiras regulamentadas, conferindo diploma com as respectivas denominações;
>
> IV - Superior de Tecnologia: destina-se à formação em áreas técnicas específicas, conferindo diploma de Tecnólogo;
>
> V - Bacharelado Interdisciplinar: destina-se à formação geral humanística, científica e artística, com currículos flexíveis e articulados, possibilitando o aprofundamento num dado campo do conhecimento, conferindo diploma de Bacharel nas áreas de Artes, Humanidades, Saúde, Ciências e Tecnologias (UFBA, 2008b, pp. 01 e 02)

Apesar dos intentos de integração dos diversos modelos formativos, a resolução não conseguiu eliminar duplicidades e incongruências entre as modalidades e titulações, vindo a acrescer novos elementos em lugar de sintetizar os tipos já existentes em outro ordenamento. O esforço de integração se daria, assim, pela distribuição das modalidades em ciclos distintos que porventura podem ser combinados:

> Art. 5º De acordo com o respectivo projeto político-pedagógico, os cursos de graduação estruturados nas modalidades Licenciatura, Bacharelado e Formação Profissional poderão ser organizados nos seguintes regimes curriculares:
>
> I - de progressão linear, na qual os alunos integralizam a formação acadêmica num único percurso curricular até a obtenção do diploma;
>
> II - de dois ciclos, o primeiro constituído pelo bacharelado interdisciplinar na área do curso; e o segundo, compreendendo o conjunto de componentes curriculares específicos, organizados de modo a completar a formação de acordo com a legislação vigente.

> Parágrafo único. Nos projetos político-pedagógicos, poderão ser definidas formas de transição e/ou integração entre os dois regimes curriculares. (UFBA, 2008b, p. 02)

No contexto da aprovação, o debate em torno da integração dos ciclos foi transposto, passando a ser feito por cada curso dentro das formulações de seus respectivos projetos político-pedagógicos, o que não só fragmentou a possibilidade da formação em dois ciclos na universidade como adiou indefinidamente a implantação dos mesmos, já que até o momento nenhum curso empreendeu tal integração, de forma tal que todo processo formativo em dois ciclos na UFBA tem se resumido ao trânsito discente pós diplomação nos BIs. Importante notar como o texto do Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares, aprovado em julho de 2008, meses após a aprovação da Resolução nº 02/2008, contradiz a desarticulação entre os ciclos, indicando um primeiro ciclo como pré-requisito, fato que constava da proposta original dos BIs mas que foi alterado no processo de implantação:

> De acordo com o artigo 5° da Resolução 02/2008 do CONSEPE, o novo regime de formação estrutura-se em dois ciclos. O Primeiro Ciclo propicia formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos de formação profissional naqueles cursos que evoluírem para o regime de ciclos. O Segundo Ciclo contempla formação específica, encurtando a duração dos atuais cursos e focalizando as etapas curriculares de práticas profissionais. (UFBA, 2008a, p. 01)

Pari passu à Resolução nº 02/2008 do CONSEPE, foi aprovada pelo mesmo Conselho a Resolução nº 03/2008, que regulamentou, dentro dos marcos do REUNI, a organização e funcionamento dos BIs da UFBA, inaugurando a nova arquitetura curricular. O documento diz:

> Art. 1° 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. 2° 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. (UFBA, 2008c, p. 02)

Em relação a sua estrutura, o 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 (25% 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.
> § 1° 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. (UFBA, 2008c, p. 02)

As Resoluções sobre os BIs foram complementadas por um Projeto Pedagógico Geral do BI, que talvez devido ao contexto de urgência e das disputas em torno de sua aprovação, foi elaborado de maneira independente dos projetos pedagógicos – PPs – específicos de cada BI, que só vieram a ser apresentados em 2010. De acordo com este:

> Depois de ampla discussão em nível nacional e internamente à instituição, durante mais de dois anos, a proposta de adesão da Universidade Federal da Bahia ao REUNI- Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais foi aprovada pelos Conselhos Superiores e Câmara de Graduação. (UFBA, 2008a, p. 01)

Elemento de vulto em qualquer processo de ensino-aprendizagem, os projetos pedagógicos são fundamentais para entender a trajetória do IHAC. Em sua tese de doutorado, intitulada "O Lugar da Interdisciplinaridade na Educação Superior: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar da UFBA", Ramos (2016) faz uma extensa pesquisa documental em torno dos PPs dos BIs, tanto o geral – documento publicado em julho de 2008, se constituiu como base matricial dos BIs, trazendo elementos como: "*o referencial teórico, os princípios norteadores e as orientações preliminares para compor a matriz curricular. Além disso, apresenta 10 (dez) textos de fundamentação teórica"* (RAMOS, 2016, p. 183) - quanto os específicos das quatro grandes áreas, posteriormente associados a cada BI em específico.

Para a autora, o currículo proposto pelo projeto pedagógico geral dos BIs se organiza em etapas complementares de formação geral e específicas, perpassadas por um Eixo Integrador composto de atividades complementares no intuito de responder às necessidades de integração e diálogo dos saberes, pautadas pela chamada Sociedade do Conhecimento, mas o conjunto dos Projetos Pedagógicos apresentam brechas à consecução deste objetivo:

> A documentação consultada mostra dois aspectos que merecem atenção. O primeiro diz respeito à sua estrutura. Como se percebe, em elementos do sumário estão listados os capítulos de cada documento. Chama a atenção a ausência de dois elementos constitutivos da organização das instituições educativas e que devem, segundo Veiga (1995), compor a

> estrutura de um Projeto Pedagógico: (i) a concepção de currículo e (ii) o processo de formação de professores. Tais elementos reclamam por uma profunda sintonia com a interdisciplinaridade. Sobre isso, fez falta também um terceiro elemento que envolveria: (iii) os fundamentos teóricos e metodológicos em que se assentam a proposta da interdisciplinaridade vez que se trata do aspecto que torna o projeto diferenciado. Os dois aspectos (currículo e formação de professores) são cruciais na composição de um Projeto Pedagógico, sobretudo, quando se trata de um projeto de natureza específica, neste caso a interdisciplinar. (RAMOS, 2016, p. 192)

Os atrasos ou lacunas na estruturação dos BIs não se deram apenas nos Projetos Pedagógicos. Parte importante da interface BIs/CPLs, as Áreas de Concentração só vieram a ser estabelecidas um ano depois dos Projetos Pedagógicos de cada BI, em 2001, através da Resolução nº 01/2011 do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) que regulamentou os procedimentos de criação, alteração e encerramento, bem como estabeleceu competências para a gestão educacional e administrativa das mesmas. De acordo com o documento:

> Artigo 1° – Áreas de Concentração são estruturas curriculares de formação específica, integradas à estrutura curricular dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia.
>
> §1° – A Área de Concentração se organizará a partir de um conjunto coerente de estudos a serviço da construção de um perfil acadêmico ou ocupacional que se esgote em si mesmo, o que não exclui a função propedêutica de etapa inicial de estudos posteriores, particularmente do segundo ciclo de cursos de regime de dois ciclos.
>
> Artigo 2° – As Áreas de Concentração serão propostas pelas Unidades Universitárias da UFBA, respeitadas as condições de oferta de componente curricular obrigatório e, sempre que cabível, as perspectivas interdisciplinares das áreas de conhecimento, evitando a superposição de componentes curriculares e a concorrência com Cursos de Progressão Linear ou Áreas de Concentração já existentes. (UFBA, 2011a, p. 01)

Este também foi o caso dos critérios para ingresso de estudantes graduados em BIs nos CPLs da UFBA. Apesar de prevista na Resolução nº 02/2008 do CONSEPE, a reserva de 20% das vagas dos Cursos de Progressão Linear que estaria disponível para egressos dos BIs a partir de 2012 não possuía uma regulamentação até 30 novembro de 2011, quando isto foi constituído pela Resolução nº 06 do CAE. Conforme esta Resolução, o trânsito de diplomados entre as duas modalidades de curso – supostamente dois ciclos – se daria de forma automática, desde que respeitando a correlação entre o BI de origem e a área do CPL[2], caso o número de egressos do bacharelado for inferior ao número de vagas. Em situação diferente, o texto informa:

---

[2] A Resolução nº 07/2012 do CAE flexibiliza um pouco esta relação, possibilitando que estudantes do BI de uma área possam ingressar em CPLs de áreas diferentes, desde que o BI cursado conste na relação de opções admitidas pelo respectivo colegiado.

> Art. 5º - Caso o número de postulantes ao CPL seja superior ao número de vagas, a classificação respeitará a ordem de preferência em que o curso figura na lista de opções de cada candidato e será feita de acordo com os critérios abaixo, na ordem indicada:
>
> I - Ter cursado a Área de Concentração vinculada ao CPL pretendido;
>
> II - Ter obtido maior Coeficiente de Rendimento, a ser computado com duas casas decimais, sem aproximação, incluindo-se em sua fórmula as notas obtidas nos componentes curriculares obrigatórios e optativos da Área de Conhecimento do BI (conforme Artigo 4º), multiplicadas pelo fator 2, e as notas obtidas nos componentes curriculares obrigatórios e optativos do CPL pretendido, multiplicadas pelo fator 2,5.
>
> Art. 6º - Em caso de empate, serão considerados os critérios de desempate na ordem abaixo:
>
> I – A maior média das notas obtidas pelo candidato nos componentes curriculares obrigatórios do seu BI.
>
> II – A maior carga horária cumprida em componentes curriculares obrigatórios da matriz curricular do CPL pretendido.
>
> III – A maior carga horária cumprida em componentes curriculares optativos da matriz curricular do CPL pretendido. (UFBA, 2011b, p. 01)

Os impactos desta Resolução foram consideráveis, à medida o Coeficiente de Rendimento no Bacharelado Interdisciplinar – CRBI –, até então um indicador secundário para o itinerário formativo do estudante do IHAC, ganhou centralidade como chave de acesso a CPLs de maior concorrência. A adoção de um fator de multiplicação de 2,5 para as notas obtidas em componentes curriculares obrigatórios e optativos do CPL pretendido, também parece ter contribuído fortemente para direcionar a experiência acadêmica do discente em um sentido mais disciplinar e profissionalizante, na contramão do que se propõe para os BIs.

Como reflexo de sua aprovação tardia, a Resolução apresenta em seu art. 8º uma situação de excepcionalidade para as turmas que já haviam ingressado no IHAC nos anos de 2009, 2010 e 2011:

> Art. 8º - Para as turmas de 2009, 2010 e 2011 será considerado como critério de seleção:
>
> I - Ter cursado a Área de Concentração do CPL pretendido;
>
> II - Ter obtido maior Coeficiente de Rendimento, a ser computado com duas casas decimais, sem aproximação, incluindo-se em sua fórmula as notas padronizadas nos componentes curriculares obrigatórios e optativos da Área de Conhecimento do BI (conforme Artigo 4º), multiplicadas pelo fator 2.
>
> § 1º - Para efeitos do disposto nesta Resolução entende-se como nota padronizada, obtida por um estudante em um componente curricular, um número expresso com duas casas decimais, entre zero e dez, calculado com a mesma metodologia utilizada para o cômputo dos escores padronizados nos processos seletivos de ingresso nos cursos de progressão linear da UFBA, a saber:
>
> a) Depende da média aritmética das notas obtidas pelos alunos que cursaram o componente curricular na mesma turma do candidato e do desvio padrão dessas notas com respeito àquela média;

> b) É obtido adicionando-se ao número cinco a razão entre o desvio, relativo à média referida na alínea (a), da nota obtida pelo candidato e o desvio padrão mencionado.
> § 2º - Em caso de empate, será considerado o descrito no Art. 6º para efeito de desempate.
>
> Art. 9º - Considerando o caráter pioneiro desta experiência de projeto pedagógico interdisciplinar dos BI e a relação com as demais Unidades Universitárias, esta regulamentação deverá ser submetida a avaliação em maio de 2014. (UFBA, 2011b, p. 01)

Para Ramos (2016), a partir da data de publicação – próxima do período de término da primeira turma - é possível notar "*a incompletude desse projeto na sua idealização*" e que a "*situação é contrária ao princípio da 'autonomia' e participação democrática preconizados nos documentos institucionais. (...) o próprio Instituto e o Colegiado estiveram ausentes nessas discussões e também nas decisões relativas a esta situação*" (RAMOS, 2016, p. 182).

A impressão de incompletude do projeto perdura, à medida que as ações de ordenamento dos BIs parecem depender de uma grande dose de improviso. Apesar da transição do diplomado do BI para o CPL ter sido prevista em 2008 e regulamentada em 2011, apenas em 2013, por meio da Resolução Nº 08/2013 do CAE, foram estabelecidos critérios para que componentes curriculares dispensados sejam computados no cálculo do coeficiente de rendimento referente ao processo seletivo para preenchimento das vagas de ingresso nos CPL destinadas aos alunos egressos dos Bacharelados Interdisciplinares.

De forma similar, a avaliação dos critérios proposta no Art. 8º da Resolução nº 06/2011 do CAE e prevista para maio de 2014, só vem se dar em dezembro daquele ano, através da Resolução n° 07/2014, destinada a criar os critérios para ingresso nos Cursos de Progressão Linear desta Universidade por parte de estudantes graduados no Bacharelado Interdisciplinar da UFBA dos anos de 2014 e 2015. Seu texto dispõe:

> O Conselho Acadêmico de Ensino da Universidade Federal da Bahia, no uso de suas atribuições e considerando a excepcionalidade da situação dos estudantes concluintes dos anos 2014 e 2015 do Bacharelado Interdisciplinar - em função do adiamento do previsto no Art. 9o da Resolução 06/2011,
>
> RESOLVE:
>
> Art. 1º Aplicar aos estudantes concluintes dos anos 2014 e 2015 do Bacharelado Interdisciplinar os critérios de ingresso nos Cursos de Progressão Linear (CPL), previstos no Art. 5o da Resolução 06/2011 deste Conselho.
> Parágrafo único. As demais disposições previstas na Resolução mencionada no caput deste artigo permanecem inalteradas.
> Art. 2º Fica estabelecido o prazo de 31 de março de 2015 para revisão da Resolução 06/2011, conforme justificado no Art. 9o da referida Resolução. (UFBA, 2014, p. 01)

Sem substância em termos de avaliação e proposição, tanto nas dimensões pedagógicas quanto políticas, a Resolução nº 07/2014 cumpriu apenas uma exigência de ordem burocrática,

protelando por mais um ano a discussão já em atraso. Não foram encontrados registros da avaliação dos critérios, conforme indicado na Resolução nº 06/2011.

A ausência de uma política institucional especificamente voltada à interdisciplinaridade, capaz de emoldurar o projeto do IHAC e traduzir, de forma mais continuada, as projeções realizadas pela UFBA para o REUNI pode ser um fator preponderante para o quadro de improvisação, falta de avaliação sistemática e posterior adequação das ações tomadas na universidade.

2.1 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Na busca por localizar qual o papel destinado à temática da interdisciplinaridade dentro do contexto da gestão e modelagem da arquitetura acadêmica da UFBA, nos voltamos para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quadriênio 2012/2016, atualizado pela Resolução n° 11/2013 do Conselho Universitário. Acerca do ponto em foco, o Plano argumenta:

> A adesão da UFBA ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI foi aprovada pelos Conselhos Superiores em outubro de 2007 e implementado a partir de 2008. Esse foi um longo processo de discussão que envolveu as unidades de ensino, as entidades representativas da comunidade acadêmica e os colegiados que integram a estrutura da universidade. Sua aprovação implicou na tomada de importantes decisões que levaram a um conjunto de mudanças no perfil acadêmico da UFBA. (UFBA, 2013, p. 12)

Retomando a "Proposta de Inclusão da Universidade Federal da Bahia no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI", documento datado de outubro de 2007, que integra o convênio firmado pela UFBA com o Ministério da Educação, o PDI apresenta as metas então estabelecidas pela universidade:

Tabela 05 *- Metas da UFBA para o REUNI*

METAS DA UFBA PARA O REUNI
1. Oferecer, até o final do Programa, em 2012, 2.530 novas vagas em cursos noturnos de graduação, nas diversas modalidades;
2. Oferecer, até o final do Programa, 1.980 novas vagas em cursos diurnos de graduação, nas diversas modalidades;
3. Ampliar, até o final do Programa, matrículas em cursos presenciais de graduação, alcançando o total de 37.807 estudantes (em matrícula projetada);
4. Elevar, progressivamente, até o final do Programa, a relação professor/aluno até 1:18, considerando a dedução possibilitada pelo aumento qualiquantitativo da pós-graduação;
5. Implantar 28 novos cursos de graduação;

6. Abrir 21 novas turmas de cursos existentes;
7. Ajustar 22 cursos já existentes ao REUNI;
8. Implantar 7 Cursos de Educação Superior Tecnológica;
9. Implantar 4 Bacharelados Interdisciplinares;
10. Abrir 16 turmas nas licenciaturas especiais;
11. Elevar, até o final de 2010, a taxa de conclusão dos cursos de graduação da UFBA para 60%;
12. Elevar, até o final de 2011, a taxa de conclusão dos cursos de graduação da UFBA para 70%;
13. Elevar, até o final de 2012, a taxa de conclusão dos cursos de graduação da UFBA para 80%;
14. Alcançar, até o final de 2013, uma taxa de conclusão de 90% nos cursos de graduação da UFBA;
15. Reduzir, até 2012, o tempo médio de conclusão dos cursos de graduação para o tempo ideal previsto nos projetos pedagógicos, acrescido dos fatores de retenção média nacionais, reduzindo a diferença atual entre o número de estudantes com direito à matrícula e a matrícula projetada.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados de (UFBA, 2013, pp. 12 e 13)

O balanço realizado pelo PDI indica que as metas não foram cumpridas em sua totalidade, não obstante o considerável avanço da UFBA nos indicadores estabelecidos, especialmente no tocante a ocupação de vagas, criação de cursos noturnos, adequação física e contratação docente[3]. Um dos fatores apontados para a dificuldade de concretizar os objetivos listados foi - considerando a vigência do REUNI até 2012 e sua posterior prorrogação por um período ainda não definido - o não cumprimento, por parte do MEC, de todos os compromissos assumidos para com as universidades, como, por exemplo, a liberação de todos os cargos para a realização dos concursos docentes. Contudo, a partir do PDI avaliou-se que nos três anos de adoção do REUNI pela UFBA houve a transformação da "*aparência dos campi com novas construções, tornando o espaço mais adensado de pessoas e atividades. No entanto, ainda há muito por fazer para alcançar os objetivos propostos e as metas definidas*" (UFBA, 2013, p. 12). Remontando ao PDI 2004/2008, que produziu em 2005 como um de seus subprodutos um Projeto Pedagógico Institucional – PPI, o atual Plano de Desenvolvimento Institucional da UFBA coloca como indispensável a construção de um novo Projeto Político Pedagógico Institucional. Referindo-se ao PPI de 2005, argumenta:

> Tal projeto, com feição de adendo ao próprio PDI, volta-se para o planejamento e organização didático-pedagógica, mas, tendo sido elaborado há quase uma década, não responde mais à atual dimensão e necessidades da Universidade, sobremodo, após a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). É, portanto, da máxima urgência, que

[3] A contratação docente se apresenta como um dos vetores utilizados pelo IHAC para promover a interdisciplinaridade, como mostra o ANEXO I, "Análise dos Editais de Seleção Docente entre os anos de 2008 à 2015".

> a UFBA aprove um novo projeto político-pedagógico que, articulado ao PDI, sirva, por um lado, de consolidação do processo de transformação pelo qual passou, e, por outro, indique claramente os novos avanços e desafios da sua nova configuração de Instituição Pública de Ensino Superior, inserida numa sociedade em veloz processo de mudança. (UFBA, 2013, p. 12)

Assim, conforme defende o Plano, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI - para a UFBA, estaria em consonância com as experiências de outras IFES e se constituiria como uma ferramenta de caráter abrangente, inovadora e capaz de servir para uma maior e efetiva participação da comunidade acadêmica. Nesse sentido, o PDI propôs-se apenas a apresentar "*os princípios, as linhas gerais, as diretrizes e as metas a serem considerados e perseguidos na elaboração de um marco regulador nos domínios político e acadêmico, ainda inédito na UFBA: o PPPI*" (UFBA, 2013, p. 23).

Na visão preconizada pelo PDI, o Projeto Político Pedagógico Institucional da UFBA deveria ser construído através do trabalho cooperativo entre os segmentos que irão executá-lo, ser capaz de contemplar ações para além dos limites da sala de aula e basear-se em "*concepções abrangentes relacionadas com a produção do conhecimento, a formação humana-cidadã e valores éticos, a partir de referenciais de natureza filosófica, cultural, científica, política, econômica, social, didático- pedagógica e técnica*" (UFBA, 2013, pp. 23 e 24). É importante ressaltar que entre os elementos destacados pelo PDI a serem considerados quando da elaboração do PPPI/UFBA figuram a multi, inter e transdisciplinaridade. Foram estabelecidos procedimentos de trabalho para que comissões desenvolvessem o PPPI, mas não encontramos nenhum registro de uma nova versão ter sido elaborada após 2005.

No prosseguimento de nossa análise, buscamos destacar abaixo as Diretrizes e metas dentro do PDI que envolvessem direta ou indiretamente a temática da interdisciplinaridade. No que tange às "Macropolíticas para a área fim: ensino, pesquisa e extensão", subitem "Ensino de graduação" tem, dentro da Diretriz B - que se refere a assegurar a qualidade do ensino nos cursos de graduação – a seguinte meta: "*promover contínua atualização dos currículos e componentes curriculares dos cursos de graduação, articulando Bacharelados Interdisciplinares com, no mínimo, 80% dos Cursos de Progressão Linear e de Pós-Graduação"* (UFBA, 2013, p. 45).

Já a Diretriz C, totalmente dedicada a consolidação dos Bacharelados Interdisciplinares, buscando articulação destes com os currículos dos Cursos de Progressão Linear, apresenta metas conforme quadro abaixo:

Tabela 06 *- Metas para consolidação dos BIs no PDI/UFBA*

METAS PARA CONSOLIDAÇÃO DOS BIs no PDI/UFBA
1. Consolidar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelados, de modo a viabilizar a articulação e integração com os Cursos de Progressão Linear;
2. Incentivar e apoiar a produção de metodologias e tecnologias apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem dos Bacharelados Interdisciplinares, de modo a assegurar a permanência e a conclusão dos cursos no tempo regular;
3. Promover a interlocução sistemática entre os colegiados dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar com os Cursos de Progressão Linear, buscando articulação e integração entre essas modalidades de ensino de graduação;
4. Incentivar e apoiar a produção de metodologias e tecnologias apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem dos Bacharelados Interdisciplinares, de modo a assegurar a permanência e a conclusão dos cursos por seus estudantes no tempo regular;
5. Assegurar que, até 2016, pelo menos, 20% dos egressos dos Bacharelados Interdisciplinares ingressem em cada Curso de Progressão Linear;
6. Criar Grupos de Trabalho, em 2013, para realização de estudos visando à implantação da modalidade de graduação em dois ciclos, sendo o Bacharelado Interdisciplinar o primeiro deles.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados de (UFBA, 2013, pp. 45 e 46)

O PDI aponta no sentido de maior e melhor planejamento acadêmico, ao estimular a produção de um PPPI e buscar consolidar os Projetos Pedagógicos dos BIs, ainda que não estabeleça um processo de mão-dupla, na qual os Projetos Pedagógicos dos CPLs também sejam repensados de modo a viabilizar a articulação e integração dos mesmos aos BIs. Este tem sido um viés recorrente nos documentos produzidos acerca dos BIs na UFBA: os colocar em uma condição de subserviência aos CPLs, frente aos quais os primeiros deveriam se adaptar e assistir. As demais metas, também de grande pertinência, não apresentaram fôlego nem meios institucionais para serem implantadas.

2.2 UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA INTERDISCIPLINARIDADE?

Ao nos debruçarmos sobre o *corpus* documental, pudemos constatar que a interdisciplinaridade dentro da UFBA não recebeu uma política global capaz de orientar seu desenvolvimento. Apesar da prática relativamente espalhada, até mesmo antes do advento do IHAC, as diversas medidas que foram ensaiadas buscando criar uma coerência entre estas não chegaram a se constituir numa política institucional sólida.

As medidas institucionais tomadas ao redor da temática afetam – direta ou indiretamente – o assentamento dos BIs na estrutura e cultura organizacional da universidade, porém sem apresentar consistência. Sendo pioneiro em termos de acesso via SISU, Sistema de Seleção

Unificada do MEC, dentro da UFBA, os BIs e seus estudantes sofreram desqualificações por supostamente não terem sido selecionados de maneira realmente meritocrática. Apenas com a aprovação da Resolução n° 03/2013 do Conselho Acadêmico de Ensino que estabeleceu para ingresso geral nos cursos de graduação da UFBA a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e a adesão ao SISU/MEC, as diferenciações entre estudantes do BI e estudantes do CPL a partir da forma de ingresso foram minimizadas.

Outro exemplo deste tipo de incorporação gradual e em grande parte assistemática da interdisciplinaridade pode ser encontrado na Resolução n° 01/2013 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que regulamenta o aproveitamento da Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) para integralização curricular dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia. Ela estabelece que:

> A multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade devem ser asseguradas pela relação dialética e dialógica entre diferentes campos dos saberes e fazeres necessários para atuação em comunidade e sociedade. (UFBA, 2013c, p. 01)

A valorização de uma abordagem MITdisciplinar (Multi, Inter e Trans) aparece nas documentações muitas vezes de forma figurativa, desacompanhada de meios adequados para sua concretização. Em contraste com as necessidades reais do IHAC na execução de seu projeto, estas medidas parecem pálidas. Quando da adoção do REUNI, parte das ações de planejamento, gestão e acompanhamento dos BIs seriam realizadas por outras unidades, de forma integrada ao IHAC. Para serem efetivadas, muitas das projeções e metas estabelecidas pelo Instituto precisariam tomar como base este tipo de trabalho coordenado, como por exemplo a Orientação Acadêmica proposta no Projeto pedagógico dos BIs:

> Para cada grupo de 45 alunos do BI, haverá um professor encarregado da Orientação Acadêmica que, em princípio, conduzirá o mesmo grupo ao longo do seu percurso acadêmico, até o final do curso. Dadas as características inovadoras do modelo BI, a Orientação Acadêmica será obrigatória para todos os alunos e regulamentada no projeto de organização e implantação do IHAC, como atribuição dos seus docentes. (UFBA, 2008a, p. 34)

Considerando os 64 (sessenta e quatro) docentes ativos e os 4251 (quatro mil duzentos e cinquenta e um) discentes, mesmo a ambiciosa meta de Orientação Acadêmica com proporção de 45 alunos por professor não seria realizável. Em números atuais esta taxa seria de aproximadamente 62 estudantes para cada docente. Acreditamos que, longe de uma problemática do IHAC, desafios institucionais deste porte demandam uma abordagem mais

global para serem solucionados, o que nos leva a questionar quais instâncias são responsáveis por, dentro da UFBA, tratar – no nível do planejamento e gestão – a temática.

Conforme o Art. 21º do Regimento Geral da Universidade é a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) que tem, dentre outras funções, o papel de coordenar, planejar, executar, assistir, supervisionar e fiscalizar as políticas de ensino de graduação. Em termos de política e gestão, a interdisciplinaridade - pelo menos em sua dimensão pedagógica - estaria, de acordo com o Art. 7º do Regimento Interno da Reitoria, submetida à Coordenação Acadêmica de Graduação, subárea da Superintendência de Administração Acadêmica ligada â PROGRAD, a quem competiria, através do Núcleo de Planejamento Acadêmico da Graduação:

> desenvolver projetos multi e interdisciplinares que integrem, no âmbito do ensino de graduação, atividades de cunho formativo para os estudantes, em articulação com outros programas e projetos desenvolvidos pela Universidade, incluídas as monitorias; (UFBA, 2013b, p. 11)

A Coordenação Acadêmica de Graduação é subdivida em coordenações por áreas, da seguinte forma: a) Área I/C&T - Superior em Tecnologia; b) Área II/BI em Saúde; c) Área III/BI em Humanidades; d) Área IV e V/BI em Artes. A evidente departamentalização das coordenações aponta os limites institucionais para se pensar e praticar políticas integradas e interdisciplinares. Contraditoriamente, em vez de emergir e ser mantido a partir de uma política universitária em torno da interdisciplinaridade, o IHAC passa a encarnar, tanto em termos organizacionais quanto de pessoal, a prática interdisciplinar da UFBA. Isto é, partir da implantação dos BIs é sobre o IHAC que recai a tarefa de potencializar a interdisciplinaridade no contexto da universidade. Esta função messiânica, além de inadequada dado ao lugar que o Instituto ocupa no desenho institucional da UFBA, enfrenta resistências diversas:

> Os Bacharelados Interdisciplinares possuem, ainda, em sua proposta características que confrontariam problemáticas enraizadas na educação superior no Brasil. No entanto, percebe-se uma grande resistência tanto institucional como intelectual (membros gestores de diversos cursos) que deslegitimam este processo de renovação do ensino superior. Pode-se atribuir a isto dois fatores: primeiro, o processo de colonização que formou uma instituição com bases conservadoras que perduram até os dias atuais; e, o segundo, os interesses políticos e econômicos, que buscam em sua plenitude favorecer as elites brasileiras. (VERAS; LEMOS & MACEDO, 2015, p. 637)

Parte desta resistência tem sido diluída por meio da ação do IHAC - docentes, estudantes, gestores e técnicos. Em grande medida as soluções desenvolvidas emergem da prática cotidiana do Instituto para depois ser compartilhada com outras unidades ou com a administração central, muitas vezes em um longo trâmite. Um exemplo deste esforço foi a

recente aprovação das diretrizes para reserva de vagas em componentes curriculares sem pré-requisitos dos Cursos de Progressão Linear para estudantes dos BIs através da Resolução n° 03/2016 do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), em 10 de agosto de 2016, que nos seus três primeiros artigos diz:

> Art. 1º Estabelecer reserva de vagas em componentes curriculares sem pré-requisitos dos Cursos de Progressão Linear (CPL) para estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC)
> Parágrafo único. Entende-se por reserva de vagas a disponibilização antecipada destas ofertadas pelos Departamentos (ou equivalentes) para os Colegiados do IHAC.
> Art. 2º Instituir reserva de, no mínimo, 10% das vagas, em todos os componentes curriculares sem pré-requisitos, preferencialmente, registrados nas matrizes curriculares dos CPL.
> Art. 3º Disponibilizar a reserva de vagas desde a primeira fase de inscrição semestral (matrícula web), devendo a reserva ser concretizada ao longo do processo de planejamento acadêmico.
> § 1º O IHAC, por meio dos Colegiados dos BI, terá acesso ao Planejamento Acadêmico elaborado pelos Departamentos (ou equivalentes) dos CPL e poderá, em comum acordo, propor ajustes ao Planejamento Acadêmico consolidado.
> § 2º A Superintendência de Tecnologia da Informação, na fase de solicitação de vagas aos Departamentos (ou equivalentes), deve disponibilizar a listagem de todos os componentes curriculares indicados pelos Departamentos (ou equivalentes) como passíveis de oferta aos BI, com registro de, pelo menos, uma (01) vaga para cada curso e turno ofertados aos BI.
> § 3º Os colegiados dos BI, na fase de solicitação de vagas aos Departamentos (ou equivalentes), registrarão a adequação de horários, conforme suas demandas.
> § 4º A reserva de vagas não desobriga os Colegiados dos BI e os Departamentos (ou equivalentes) do processo de negociação de vagas conforme procedimentos já estabelecidos pela Superintendência de Administração Acadêmica (SUPAC) e previstos na Agenda de Rotinas Acadêmicas.
> § 5º O Departamento (ou equivalente) que não opinar sobre a oferta de vagas semestral terá esta ajustada nos moldes previstos por esta Resolução, respeitados os limites do módulo cadastrado para cada componente curricular.

Apesar de estar estabelecida no projeto de implantação dos BIs, de 2008, como uma contrapartida das outras unidades em relação a adesão do REUNI, a reserva 10% de vagas por parte dos demais colegiados para estudantes oriundos do IHAC não se efetivava. Foram necessários sete anos de existência do Instituto para que uma normativa reforçasse uma política já estabelecida, mas sem concretização. Podemos notar a partir da análise do texto quais tipos de entraves a reserva de vagas aos BIs enfrentou: a disponibilização de vagas aos BIs não era feita de forma antecipada e a listagem dos componentes não estava acessível; quando

disponibilizadas, as vagas não eram reservadas na primeira fase de inscrição semestral, impossibilitando que boa parte dos estudantes do BI utilizassem a matrícula web, o que implicava muitas vezes em uma matrícula presencial de milhares de estudantes todo semestre; ausência de acesso ao Planejamento Acadêmico das outras unidades de modo que os Colegiados dos BIs pudessem propor ajustes.

A existência de marcos normativos não é, por si só, garantidora da incorporação de determinado procedimento na dinâmica das organizações, como pudemos ver com a situação da reserva de vagas para estudantes dos BI. A existência de garantias nominais ou formais nem sempre se traduzem, no que tange à interdisciplinaridade e os BIs da UFBA, em práticas concretas. Ainda assim, a integração dos processos entre as unidades e consequentemente entre as áreas de conhecimento pedem, além da ampla participação de todos os segmentos envolvidos, a mediação da Administração Central para dirimir dissensões e bloqueios.

Em muitos sentidos, a documentação revisada nos alerta que a ausência de uma política institucional voltada à interdisciplinaridade vem comprometendo o melhor desempenho do projeto hoje sediado no IHAC. Como nos alerta Barros e Carvalho (2004), a má focalização e falta de informações sobre a eficácia dos programas – e, portanto, controle -, bem como a falta de integração, coordenação e articulação das ações concorrem para sua baixa efetividade. Na busca por uma compreensão mais sólida dos usos e sentidos da interdisciplinaridade no contexto dos BIs da UFBA, buscamos, como aponta Frey (2000), não nos restringir a conhecer melhor os planos, programas e projetos desenvolvidos e implementados pelas políticas, mas interpretar também a inter-relação entre as instituições, processos e os conteúdos de determinada política. Neste intuito, nos voltamos para o Discurso dos Sujeitos Coletivos que elaboram o cotidiano do IHAC em busca de um maior aprofundamento.

3 CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por objetivo descrever o nosso percurso de pesquisa, bem como delinear o quadro teórico-metodológico que tomamos como base. A metodologia de pesquisa deste trabalho foi elaborada dentro da concepção construtivista social (CRESWELL, 2010), a partir da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007) aplicada através da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE & LEFEVRE, 2012). A pesquisa se caracteriza, quanto aos fins, como exploratória e descritiva e, quanto aos procedimentos de coleta e análise de dados, como pesquisa qualiquantitativa.

Nosso objetivo primário é estudar os usos e sentidos atribuídos à interdisciplinaridade no contexto dos Bacharelados Interdisciplinares do IHAC/UFBA, considerando o planejamento e gestão institucional na intermediação entre política pública e prática pedagógica. Decompomos, assim, esta meta em três objetivos específicos, a saber: descrever a arquitetura curricular dos bacharelados interdisciplinares da UFBA; analisar, a partir dos marcos legais, as políticas públicas para o ensino superior do Brasil referente à interdisciplinaridade hoje; e compreender como gestores, técnicos e estudantes entendem a interdisciplinaridade no nexo entre a política pública e a prática pedagógica nos referidos bacharelados. Para tanto, buscamos discutir o desenvolvimento da ciência através do tempo e os desafios enfrentados pela mesma no mundo contemporâneo, conceituando a noção de interdisciplinaridade e contextualizando a universidade neste cenário; avaliamos o histórico da universidade brasileira e analisamos a reestruturação política do ensino superior no país, especialmente o processo de implantação do REUNI com sua decorrente inovação curricular, para então identificar características e estratégias de gestão e de ensino-aprendizagem utilizadas nos BIs, a partir dos resultados obtidos na percepção de docentes e discentes.

Com foco em responder ao primeiro e segundo objetivos específicos, realizamos uma análise teórica feita a partir de revisão bibliográfica - levantamento de referências, leitura aprofundada e registro através de fichamentos, resumos e resenhas - sobre as noções de interdisciplinaridade e políticas públicas, apresentando o estado da arte dentro do tema. Este primeiro momento da pesquisa visou, além de estabelecer a noção de interdisciplinaridade que trabalhamos, realizar a caracterização dos BIs e das políticas públicas do ensino superior referentes a mesma através de uma extensa pesquisa documental, identificando e analisando fontes como marcos legais, decretos, normativas, documentos oficiais da Instituição de Ensino Superior (IES), projetos pedagógicos, editais etc. - como o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que estabelece o REUNI - e da estrutura política e administrativa dos bacharelados

interdisciplinares - estudo dos projetos pedagógicos dos cursos, regimentos, etc., a partir dos descritores previamente elaborados, buscando identificar os usos e sentidos da interdisciplinaridade nestes materiais.

Para a consecução do terceiro objetivo específico, realizamos entrevistas semiestruturadas com discentes que tinham pelo menos 04 (quatro) semestres de participação nos BIs, docentes em cargos de gestão e corpo técnico ligado diretamente a processos de gestão acadêmica dos bacharelados analisados, enfocando o papel da interdisciplinaridade no planejamento acadêmico e gestão institucional, a compreensão e aderência às políticas públicas no tema e impressões sobre a prática pedagógica interdisciplinar. Optamos por uma abordagem qualitativa que, sem a pretensão de atingir o limiar da representatividade do campo estudado, busca apreender significados nas falas dos sujeitos, emolduradas pelo contexto onde estas se inserem, conforme preconiza Moscovici (2007) na Teoria das Representações Sociais. De caráter exploratório e descritivo (COLLINS; HUSSEY, 2005), nosso estudo visou procurar padrões e ideias que evidenciassem o problema em tela, bem como identificar e produzir mais informações sobre as características do mesmo, conhecendo os fatores envolvidos e buscando descrever os fenômenos com exploração bibliográfica, documental e o uso do método do Discurso do Sujeito Coletivo. (LEFEVRE & LEFEVRE, 2012).

3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Desenvolvida a partir dos anos de 1960 pelo psicólogo social Serge Moscovici (2007) e com forte referência durkheimiana, a Teoria das Representações Sociais (TRS) busca explicar o fenômeno das trocas simbólicas tanto no nível pessoal – subjetividade dos sujeitos – quanto no nível coletivo – interações grupais -, bem como a maneira que os símbolos e seu processo de formação influenciam a construção do conhecimento. Subsidiaria de uma perspectiva sócio-construtivista, a TRS apresenta semelhanças com o chamado paradigma da complexidade (MORIN; LE MOIGNE, 2000). Seu principal elemento, a noção de Representação Social, nunca recebeu uma definição específica por parte de Moscovici, que afirmou: "(...) *se a realidade das Representações Sociais é fácil de apreender, não o é o conceito*" (MOSCOVICI, 2007, p. 41).

Talvez como reflexo de sua produção *interdisciplinar*, desenvolvida na zona de confluência entre psicologia e sociologia, a TRS conforme desenvolvida por Moscovici manteve, intencionalmente, uma fluidez de conceituação da Representação Social (RS), estabelecendo múltiplos enunciados para a mesma. No entendimento do autor, uma definição

da RS surgiria, para cada pesquisador envolvido, de forma indutiva, em decorrência da acumulação de dados empíricos. Isto visaria permitir tanto o desenvolvimento da teoria quanto a criatividade dos pesquisadores, na medida em que se enfatiza menos a verificação ou comprovação e mais a descoberta. Por outro lado, a própria natureza das Representações Sociais, que se apresentariam hora estáveis e hora voláteis, pediriam esta plasticidade conceitual e o uso de metodologias variadas e não previamente amarradas a um *corpus* teórico. Para Alves-Mazzotti (2008), a ausência de uma metodologia "canônica" possibilitou uma variedade de abordagens nos estudos das representações sociais, realizados nas mais diferentes áreas com suas respectivas tradições de pesquisa, mas, a despeito desta variedade, deve-se manter em mente as questões que esta linha de investigação se propõe a responder, que seria a:

> (…) dupla questão que está na base da teoria e que a distingue das outras abordagens da cognição social: como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como essa elaboração psicológica interfere no social. Isso quer dizer que estamos interessados em uma modalidade de pensamento social, quer sob seu aspecto constituído, isto é, como produto, quer sob o aspecto constituinte, o que supõe a análise dos processos que lhe deram origem: a objetivação e a ancoragem. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 34)

Se dentro das ciências sociais a obra de Moscovici pode ser vinculada ao campo da sociologia do conhecimento ou da psicossociologia, isto não implica que a Teoria das Representações Sociais tem como escopo apenas o processo de produção do conhecimento. A TRS se interessa também em analisar o impacto da produção de conhecimento nas práticas sociais e vice-versa, caracterizando o que o autor chamou de o "poder das ideias", isto é, "*o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em práticas*" (MOSCOVICI, 2007, p. 8). Ainda que existam numerosas abordagens dentro da ciência cognitiva que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento, Moscovici preocupou-se em somar à compreensão deste aspecto o entendimento de como o tripé grupos-atos-ideias se constitui, se relaciona e, simultaneamente, transforma a sociedade.

À medida que nosso interesse é estudar a interdisciplinaridade no contexto dos BIs não apenas como em sua dimensão teórica, mas, especialmente, como esta se insere no percurso entre política pública e prática pedagógica na perspectiva de integrantes do IHAC, a TRS nos traz um forte arcabouço teórico. Em outras palavras, buscamos acessar qual a Representação Social da interdisciplinaridade no universo estudado:

> Os trabalhos baseados na teoria das RS buscam compreender os fenômenos sociais e a maneira como estes são captados, interpretados, visualizados e expressos no cotidiano pelos indivíduos ou grupos sociais. Nessa perspectiva, as RS possibilitam ao sujeito tomar

> consciência de seus pensamentos, de suas ideias, a visão de suas atitudes, levando-o a acumularem conflitos e a encontrar uma maneira de tornar familiar aquilo que lhe é desconhecido. (SILVA; SALES, 2000, p. 156)

Para fins deste trabalho, utilizamos a conceituação Representação Social apresentada por Denise Jodelet (2002, p. 22): "*as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".* Na visão da autora, as representações sociais se constituem como uma forma de conhecimento de natureza prática que, orientadas à comunicação e à compreensão do contexto social, material e ideativo, socialmente elaboradas e compartilhadas, se manifestando como elementos cognitivos e afetivos. Seriam, assim, fenômenos sociais que precisam ser entendidos a partir das funções ideológicas e simbólicas a que servem, da realidade comum que constroem, das formas de comunicação onde circulam e que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, dependem para sua compreensão da contextualização de sua produção Jodelet (*apud* SPINK, 1993, p. 300).

Como argumentam Lefevre e Lefevre (2012, p. 21):

> "os sistemas simbólicos e, dentro deles, as Representações Sociais, não se dão no vazio, já que, numa larga medida, são influenciados por condições relativas a seu contexto histórico e de infraestrutura". Os autores também colocam que "entende-se como representação social, um conhecimento produzido socialmente, fora dos parâmetros estritos do conhecimento científico, e que aguarda estreita vinculação com a situação social na qual é desenvolvida" (LEFEVRE & LEFEVRE, 2012, p. 151).

Em consonância com a noção durkheimiana de "representação coletiva" e das categorias de conhecimento, a Representação Social mistura, a um só tempo, o chamado pensamento primitivo, o senso comum e a ciência, já que qualquer uma dessas práticas mentais e sociais se constitui sempre como uma forma de representação, em função da qual se moveriam indivíduos e coletividades. Como teoria do conhecimento, a TRS busca reabilitar o senso comum como forma válida de saber, uma vez que como representação social este se constitui enquanto teia de significados capaz de criar efetivamente a realidade social. Para Mary Jane Spink, por estudar formas de conhecimento prático tal qual o senso comum, a TRS:

> (...) já pressupõe uma ruptura com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento, uma vez que estas abordam o conhecimento como saber formalizado, isto é, focalizam o saber que já transpôs o limiar epistemológico, sendo constituídas por conjuntos de enunciados que definem normas de verificação e coerência. Em nítido contraste, as correntes que se debruçam sobre os saberes enquanto saberes, quer formalizados ou não, procuram superar a clivagem entre ciência e senso comum, tratando ambas as manifestações como construções sociais sujeitas às determinações sócio-históricas de épocas específicas. (SPINK, 1993, p. 301)

Estas determinações sócio-históricas implicam também que, ao representarmos uma coisa ou uma noção, não estamos produzindo unicamente nossas próprias ideias e imagens, mas estamos criando e transmitindo um produto progressivamente elaborado em inúmeros locais, segundo dinâmicas variadas. Os ditos saberes comuns, comunitários ou coletivos, vão se constituindo ao longo do tempo o que leva ao assentamento de matrizes de ação, operação, afirmação e explicação da realidade. Conforme Sales, Souza e John (2007), a Teoria das Representações Sociais se situa, assim, na vertente construcionista social ou interacionista, que entende a produção de saberes como um resultado da socialização – é na inter-relação coletiva que a pessoa absorve parcelas significativas do conhecimento existente e em uso na sociedade. Chamamos de socialização primária quando este processo se dá através da família e de socialização secundária quando este se dá através de outras instituições, especialmente criadas para dar forma, reproduzir e sustentar o funcionamento da sociedade, a exemplo de escolas, grupos iniciáticos, profissões etc.

A interdisciplinaridade, enquanto proposição, é acessada como parte da socialização secundária já que está situada dentro do fazer científico. Ainda que, por sua natureza, a produção científica de conhecimento guarde especificidades frente ao tipo de saber prático que a TRS se propõe a tratar, todas as representações são partilhadas pelas pessoas, influenciando-as, de modo que as representações significam a circulação de todos os sistemas de classificações, todas as imagens e todas as descrições, mesmo as científicas (MOSCOVICI, 2007). Assim, a interdisciplinaridade pode ser abordada enquanto representação social tanto no processo de familiarização de dado grupo com a mesma, quanto na transformação do discurso científico interdisciplinar em conhecimento geral. Moscovici explica que:

> As representações que fabricamos – de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. Através delas, superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal (...) as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados. (Moscovici, 2007, p. 58)

Para Moscovici (2007), a finalidade de todas as representações é tornar, via processo psíquico, comum e presente algo que é incomum e está distante. O não-familiar são as ideias ou as ações que nos perturbam, nos causam tensão, e os universos consensuais são ambientes cognitivos e afetivos familiares nos quais as pessoas querem permanecer, pois há um menor

potencial conflitivo; nestes, tudo o que é dito ou feito busca confirmar as crenças e as interpretações já adquiridas. Ou seja, a disputa estabelecida em nosso universo entre o familiar e o não-familiar tende a ser resolvida em favor do primeiro. No entanto, o que nos é incomum, não-familiar, acaba por ser assimilado e pode modificar nossas crenças e, por conseguinte, nossos próprios arranjos conceituais. Segundo o autor, em geral, a dinâmica das relações é um processo de familiarização através do qual as pessoas, objetos e acontecimentos são compreendidos previamente. Neste processo de reapresentar o novo, de transformação do não-familiar em familiar, o objeto distante/ausente entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se encontram no nosso universo consensual, dos quais, ao mesmo tempo em que absorve propriedades, lhes acrescenta as suas.

Como parte das funções cognitivas básicas, já que a representação se dá nas mais variadas formas de produção de conhecimento, tais processos de familiarização levam o sujeito, independentemente de seu arcabouço cultural ou nível de instrução formal, a, em alguma medida, inferir causalidade a partir de contiguidades temporais e espaciais; projetar valores e intenções; ou se utilizar de lugares-comuns e de fórmulas consagradas na avaliação de objetos, ideias e eventos sociais, sem a preocupação de integrá-los a um todo sistematizado e coerente; uma vez que o chamado pensamento natural/senso comum - que se baseia inteiramente na representação social -, de certa forma, antecede o raciocínio, a sequência do pensamento, servindo em grande medida para demonstrar o que já estava previamente estabelecido, conforme explica Alves-Mazzotti (2008). A autora continua:

> (...) a principal característica do pensamento natural é o que ele chama de "polifasia cognitiva" (...): a coexistência, no mesmo indivíduo, de modos de pensamento diversos, correspondentes a estágios de desenvolvimento cognitivo diversos, cada um deles, porém, respondendo a uma necessidade específica condicionada pelo tipo de situação e de interação social. Tal fato refletiria a atuação de dois sistemas cognitivos: o sistema operatório – responsável pelas associações, inclusões, descriminações, deduções – e um normativo – que controla, seleciona e reelabora o material produzido pelo primeiro, com base nas normas e nos valores do grupo. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 26)

A diversidade, a dinâmica – como por exemplo os sistemas operatório e normativo – e a operacionalização do pensamento social são objeto da Teoria das Representações Sociais, que tem como pressuposto a existência de múltiplas formas de conhecer e de se comunicar, formas guiadas por objetivos diferentes e que são móveis. Conforme Angela Arruda (2002), Moscovici define duas destas formas, 'a consensual e a científica', cada uma gerando seu próprio universo:

> - Universo consensual – (...) aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana. As Representações Sociais constroem-se mais freqüentemente na esfera consensual, embora as

> duas esferas não sejam totalmente estanques. As sociedades – são representadas por grupos de iguais, todos podem falar com a mesma competência. A Representação Social é o senso comum, acessível a todos.
> - Universo reificado (ou científico) – Se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. A sociedade é de especialistas onde há divisão de áreas de competência. Aqui é a Ciência que retrata a realidade independente de nossa consciência; estilo e estrutura fria e abstrata. (ARRUDA, 2002, p. 130)

Porosos, estes dois universos se comunicam. As Representações Sociais, pelo seu modo operação, contribuem para isto à medida que cumprem as funções da *"elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos"* (MOSCOVICI, 2012, p. 27) nos grupos sociais, independente da forma que seus universos de Representação se constituem. A partir dessas duas proposições de Moscovici, a literatura (JODELET, 2002) descreve os seguintes efeitos funcionais das Representações Sociais: ***função de saber ou cognitiva***, as RS como um meio de familiarização com a novidade, contribuem para a compreensão e explicação da realidade e para que os sujeitos se apropriem de conhecimentos, integrando-os, de modo assimilável e compreensível, em seu quadro referencial e tornando-os coerentes com o funcionamento cognitivo e valores aos quais o sujeito adere - são portanto condição necessária à comunicação social, já que definem um conjunto de referências comuns possibilitadoras da difusão, transmissão e troca social de saberes; ***função identitária ou afetiva***, as RS servindo para a proteção, definição e legitimação de especificidade do grupo, situando os sujeitos e os grupos no campo social, salvaguardando as imagens positivas de determinada identidade social e tornando-as compatíveis com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados do grupo; ***função social ou orientadora***, as RS constituindo-se como um guia para a ação, produzindo um sistema de antecipações, expectativas e orientando as condutas e as práticas dos sujeitos, prescrevendo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; e ***função justificadora***, as RS possibilitam, a posteriori, a manutenção e reforço das posições e comportamentos adotados, justificando as tomadas de posição e ações de diferenciação social assumidas por grupos ou sujeitos. Elas intervêm, também, como um aval a uma ação, permitindo assim aos sujeitos explicarem e justificarem suas condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes, e, portanto, podem ser utilizadas para estereotipar as relações entre sujeitos e grupos, bem como contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre estes.

Moscovici (2007) destaca que as Representações Sociais, em termos de sua dinâmica operativa na assimilação do não-familiar, se constituem por meio de dois processos básicos, a saber: a *ancoragem* e a *objetivação*.

A ‘ancoragem’ designa a maneira através da qual procuramos classificar, encontrar um lugar e dar nome a alguma coisa não-familiar, referindo-se assim ao assentamento do que nos é estranho no pensamento já constituído; ela põe em ação os mecanismos de categorização, de etiquetagem e de explicação causal. Pela nossa dificuldade em apropriar a novidade e o diferente estes são percebidos como ‘ameaçadores’. Para o autor, através da classificação do que antes era inclassificável, da nomeação do que não tinha nome, somos capazes de imaginar e de representar o desconhecido; e a partir do momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e comunicá-lo, mesmo que vagamente, é porque passamos a representar o não-usual em nosso universo consensual, reproduzi-lo como uma aproximação ou réplica de um modelo familiar. Ou seja, ancoramos o que nos é estranho em representações já existentes: um processo de domesticação do elemento novo sob a pressão dos valores do grupo, transformando-o em um saber capaz de influenciar, adquirindo, portanto, *status* instrumental, pois penetrou numa camada social e se constituiu ali num meio capaz de influenciar os outros. Neste sentido, mais que um processo cognitivo de ordem puramente subjetiva, intraindividual, a ancoragem se dá na realidadbe social vivida, estabelecendo-se, de acordo com Fernandes *et al* (2008):

> (..) como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais, diz respeito à integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento preexistente e nas transformações que ocorrem, em um e outro. (FERNANDES et al, 2008, p. 5)

O outro processo básico de constituição das Representações Sociais descrito por Moscovici (2007) é a ‘objetivação’, entendida como uma operação imaginante e estruturante que, através da passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, dá uma “forma” ou figura específica ao conhecimento sobre determinado objeto, tornando quase tangível o conceito abstrato. Assim, objetivar é dar corpo e imagem ao pensamento ou conceito, uma operação formadora de imagens que, pela generalidade de seu emprego, se transformam em *“supostos reflexos do real”* (MOSCOVICI, 2007, p. 289). Spink (1993), elucida as três etapas da objetivação da seguinte maneira:

> Primeiramente, a descontextualização da informação através de critérios normativos e culturais; em segundo lugar, a formação de um núcleo figurativo, a formação de uma estrutura que reproduz de maneira figurativa uma estrutura conceitual; e, finalmente, a naturalização, ou seja, a transformação destas imagens em elementos da realidade. (SPINK, 1993, p. 306)

A descrição dos processos de ancoragem (o como se estrutura o conhecimento do objeto) e objetivação (o como se dá sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão) por Moscovici nos fornecem uma importante contribuição no sentido de compreender a maneira

pela qual o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como, em contrapartida, o social interfere na elaboração cognitiva.

Para Alves-Mazzotti (2008) os apontamentos de Moscovici possibilitaram a superação de uma visão dos grupos como entidades estáticas, ligados a conceitos de opinião, atitude e imagem que desconsideravam o papel das inter-relações entre as pessoas, e, portanto, meros selecionadores e utilizadores de informações que já circulavam na sociedade e não instâncias capazes de criar e comunicar. Deste modo, as Representações Sociais não se resumem a "imagens de", "opiniões e impressões sobre", mas seriam antes construções teoréticas coletivas sobre o real - derivadas de contextos, intenções, critérios e propensões dos sujeitos e seus grupos -, sistemas que possuem lógica e linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em aspectos cognitivos e afetivos (conceitos e valores), capazes de determinar "*o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas*" (MOSCOVICI, 2007, p. 51). Assim, para o autor, a representação não seria uma instância intermediária, uma mediação com propriedades mistas entre o conceito – predominantemente intelectual – e a percepção – predominantemente sensorial, mas sim um processo capaz de tornar, em alguma medida, conceito e percepções intercambiáveis, já que estes se engendram mutuamente. Isto implica em uma estrutura de dupla face das Representações Sociais, conforme explana Alves-Mazzotti (2008):

> (...) a representação tem, em sua estrutura, duas faces tão pouco dissociáveis como as de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Isso significa que a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido uma figura. Os processos envolvidos na atividade representativa têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo. Mas têm, sobretudo, a função de duplicar um sentido por uma figura e, portanto, objetivar, e uma figura por um sentido, logo, consolidar os materiais que entram na composição de determinada representação. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24)

É importante notar, como argumenta Arruda (2002), que as representações sociais não são informadas apenas pelo objeto que representam, mas também a partir do sujeito ou grupo que as constroem. Estas, enquanto construções sociais, são selecionadas, ampliadas, compartilhadas e consensuadas por meio da linguagem, revelando, via discurso público, os fenômenos sociais que emergem do cotidiano, e através dos quais os sentidos são produzidos e reconhecidos. Assim, a produção de saberes próprios de um grupo social, que os caracteriza e os identifica, não se constitui apenas com o uso da cognição, mas envolve outras dimensões como sentidos e emoções produzidas no mundo vivido; como produto da atividade representativa, as RS construídas psicossocialmente são carregadas de ideologias que refletem

as dinâmicas e contextos de um dado grupo. É neste sentido que Sales *et al* (2007) afirmam que:

> A ancoragem tem relação com os conhecimentos que dão sustentação científica, filosófica, etc. a um dado discurso e objetivação é a própria expressão de um conteúdo ou conhecimento em dado discurso que representa o pensamento de determinado grupo social. (SALES et al, 2007, p. 129)

Enquanto dinâmica psicossocial de construção de um universo consensual de saberes práticos do dito senso comum, as Representações Sociais buscam sustentação em conhecimentos de ordem científica. Segundo Moscovici (2007), ainda que existam diferenças consideráveis entre os modelos científicos e os não-científicos pode haver deslocamento de sentido de um modelo ao outro. Para o autor, é nesse deslocamento que, quando comparadas ao saber produzido pela ciência, as representações sociais aparecem como saber ingênuo ou saber do senso comum, ainda que sejam tão relevantes para a realidade social quanto o primeiro. Conforme Florence Giust-Desprairies (2005):

> a representação é em primeiro lugar considerada como passagem de uma teoria científica para um conhecimento do senso comum. As representações sociais dizem igualmente respeito à construção de uma realidade colectiva própria a um grupo social determinado para o qual ela se constitui como instrumento de orientação da percepção das situações e de elaboração de respostas. Por fim, porque elas se formam a partir das interacções, as representações dizem respeito às condutas colectivas, às comunicações sociais, e constituem uma legitimação do senso comum. (Giust-Desprairies, 2005, p. 174)

Nos caberia perguntar se grupos que se constituem ao redor de fazeres científicos mantém algum nível de operação via Representações Sociais, já que, como argumenta Moscovici (2007), estas destacam conteúdos, processos e funções de fenômenos cognitivos que constituem o pensamento social como um todo. Ou, colocando de outro modo, até que medida as Representações Sociais são operativos utilizados em espaços de produção científica para a coesão e reprodução de grupos? No sentido de abordar a Representação Social da interdisciplinaridade no contexto do IHAC nos debruçamos sobre os discursos produzidos em seu contexto.

3.2 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Conforme defendem Lefevre e Lefevre (2014), as Representações Sociais, enquanto conhecimento do senso comum, estão sempre presentes em opiniões, manifestações, posicionamentos ou postura de um sujeito em sua vida cotidiana. Para Figueiredo *et al* (2013), na qualidade de esquemas sociocognitivos utilizados pelas pessoas para emitirem no dia-a-dia

juízos e opiniões, as Representações Sociais são acessíveis através de depoimentos individuais. Moscovici, prefaciando Guareschi e Jovchelovitch (1997), destaca a importância do discurso como elemento central na apreensão das Representações Sociais:

> os fenômenos sociais que nos permitem identificar de maneira concreta as representações e de trabalhar sobre elas são, nós os sabemos, as conversações, dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1997, p. 9)

Aqui entendemos discurso não apenas como a articulação subjetiva e gramaticalmente arranjada de conteúdo a serem enunciados. Na perspectiva que adotamos

> o discurso é geralmente superior à frase; orientado por se envolver no tempo e visar um fim; interativo, principalmente na conversação; contextualizado; regido por normas sociais como todo comportamento social; assumido em um interdiscurso, adquirindo sentido apenas no interior de um universo de outros discursos. (TAYLOR & ROBICHAUD apud OLIVEIRA et al, 2013, p. 6)

Como argumentam Gondim e Ficher (2009), ainda que o discurso não possa prescindir do *significado*, já que sem a partilha de códigos verbais e não verbais não existiria comunicação, o discurso não obedece somente às regras de estruturação do pensamento e da linguagem individual. Enquanto construção de *sentido*, o discurso se "*encontra na exterioridade da língua, ou seja, no social. Todavia, o discurso não pode prescindir da linguagem, visto ser ela que lhe dá materialidade. É nesta intersecção que as relações imbricadas entre significado e sentido se fazem notar*." (GONDIM & FICHER, 2009, p. 10). Assim, as regras lógicas e gramaticais que compõem e operam um discurso (significado) só se tornam significativas se houver compartilhamento da mesma convenção linguística, nascida em universo conceitual comum (sentido) – o discurso expressa um pensamento compartilhado que se constitui a partir da localização que a pessoa ocupa no contexto coletivo. As autoras continuam:

> Em síntese, se a análise de discurso é a análise da fala em contexto, ela ajuda a compreender como as pessoas pensam e agem no mundo concreto. A história, o contexto e a posição social concorrem para as produções discursivas. O enunciador do discurso, portanto, não é somente um sujeito empírico, um sujeito da experiência e da existência individualizada no mundo, mas sim um sujeito discursivo, cuja história pessoal se insere na história social, ideologicamente marcada. Tal sujeito é atravessado pela polifonia e a heterogeneidade que o constituem, vez que participa de diversas produções discursivas que se entrecruzam. (GONDIM & FICHER, 2009, p. 13)

Os pensamentos se constituem de forma discursiva, conforme Lefevre e Lefevre, portanto é "*necessário estimular que as pessoas falem, discursem sobre o tema, o que permite captar um material rico, vivo, capaz de fornecer dados importantes que reconstruam o pensamento coletivo*" (2012, p. 115). Assim, considerando o papel relevante do discurso dentro da Teoria das Representações Sociais e a natureza do problema em tela neste estudo, optamos

pela adoção da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, por entendermos que esta possibilita apresentarmos, com maior fidedignidade, o que pensam e quais significados são atribuídos por determinados atores sociais e suas comunidades de sentido.

Desenvolvido no fim dos anos de 1990 por Lefevre e Lefevre (2012) a partir da TRS, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) visa realizar pesquisas sociais de enfoque qualiquantitativo, filiando-se às vertentes de pensamento contemporâneo que tomam como valor "o *múltiplo, o complexo, o diferente, mas considerando, com o mesmo grau de importância, que esse múltiplo e complexo convive em tensão dialética com o semelhante, com o uno, o simples*" (Lefèvre e Lefèvre, 2012, p. 28). Constitui-se como uma técnica de pesquisa de base empírica que toma como "*objeto o pensamento de coletividades que permite iluminar o campo social pesquisado, resgatando nele o universo das diferenças e semelhanças entre as visões dos atores sociais ou sujeitos coletivos que o habitam*" (idem, 2012, p. 27) e cujo objetivo é possibilitar ao pesquisador recuperar e descrever empiricamente o que as coletividades produzem enquanto Representações Sociais. Neste sentido:

> A aplicação do método DSC possibilita estudar a representação de coletividades por meio do conhecimento do sentido comum utilizado nas interações e comunicações cotidianas (Moscovici, 2012b). Aplicado às ciências sociais em geral, é utilizado para conhecer e descrever opiniões e representações de caráter descritivo, preventivo e avaliativo, possibilitando, por exemplo, promover e/ou reestruturar ações e programas educativos, campanhas de saúde, avaliar serviços privados ou programas políticos governamentais. (LEFEVRE & LEFEVRE, 2012, p. 91)

O DSC é uma modalidade de organização, tabulação e apresentação de dados qualitativos de natureza verbal, que tem depoimentos como matéria-prima. Estes são confeccionados sistematicamente na forma de um ou vários discursos-síntese, escritos na primeira pessoa, expediente que visa expressar o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de um discurso. Segundo Lefevre (*et al*, 2003a), as pesquisas de opinião de corte puramente quantitativo, que pedem que o pesquisado opte por alternativas apresentadas sob a forma de adjetivos valorativos como: excelente, bom, regular, péssimo etc., são insuficientes com vistas a fornecer informações qualificadas sobre a temática, correndo-se o risco tanto de vacuidade das respostas como de grave imprecisão, já que, continuam os autores:

> os adjetivos em questão correspondem conteúdos individuais que podem diferir grandemente entre si pois nada garante que o indivíduo "a" opte pela alternativa "excelente" pelas mesmas razões que o indivíduo "b".
> Para corrigir ou minimizar este tipo de problema optou-se por utilizar uma outra estratégia de avaliação, de corte qualitativo, solicitando-se do entrevistado não uma resposta a uma questão fechada que contenha

> alternativa valorativas, mas uma resposta a uma questão aberta que possibilite justamente uma descrição detalhada da sua experiência. (LEFEVRE *et al*, 2003a, p. 70)

Assim, para a abordagem do DSC conforme proposta por Lefevre & Lefevre, o processo de atribuir sentido como ator social envolve, entre outras coisas, questões da ordem do afeto, da conduta, do comportamento, da cognição, dos valores. Através de perguntas como: "*o que pensa o indivíduo sobre o problema, o que acha de, qual a sua opinião sobre, como vê tal problema, como o representa, como o percebe, como o define, como o vive, como o avalia, como o sente, como se posiciona diante dele etc*." (LEFEVRE e LEFEVRE, 2012, p. 35), que os atores sociais comunicam em relação ao tema pesquisado. As respostas a esse tipo de perguntas, elaboradas em forma de depoimento, configuram a dimensão qualitativa da pesquisa, ou seja, os elementos discursivos são tratados como dados qualitativos. A maneira como a técnica do DSC permite a tabulação e organização destes dados, "*resolve um dos grandes impasses da pesquisa qualitativa na medida em que permite, através de procedimentos sistemáticos e padronizados, agregar depoimentos sem reduzi-los a quantidades*" (LEFEVRE e LEFEVRE, 2003b, p. 02). Por outro lado, o compartilhamento social dessas opiniões requisita uma abordagem quantitativa para que os dados qualitativos possam ser representados. Os autores entendem que o DSC apresenta uma solução radical a esta aparente oposição entre qualitativo e quantitativo porque através da técnica:

> é possível saber, com segurança, riqueza de detalhes, rigor e confiabilidade, o que pensam as coletividades sobre todo tipo de problemas que lhes afetam e, ao mesmo tempo, aferir o grau de compartilhamento de cada uma das opiniões circundantes, ou seja, saber como tais pensamentos se distribuem entre as diversas classes sociais, gêneros, idades, níveis de renda etc. (LEFEVRE e LEFEVRE, 2012, p. 13)

Com isto, argumentam eles, delineia-se a vocação do DSC em ser um método qualiquantitativo: à medida em que qualifica uma ideia também analisa seus índices de distribuição entre os indivíduos pesquisados, sendo que, para isto, é necessário garantir a presença na pesquisa da população ou de amostra desta. Lefevre e Lefevre assinalam que, no tocante a pesquisas acerca da atribuição de sentido por atores sociais:

> os "qualitativos" e os "quantitativos" deixem de sê-lo ou deixem de trabalhar e desenvolver técnicas e metodologias específicas.
> O que defendemos é que essas duas dimensões podem e devem apontar para uma terceira, a sua fusão, o que vai exigir, por certo, equipes de pesquisa multiprofissionais e mentes abertas para a interdisciplinaridade. (LEFEVRE e LEFEVRE, 2012, p. 26)

De acordo com LEFEVRE e LEFEVRE (2006; 2012), a proposta metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo, cuja técnica está intimamente associada aos programas de

computador *Qualiquantisoft* e *DSCsoft*, consiste basicamente em analisar os depoimentos obtidos em pesquisas empíricas de opinião por meio de questionários abertos ou semiabertos, elencando e articulando uma série de operações sobre esta matéria-prima, coletada de modo que ao final do processo estas se configurem:

> em depoimentos coletivos confeccionados com extratos de diferentes depoimentos individuais – cada um desses depoimentos coletivos veiculando uma determinada e distinta opinião ou posicionamento, sendo tais depoimentos redigidos na primeira pessoa do singular, com vistas a produzir, no receptor, o efeito de uma opinião coletiva, expressando-se, diretamente, como fato empírico, pela "boca" de um único sujeito de discurso. (LEFEVRE e LEFEVRE, 2006, p. 517)

Enquanto metodologia, o Discurso do Sujeito Coletivo se estrutura a partir de quatro operadores, designados como Expressões Chave (ECH), Ideias Centrais (ICS), Ancoragens (ACS) e o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), propriamente dito. De posse dos depoimentos, busca-se identificar as ***Expressões Chave*** – segmentos contínuos ou descontínuos de transcrições literais de cada depoimento (geralmente de cada resposta a uma pergunta de questionário) que são destacados pelo pesquisador por constituírem os principais conteúdos das respostas, suas representações subjacentes, sempre em conformidade com a cultura e singularidade de cada sujeito. Lefevre e Lefevre (2012, p. 77) destacam que as ECHs são "*basicamente concretas, expressivas, descritivas, abundantes, afetivas, literárias*", estão relacionadas ao "como foi dito" o depoimento. Conforme Sales *et al* (2007), estas

> representam uma etapa em que se busca o resgate da literalidade do depoimento. Está associada à extração das idéias-centrais de um discurso. Para Lefévre e Lefévre (2003), são uma espécie de prova discursivo-empírica da verdade das idéias centrais e das ancoragens e vice-versa. (SALES *et al*, 2007, pp. 132-3)

Posteriormente à identificação das ECH, associa-se a estas uma descrição sucinta de seus sentidos, etapa que corresponde à elaboração das ***Ideias Centrais*** - fórmulas sintéticas que, de modo mais fidedigno e preciso possível, identificam por nome ou expressão linguística o sentido contido nas ECHs selecionadas, revelando e descrevendo o tema do depoimento. As IC não são meras interpretações do pesquisador e, sim, descrições literais ou temáticas do núcleo de sentido presente nas respostas. Lefevre e Lefevre (2012, p. 77) indicam que as ICs, em contraste com as ECHs, são "*abstratas, conceituais, sintéticas, frias e poucas*", são "*o que o entrevistado quis dizer (ou o quê, sobre o quê) ".*

É importante ressaltar que as Expressões Chave que manifestam de maneira explícita a adesão do sujeito a uma ideia grupal, em geral expressas como uma afirmação genérica (se baseia em termos como "toda", "qualquer", "sempre", "nunca", "mulher que é mulher", "um brasileiro de verdade..." etc.), elas não remetem apenas a uma IC e são, antes, classificadas

segundo a figura metodológica das ***Ancoragens*** **-** expressão de uma dada teoria ou ideologia presentes nas respostas individuais, marcada concreta e explicitamente como um pensamento generalizado, mas embutida no discurso como se fosse uma afirmação qualquer. Uma das regras estabelecidas para as Ancoragens por Lefevre e Lefevre (2012, p. 78) é "*quando o enunciador do discurso usa uma afirmação genérica para enquadrar uma situação particular"*. Sales *et al* (2007) destacam que o sentido de Ancoragem dentro do DSC é similar à noção dada por Moscovici na TRS, entendida como uma:

> manifestação lingüística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para enquadrar uma situação específica. (SALES *et al*, 2007, p. 132)

Importante notar é que nem sempre as ancoragens encontram-se presentes nos discursos analisados.

Após classificar as ICs e/ou as ACSs, passamos a agrupar os trechos de depoimento com sentido semelhante ou complementar em categorias de ICS e ou ACS, que são identificadas por um código (por exemplo, letras) e por uma expressão linguística (nome ou frase) que sintetize seu sentido. Note-se que em cada trecho de depoimento destacado, ECH, é possível encontrar uma ou mais de uma Ideia Central ou Ancoragem, em caso de mais de uma IC ou ACS, estas devem ser reagrupada em discursos distintos.

Por fim, reunimos as ECHs extraídas dos depoimentos e categorizadas em ICs e/ou ACSs de sentido semelhantes em um discurso-síntese, e compondo assim os chamados ***Discursos do Sujeito Coletivo***, um para cada categoria de IC/ACS identificadas pelo pesquisador e, assim, expressivamente, indicar o pensamento de uma coletividade sobre o campo pesquisado por meio da "soma qualitativa" de depoimentos individuais que representa o conjunto nuclear dos discursos.

Dessa forma, o processo resulta em depoimentos coletivos confeccionados com extratos de diferentes opiniões individuais. Isso não implica que cada sujeito, individualmente, manifesta a mesma ideia ou expressão, beirando a homogeneidade, mas que enquanto conjunto tal discurso é representativo do pensamento grupal. Mas, como alertam SALES *et al* (2007), esta composição do DSC não pode ser realizada de uma maneira aleatória. Assim como a seleção, a costura entre trechos dos depoimentos deve ser sistematizada a partir de princípios tais como:

> *Coerência*, isto é, o discurso como um todo deve apresentar coerência e fazer sentido; *Posicionamento próprio*, ou seja, uma posição específica diante do tema pesquisado; *Distinção entre os DSCs*, isto é, no caso das respostas produzirem mais de um DSC deve levar em conta diferença e/ou antagonismo presente e complementaridade possível entre eles; *Artificialidade natural*, ou seja, é como se uma pessoa só

> falasse por um conjunto de pessoas. (SALES *et al*, 2007, pp. 20-21)

Os operadores metodológicos do Discurso do Sujeito Coletivo foram assim resumidos por Oliveira *et al* (2013):

Tabela 07 *- Operadores do Discurso do Sujeito Coletivo*

ECH	Trechos selecionados do material verbal de cada depoimento, que melhor descrevem seu conteúdo;
IC	Fórmulas artificiais que descrevem os sentidos presentes nos depoimentos de cada resposta e nos conjuntos de respostas de diferentes indivíduos, que apresentam sentido semelhante ou complementar;
AC	Fórmulas sintéticas que descrevem as ideologias explícitas no material verbal das respostas individuais ou das agrupadas;
DSC	Reunião das E-Ch presentes nos depoimentos, que têm IC e/ou AC de sentido semelhante ou complementar, escrito na primeira pessoa do singular para representar o pensamento de uma coletividade.

Fonte: (OLIVEIRA et al, 2013, p. 22)

Além dos operadores, Lefevre e Lefevre (2012) apresentam dois atributos quantitativos do DSC, a saber: ***Intensidade*** e ***Amplitude***. O primeiro refere-se à percentagem de pessoas que "*contribuíram com suas expressões-chave relativas às Ideias Centrais ou Ancoragens semelhantes ou complementares, para a confecção de um dado Discurso do Sujeito Coletivo" (*Lefevre e Lefevre, 2012, p. 82), possibilitando ao pesquisador conhecer, no campo da pesquisa, o grau de compartilhamento das RS entre a população selecionada. Já o segundo, à "*medida da presença de uma ideia ou representação social considerando o campo ou universo pesquisado, revela ao pesquisador o grau de espalhamento ou difusão de uma ideia no campo pesquisado"* (LEFEVRE e LEFEVRE, 2012, p. 83).

Como produto, a técnica do DSC viabiliza um painel de opiniões coletivas no qual temas específicos adquirem diferentes opiniões e matizes na medida em que são abordados por atores sociais distintos e onde resultados qualitativos (os discursos) e quantitativos (índices de intensidade e amplitude) podem se articular, possibilitando um tratamento adequado das Representações Sociais enquanto objeto de estudo, com todas as suas especificidades. Lefevre e Lefevre (2014) argumentam que as RS estão sempre presentes nas opiniões e posicionamentos cotidianos, de modo que é sempre possível agrupar e reconstituir, em grandes categorias de sentido, depoimentos ou outras manifestações de pensamentos individuais. Categorias estas que:

> são esquemas sócio cognitivos, ou seja, modos socialmente compartilhados de conhecer, ou representar e interagir com o mundo e

> a vida cotidiana, presentes nos atores sociais de uma dada formação social e que revelam consciência possível de tais atores em determinado momento histórico (…).
>
> Ora, quanto mais afastadas da empiria, maior a chance das categorias estarem ligadas a teorias interpretativas, o que, em princípio, as distancia das RSs na medida em que as RSs não são teorias interpretativas *stricto senso*, mas entidades práticas, ou seja, conhecimentos usados pelos indivíduos ou grupos sociais nas suas interações ordinárias (ainda que uma de suas características consista no fato de serem frequentemente transformações vulgarizadas de grandes teorias, por exemplo, a Psicanálise (…).
>
> Assim, metodologicamente, as RSs podem ser entendidas como sínteses próximas da empiria, reconhecíveis, sem dificuldades maiores, pelo senso comum como "coisas suas", como conhecimentos familiares. (LEFEVRE e LEFEVRE, 2014, p. 503)

Buscamos descrever em nossa próxima seção a construção dos DSCs como uma forma de potencializar o papel das RS enquanto sínteses próximas da empiria, detalhando o passo-a-passo metodológico e os critérios que utilizamos para estabelecê-lo.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E INTERPRETAÇÃO

Como parte dos procedimentos metodológicos, estabelecemos um roteiro para coleta e um plano de análise com o objetivo de orientar o percurso da pesquisa. Nosso objetivo nesta seção, a partir do método que optamos, é fornecer um descritivo dos processos e critérios de seleção do campo e dos depoentes, da elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta, bem como exemplos da análise e interpretação das informações levantadas.

A escolha da metodologia das Representações Sociais, amparada na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo se deu a partir de nosso anseio por estudar a interdisciplinaridade no seu trânsito entre a política pública e a prática pedagógica, não exclusivamente como teoria, mas, especialmente, no seu papel enquanto Representação Social e elemento de identidade grupal, seja enquanto fazer científico ou "*transformação vulgarizada de grandes teorias*". Tal fato nos motivou a trabalhar com a Teoria das Representações Sociais a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, dada a sua capacidade de tratar dos conhecimentos utilizados pelos indivíduos e grupos sociais nas suas interações cotidianas e produzir, como dissemos anteriormente, um *corpus* mais próximo da empiria.

O universo da pesquisa se constituiu nos Bacharelados Interdisciplinares do IHAC, unidade da UFBA. Optamos por restringir o contexto empírico aos quatro BIs, a saber Artes, Ciência & Tecnologia, Humanidades e Saúde porque além de apresentarem um novo modelo de arquitetura institucional e curricular relacionada ao REUNI, sua expressão numérica é considerável dentro do contexto da UFBA. Conforme dados disponibilizados pela Diretoria do

Instituto referentes ao semestre 2016.1, o IHAC é composto por 29 (vinte e nove) servidores e servidoras técnico-administrativos, 58 (cinquenta e oito) docentes efetivos – o banco de vagas do Instituto é de 69 (sessenta e nove), mas 11 (onze) estão em fase de concurso para seleção docente -, 06 (seis) substitutos e 4251 (quatro mil, duzentos e cinquenta e um) estudantes, 930 (novecentos e trinta) ligados ao BI de Artes, 1058 (mil e cinquenta e oito) matriculados no BI de Ciência e Tecnologia, 1376 (mil trezentos e setenta e seis) no BI de Humanidades e 887 (oitocentos e oitenta e sete) no BI de Saúde.

Parte de nosso desafio foi estabelecer critérios que, diante de um contingente tão elevado, fossem capazes de constituir uma amostra significativa qualitativamente. Para tanto, nosso enfoque foi a relação de sentido que se estabelece entre o problema investigado e a escolha dos participantes, de modo que a seleção dos depoentes considerou não apenas a quantidade, mas também a variabilidade e a qualidade dos mesmos, já que, conforme Lefevre e Lefevre, a escuta por diferentes ângulos é capaz de tornar uma amostra representativa "*não pela quantidade dos entrevistados, mas pela sua variabilidade na composição do tecido social"* (LEFEVRE e LEFEVRE, 2012, p. 116). Buscamos assim realizar um levantamento cuidadoso da relação entre sujeitos, suas especificidades e o nosso de problema de pesquisa, que foi facilitada por nossa experiência pessoal como servidor-técnico administrativo no IHAC.

Diante disto, escolhemos – a partir da posição que os sujeitos ocupam no campo pesquisado - quais e quantos sujeitos seriam necessários para configurar o campo social de modo que pudessem reconstituir minimamente a polifonia existente em determinado tempo e espaço de estudo. Para que esta reconstrução da multiplicidade de discursos existentes no universo pesquisado seja potencializada, nossa pesquisa enfocou pessoas que pelo seu envolvimento prático no contexto pesquisado estivessem aptas a emitir julgamentos, posicionar e argumentar sobre a temática e a dar opiniões com riqueza de detalhes, de modo a constituírem depoimentos interessantes e ilustrativos o suficiente para compor e reconstruir o Discurso do Sujeito Coletivo.

Portanto, optamos por garantir a presença dos três segmentos – docentes, discentes e técnicos -, enfocando aquelas e aqueles do corpo funcional com ligações com a gestão e, dentre estudantes, pessoas com pelo menos 04 (quatro) semestres de vivência nos BIs, preferencialmente que tivessem tido contato com processos de gestão institucional e/ou estudantil. No intuito de garantir a representatividade dos 04 (quatro) BIs, mas sem perder a profundidade da entrevista, decidimos por entrevistar 02 (dois) estudantes de cada curso, totalizando 08 (oito) estudantes. Utilizamos esta margem de referência na hora de selecionar docentes e técnicos-administrativos em contato com a gestão, que com a inclusão em cada um

dos dois grupos de 01 (um) depoente formalmente desligado de suas funções, mas fortemente indicado pelos outros entrevistados devido a seus acúmulos sobre a temática, chegamos ao número de 09 (nove) gestores e 09 (nove) servidores técnico-administrativos.

Conforme caracterizados na Tabela 08 os 26 (vinte e seis) depoentes se dividem em três grupos quanto a sua relação com os Bacharelados Interdisciplinares: 08 (oito) discentes que lá estudam ou estudaram, 09 (nove) docentes que exercem ou exerceram cargos de gestão nos mesmos e 09 (nove) integrantes do corpo técnico-administrativo que trabalham ou trabalharam diretamente em setores ligados à gestão e planejamento acadêmico. Todas e todos colaboraram de forma voluntária para pesquisa. A faixa etária dos informantes está entre 21 e 64 anos de idade; quanto ao sexo, 09 (nove) são do sexo feminino, 15 (quinze) do masculino e 02 (dois) não declarados; a cor/raça auto-atribuída foi de 08 (oito) como branca, 15 (quinze) como negra – a soma de pretos e pardos, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – e 03 (três) não declarados; o tempo na instituição varia de cerca de um ano até aproximadamente 40 (quarenta) anos, sendo que os discentes participantes tinham no mínimo 02 (dois) anos de convivência com os BIs, entre os gestores 03 (três) se vincularam ou já estavam vinculados à UFBA quando da criação do IHAC e o mesmo se dá com 01 (um) dos técnicos-administrativos

No que toca à formação acadêmica, todos os gestores possuem doutorado, sendo que 02 (dois) possuem pós-doc; entre os técnicos-administrativos, 01 (um) possui doutorado, 03 (três) mestrado e os demais graduação; entre os discentes, 03 (três) estão cursando os BIs e 05 (cinco) já concluíram o bacharelado, 04 (quarto) migraram e 01 (um) está pleiteando vaga nos CPLs; 02 (dois) já possuíam outra graduação antes dos BIs e 01 (um) iniciou outro curso superior antes dos BIs mas abandonou. Entre os discentes, 04 (quatro) estão ou estiveram envolvidos com aspectos da gestão institucional ou estudantil através de participação nos C.A.s, DCE, Congregação e demais Conselhos ou Fóruns da UFBA.

Tabela 08 - *Caracterização de depoentes*

Depoente	Sexo	Idade	Cor/Raça	Grau Acadêmico	Tempo na instituição
Discente01	F	36	Preta	Graduação	04 anos
Discente02	M	23	Negra	Graduação	03 anos
Discente03	M	21	Parda	Graduação (em curso)	02 anos
Discente04	M	22	Preta	Graduação (em curso)	30 meses

Discente05	M	22	Preta	Graduação	04 anos
Discente06	F	21	Parda	Graduação	42 meses
Discente07	M	32	Preta	Graduação	30 meses
Discente08	M	25	Branca	Graduação (em curso)	03 anos
Gestor00	M	50	-	Doutorado	09 anos
Gestor01	F	48	Branca	Doutorado	06 anos
Gestor02	M	44	Branca	Doutorado	06 anos
Gestor03	M	45	Branca	Doutorado	08 anos
Gestor04	F	41	Negra	Pós-doutorado	03 anos
Gestor05	M	57	Negra	Doutorado	07 anos
Gestor06	M	64	Branca	Pós-doutorado	40 anos
Gestor07	-	43	Branca	Doutorado	05 anos
Gestor08	M	45	Parda	Doutorado	30 meses
Técnico00	M	29	Parda	Graduação	04 anos
Técnico01	F	51	Parda	Doutorado	03 anos
Técnico02	F	30	Negra	Graduação	18 meses
Técnico03	F	31	-	Graduação	02 anos
Técnico04	M	33	Branca	Graduação	06 anos
Técnico05	F	42	Parda	Mestrado	09 anos
Técnico06	F	45	Parda	Graduação	11 meses
Técnico07	-	51	-	Mestrado	05 anos
Técnico08	M	31	Branca	Mestrado	06 anos

Fonte: o próprio autor.

Enquanto pesquisa de caráter descritivo e exploratório, nosso estudo não pretendeu generalizar os resultados, mas, antes, aprofundar conhecimentos acerca da temática problematizada.

Para o levantamento de informações realizamos entrevistas semiestruturadas, baseadas em um questionário com perguntas abertas, de modo a potencializar a emergência de depoimentos, discursos e narrativas capazes de refletir atitudes, comportamentos, interações e pensamentos dos depoentes no contexto dos BIs no que se refere a interdisciplinaridade, a fim

de que pudéssemos compreender suas Representações Sociais. A partir do que preconiza Lefevre e Lefevre (2012) sobre a construção técnica e criativa de instrumentos de pesquisa, buscamos elaborar um questionário considerando o perfil dos depoentes e a natureza do tema pesquisado, capaz de obter respostas mais autênticas e através do qual os depoentes pudessem constituir um rico material discursivo, amplo o suficiente para amparar os objetivos da investigação, elemento necessário ao método do DSC e consonante com fundamentos da pesquisa qualitativa.

Os instrumentos (VIDE ANEXOS B, C e D) foram elaborados em três versões similares: uma para docentes em papel de gestão, outra para discentes e uma terceira para servidores técnico-administrativos. Todas constaram de um breve texto de apresentação, um cabeçalho de identificação para ser preenchido com dados biográficos, acadêmicos e profissionais de cada informante e um conjunto de questões abertas, agregadas em 04 (quatro) grandes blocos, especificados na tabela abaixo com seus respectivos objetivos:

Tabela 09 *- Tópicos e Objetivos*

TÓPICOS DE DISCUSSÃO	OBJETIVOS
Trajetória, relação com o tema e aspectos conceituais	Investigar a formação acadêmica, a noção de interdisciplinaridade, como se deu o contato com a mesma e com o projeto do IHAC.
A prática interdisciplinar	Identificar como se dá e quais as condições criadas para a prática interdisciplinar nos BIs
Política pública, gestão e aspectos estruturais	Dimensionar o papel do REUNI e da gestão institucional e suas relações com a interdisciplinaridade
Perspectivas	Identificar os impactos, obstáculos, processo avaliativo e desdobramentos possíveis da interdisciplinaridade

Fonte: próprio autor.

Para a realização das entrevistas elaboramos um roteiro e um protocolo, entramos em contato com os potenciais depoentes e marcamos encontros presenciais. Todas as entrevistas

foram realizadas pelo pesquisador, geralmente sozinho, sendo 04 (quatro) delas acompanhadas também por bolsistas. A maioria foi conduzida na UFBA, no Campus de Ondina, em espaços reservados, sendo que apenas duas delas foram realizadas fora da universidade, devido à solicitação dos entrevistados. Todas foram, com a permissão dos depoentes via termo de consentimento circunstanciado e esclarecido, gravadas e transcritas integralmente, perfazendo aproximadamente 27 horas e 30 minutos de depoimentos.

Tabela 10 *- Protocolo de entrevista*

PROTOCOLO DE ENTREVISTA
Agradecimento pela colaboração voluntária com a pesquisa sobre o tema da interdisciplinaridade;
Apresentação do estudo e de informações sobre a participação do depoente, incluindo o método do DSC;
Questionamento sobre dúvidas, ficando disponível para perguntas. Após isto, solicitamos a assinatura do termo de consentimento;
Apresentação do instrumento para a entrevista semiestruturada, fornecendo o roteiro escrito;
Questionamento sobre dúvidas acerca do roteiro, caso negativo, informamos o início do registro de áudio e procedemos a entrevista, realizando apontamentos durante a mesma;
Após a conclusão do roteiro de entrevistas, perguntamos se há considerações finais, agradecemos e finalizamos o encontro.

Fonte: próprio autor

Buscamos conduzir as entrevistas de maneira a deixar o informante confortável, seguindo o protocolo e roteiro de entrevista pré-estabelecidos, e registrando os depoimentos através de apontamentos e um gravador digital. Para facilitar o processo de análise e identificação, durante toda a realização das entrevistas, bem como na transcrição, os depoentes foram referenciados pelo nome, que foram então substituídos por uma numeração de 00 a 08, distribuída aleatoriamente entre os três tipos de depoentes quando alimentamos o programa *DSCsoft*. Os DSCs sofreram também pequenos ajustes, como omissões de nomes e expressões, de modo a preservar as identidades dos informantes.

Para o tratamento dos depoimentos e consequente tabulação dos dados foi utilizado o *DSCsoft*, programa especialmente desenvolvido para dar suporte à técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, agilizando as tarefas mecânicas da pesquisa, tais como: cadastros (dados e bancos de dados de entrevistados, pesquisas, perguntas, grupos etc.), análises (quadros e processos que permitem a realização de todas as tarefas necessárias à construção dos DSCs), ferramentas (exportação e importação de dados e resultados de pesquisa), relatórios (organiza os resultados de pesquisa). Foram seguidos, na ordem, os seguintes passos metodológicos conforme recomendados por Lefevre e Lefevre (2012) para a construção dos DSCs:

Tabela 11 *- Tabulação de dados*

TABULAÇÃO DE DADOS
a. Ler algumas vezes o conjunto das respostas a uma questão, ou artigo de jornal, ou a matéria da revista etc.;
b. Ler cada resposta em particular, identificando as Expressões Chave (ECH);
c. Identificar a ou as Ideias Centrais (IC) de cada resposta, artigo etc.;
d. Analisar todas as Ideias Centrais/Ancoragens (AC), buscando agrupar as semelhantes em conjuntos homogêneos ou categorias;
e. Nomear as Categorias do conjunto homogêneo;
f. Construir o ou os Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs) de cada Categoria obtida na etapa <e>;
g. Para construir um DSC é preciso "discursivar" ou sequenciar as ECH, obedecendo a uma esquematização clássica do tipo: começo, meio e fim ou do mais geral para o menos geral e mais particular.

Fonte: Tabela construída a partir de Lefevre & Lefevre (2012, p. 89-90)

4 CAPÍTULO IV – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

Como pano de fundo para a apresentação, interpretação e discussão dos dados levantados em estudo de campo, buscamos entrelaçar três eixos orientadores, a saber: o problema de pesquisa e as questões postas a partir deste; o enquadramento conceitual trazido por nossas opções teóricas; e as orientações procedimentais e metodológicas da abordagem adotada.

Constituiu o *corpus* da pesquisa o produto discursivo coletado em entrevistas semiestruturadas com 26 (vinte e seis) informantes, compondo aproximadamente 27 (vinte e sete) horas de depoimentos gravados que, após processados, foram analisados de acordo com a metodologia previamente aludida.

Procedemos as interpretações dos depoimentos extraídos das entrevistas por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, conforme descrito no capítulo anterior, utilizando o *DSCsoft* para desenvolver, para cada pergunta, o processo de análise de primeiro (IAD1) e de segundo nível (IAD2). A partir destas, confeccionamos os DSCs para cada pergunta, que apresentamos e discutimos abaixo conforme suas categorias.

Retomando os descritores conceituais das dimensões e modalidades de interdisciplinaridade apresentados na seção 1.2.1 do primeiro capítulo, buscamos relacionar, nas três primeiras perguntas que se referem diretamente à mesma, os DSCs com nosso quadro teórico de modo a identificar quais descritores preponderantes nas Representações Sociais expostas nos discursos. Na sessão subsequente, após a descrição e análise das perguntas, é feito um balanço do conjunto das mesmas.

4.1 DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO - APRESENTAÇÃO

Nesta sessão são apresentadas as 05 (cinco) perguntas trabalhadas e suas respectivas categorias, bem como os DSCs construídos a partir das mesmas com base em 131 (cento e trinta e um) excertos selecionados do corpus da pesquisa. Foram produzidos 34 (trinta e quatro) Discursos do Sujeito Coletivo.

4.1.1 DSC 01 - Qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade?

O primeiro conjunto de Discursos do Sujeito Coletivo foi composto a partir das respostas à pergunta 01 do primeiro bloco, “Qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade?”, que tinha como objetivo conhecer o pensamento conceitual

predominante e as principais definições atribuídas à interdisciplinaridade pelos informantes. As respostas geraram 36 (trinta e seis) Ideias Centrais que foram classificadas em 08 (oito) diferentes categorias, conforme descrito na tabela abaixo:

Tabela 12 *- Discurso do Sujeito Coletivo 01*

		(n)	FREQUÊNCIA RELATIVA (IDEIAS, %)	FREQUÊNCIA RELATIVA (DEPOENTES, %)
PESQUISA	Usos e Sentidos da Interdisciplinaridade			
Qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade?				
	A - Interação disciplinar	10	27.78	38.46
	B - Interligação com a complexidade	3	8.33	11.54
	C - Paradigma emergente	3	8.33	11.54
	D - Formação abrangente	4	11.11	15.38
	E - Indefinição conceitual	5	13.89	19.23
	F - Transversalidade ou interseção temática	5	13.89	19.23
	G - Operador pedagógico	3	8.33	11.54
	H - Trânsito do sujeito entre áreas do conhecimento	3	8.33	11.54
	TOTAL DE IDEIAS	36		
	TOTAL DE ENTREVISTADOS	26		

Fonte: próprio autor.

A - Interação Disciplinar

A primeira categoria elencada para o DSC desenvolvido a partir da pergunta 01 descreveu a interdisciplinaridade como “Interação Disciplinar”. Esta foi a categoria com maior frequência, tanto no que se refere às ideias, quanto no que toca a quantidade de depoentes, agregando 10 (dez) Ideias Centrais. Frente à pergunta “Qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade?”, o Sujeito Coletivo composto por 02 (dois) discentes, 03 (três) gestores e 05 (cinco) técnicos argumenta:

“Antes de apresentar essa visão minha sobre interdisciplinaridade eu queria falar, na verdade, do conjunto que sempre aparece associado a esse debate que são as questões relacionadas a multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e, obviamente, a interdisciplinaridade, quer dizer multi, inter, trans, que aliás é até o prefixo que nós utilizamos por algum tempo no nosso Instituto, uma vez que há uma compreensão nossa que o Instituto não é essencialmente interdisciplinar, mas MITdisciplinar, ou seja, multi, inter, trans, esses termos estão associados, respectivamente, às noções de justaposição, mediação e superação das disciplinas. No caso, a interdisciplinaridade eu acredito que seja quando vários campos de conhecimento dialogam entre si.

Então, quando se fala sobre interdisciplinaridade eu imagino, interpreto, várias matérias se comunicando, se interligando... a interdisciplinaridade, pelas leituras aí, são as relações entre as áreas de conhecimento diversas, é articular os diversos conteúdos oriundos de outros recipientes de formação do conhecimento, mas não somente isso, é também uma interação entre disciplinas aparentemente distintas, uma relação de/entre disciplinas diferentes, que te possibilita uma reflexão crítica sobre elas, um pensamento que

encaminha pra transdisciplinaridade, e pra algo que está à frente só desse trânsito entre os conhecimentos, dessas relações entre os mundos diferentes, digamos assim, categorizados por área de conhecimento.

A interdisciplinaridade prevê um diálogo entre várias áreas do saber, produzindo uma outra coisa a partir desse diálogo, sendo que para isso você precisa ter alguém que domine várias áreas do saber. Ela não é só isso, mas uma das coisas fundamentais da interdisciplinaridade é acionamento de diversos saberes pra colocá-los em um diálogo que produza a partir disso. Por exemplo: tem o disciplinar - que é matemática, física, química, biologia, etc. - e tem o inter, que é fazer a junção das duas criando uma nova... existem já cursos interdisciplinares, por exemplo, físico-química, biologia molecular, biologia computacional, biomedicina. São ações, atos interdisciplinares, porque criam uma coisa nova, juntar as disciplinas criando uma terceira que é híbrida das duas primeiras.

Então a interdisciplinaridade surgiu com a necessidade. Na academia, num certo contexto histórico, com o desenvolvimento das ciências e uma especialização das linguagens científicas também cada vez maior, um campo conhecer a produção do outro campo de conhecimento foi se tornando cada vez mais difícil... então a interdisciplinaridade surgiu mais ou menos pra responder a esse problema, pra tentar facilitar o intercâmbio das produções dos diversos campos de conhecimento... ela vai no sentido de uma troca de conhecimentos entre áreas aparentemente - ou tradicionalmente – separadas, definidas de uma forma separada. Ao meu ver a interdisciplinaridade vem um pouco pra desconstruir isso aí e tentar erguer novas pontes, novas possibilidades de construção de conhecimento, a partir da relação de áreas que tradicionalmente tem sido isoladas. Obviamente que isso não ofusca a ideia de que a disciplinarização é importante em determinados momentos da formação, que a especialização é importante em determinados momentos da vida acadêmica ou profissional, mas eu não coloco a interdisciplinaridade como uma mera oposição à disciplinaridade: o valor está exatamente em conjugar as diversas disciplinas permitindo uma mediação entre essas áreas... em gerenciar como ela se relaciona com outras dimensões transdisciplinares, os conhecimentos transversais nas diversas áreas de conhecimento e na multidisciplinaridade, ou seja, como as diversas áreas do conhecimento, cada uma de forma particular, contribui pra um determinado fenômeno.”.

Enfocando em grande medida uma *modalidade estrutural* de tipo *unificadora* – baseada na integração de disciplinas – e uma *dimensão interacional* – comunicação entre disciplinas – da interdisciplinaridade, esta categoria agrega Ideias Centrais que combinam uma compreensão da interdisciplinaridade como parte de um *continuum* envolvendo outros modos de interação/superação disciplinar e que pensam o diálogo entre as disciplinas como capaz de gerar não apenas novas disciplinas, mas também de uma reflexão crítica sobre a própria dinâmica de produção do conhecimento e acerca deste diálogo.

Outro aspecto relevante levantado por este DSC é o papel da hiper-especialização na emergência da interdisciplinaridade, à medida que considera como a crescente dificuldade de intercâmbio entre os campos do saber em decorrência de sua verticalização contribuiu para uma reorientação no fazer e pensar científico. O DSC também destaca a ênfase na importância da disciplinaridade, e que apesar do movimento para transpô-la, a interdisciplinaridade não nega o conhecimento disciplinar, mas parte deste.

B - Interligação com a Complexidade

A segunda categoria gerada a partir da pergunta 01 foi interdisciplinaridade como “Interligação com a Complexidade”. Uma das quatro categorias com menor frequência é

formada por 03 (três) Ideias Centrais. O DSC foi formado a partir do depoimento de 01 (um) discente, 01 (um) gestor e 01 (um) técnico e aponta:

"Minha compreensão de interdisciplinaridade vem muito de uma perspectiva epistemológica, vinculada à produção do conhecimento. Desde a minha formação na graduação, tinha muito interesse de trabalhar na área de saúde e fui bolsista de iniciação cientifica, já começou a se constituir em mim a ideia de que saúde era um objeto interdisciplinar: a gente via que as condições de saúde estavam relacionadas à economia, à história, à biologia, às condições sociais, à crença, à raça etc. A realidade é muito difícil de ser apreendida numa perspectiva da investigação científica se ela não tiver, pelo menos, uma compreensão interdisciplinar; se a gente consegue constituir um objeto interdisciplinar é uma questão, mas, pelo menos, a gente reconhecer que a realidade não tem como ser apreendida por uma única perspectiva.

O termo interdisciplinar criou vida própria, digamos assim, por causa do aquecimento global... foi o primeiro desafio da vida que as ciências sozinhas não deram conta, a física explicava de um jeito, a matemática explicava de outro, a química de outro, a biologia de outro, a medicina de outro, mas não avançavam nas respostas porque as respostas que davam não permitiam nem descrever o fenômeno e nem propor soluções, porque era um sistema muito complexo, o do aquecimento global... aí surgiram as esquipes, primeiro multi, cada um na sua, escrevendo suas coisas ou descrevendo o fenômeno, não surtiu efeito, então resolveram que tinham que juntar e conversar entre si pra criar uma nova coisa. Então, pra mim, interdisciplinaridade é compreender saberes mais complexos, é ser multidisciplinar, aprender muitas coisas, saber muitas coisas, diversos saberes, e utilizar pra uma coisa específica ou mais ampla...".

O discurso vincula a interdisciplinaridade a *modalidade de interdisciplinaridade cruzada*, de tipo ora *auxiliar*, ora *compósita*, onde se vê a proposta de empréstimos de métodos e reunião de diversas especialidades ao redor de uma grande questão. Quanto à sua *dimensão*, o discurso aponta para o aspecto *procedimental* – troca de técnicas - e *interacional* – comunicação entre disciplinas – da interdisciplinaridade. Esta categoria reúne Ideias Centrais que indicam uma relação entre interdisciplinaridade e complexidade, considerando a mesma como um reflexo ou resposta à real5ridade em suas variadas dimensões ou à problemas contemporâneos.

C - Paradigma Emergente

A interdisciplinaridade enquanto "Paradigma Emergente" foi a terceira categoria desenvolvida a partir da interpretação das entrevistas. É outra das quatro categorias com menor frequência, sendo composta por 03 (três) Ideias Centrais emitidas por 03 (três) depoentes, 01 (um) discente, 01 (um) gestor e 01 (um) técnico. O DSC coloca que:

"A interdisciplinaridade é uma tendência também da sociedade, né... quando esse termo surgiu ou começou a ser falado com muita insistência há alguns anos atrás, ninguém tinha muita ideia do que era, mas agora eu tenho impressão que tá mais relacionada a nossa vida presente, tem a ver com o nosso momento atual... é um momento de mudança de transição para formar novos profissionais com capacidades variadas.

Muitos professores entendem a interdisciplinaridade como uma estratégia de ensino e aprendizagem. Um dos grandes problemas que nós temos é que em geral o corpo de ensino das Universidades é formado por um perfil de pessoa que tem uma longa proficiência na área da pesquisa mas que talvez não tenha um correspondente

proficiência do ponto de vista da formação docente, e isso vai se refletir exatamente nas discussões sobre a interdisciplinaridade, em como ela é operada na Universidade, em como ela é utilizada como recurso acadêmico ou pedagógico, e como isso é assimilado pelos estudantes em termos de organização, de pensamento, de como ele se debruça sobre a pesquisa, como ele analisa um determinado fenômeno, como ele se apropria dos recursos das rotinas interdisciplinares para compreensão da realidade.

Minha compreensão da interdisciplinaridade reside exatamente nesse processo de mediação dos conhecimentos, de como as diversas formas de saber, e não apenas aquelas socialmente reconhecidas pela Universidade, podem de certa maneira ser articuladas no sentido de uma melhor compreensão da nossa realidade, então isso seria um conceito um pouco mais elástico que eu carrego para o termo interdisciplinaridade. Ela não é essencialmente um operador pedagógico, embora ela seja tratada dessa forma, mas um valor acadêmico também: novas possibilidades de articulação, integração e reunificação desses saberes, uma vez que já foi identificado na Universidade, na sociedade, nas formas também não-tradicionais de produção de conhecimento, que houve desde o final do século XIX uma espécie de separação das disciplinas, com funcionamento de maneira estanque das diversas áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade me parece trazer no seu interior uma longa herança no que diz respeito à tentativa de reunificação desses saberes, estabelecendo uma horizontalidade, projetando uma não hierarquização entre saberes, uma vez que o propósito, sobretudo nos processos de ensino aprendizagem, é promover um equilíbrio de todas as áreas de conhecimento para uma pretensa compreensão da realidade, da sociedade".

A *modalidade* de interdisciplinaridade ressaltada neste discurso é a *estrutural* de tipo *unificadora* – integração de construções teóricas – e de *dimensão conceitual* – integração teórica e axiomática comum. Já a concepção de paradigma emergente desta categoria se dá pelo entendimento que a interdisciplinaridade é uma tendência contemporânea e/ou a manifestação de um aspecto anterior – como a religação de saberes era buscada pela universidade do século retrasado - conseguiu ganhar destaque apenas recentemente.

O DSC apresenta também o uso pedagógico da interdisciplinaridade como apenas uma de suas faces, que precisaria se complementar como um valor acadêmico capaz de reorientar as práticas disciplinares e conectar a produção de conhecimento da universidade com saberes outros, produzidos nos demais contextos sociais, o que também indicaria sua característica enquanto "fenômeno emergente".

D - Formação Abrangente

O entendimento da interdisciplinaridade como uma "Formação Abrangente" apresentou-se, em termos de ideias e depoentes, como a categoria de frequência intermediária. O número de Ideias Centrais reunidas neste DSC foi 04 (quatro), emitidas por 04 (quatro) depoentes, sendo 03 (três) destes discentes, e 01 (um) gestor. Chama atenção a frequência da mesma entre discentes e a ausência de técnicos expressando este tipo de representação da interdisciplinaridade. O DSC coloca que a:

"Interdisciplinaridade é você se capacitar de forma múltipla no âmbito de uma especialidade, ter vários conhecimentos de forma, não diria superficial, mas de forma variada, diversificada, pra poder fazer um mix e

passar a utilizar aquilo na vida acadêmica e também na sua vida... aprender que a vida é formada de vários vetores, várias possibilidades. A capacitação ela é feita de várias formas, não tem um conhecimento único. A interdisciplinaridade dá a possibilidade de você saber que os saberes são inter-relacionados, não é um saber específico... eu vejo a interdisciplinaridade como uma reflexão da própria realidade, ninguém tem um conhecimento estrito, único, sobre alguma coisa, ainda que os cursos normais tentassem aplicar isso. Então a interdisciplinaridade, como eu enxergo, é aquela capacidade do indivíduo em ter entendimento em diversas áreas, não exatamente uma que ele esteja estudando somente, que ele não fique resumido numa área só... a gente pode fazer uma interdisciplinaridade maior não só dentro da área de saúde, mas você pode pegar uma matéria na área de artes, você pode pegar uma matéria em humanística, cientifica, exatas... é bem importante porque tenta formar o estudante universitário não só focado na sua área de estudo, dá uma visão muito mais abrangente do curso e também de sociedade.".

O discurso privilegia uma visão de interdisciplinaridade que pode ser enquadrada na *modalidade linear ou cruzada* de tipo *heterogênea* – focada na formação de pessoas capazes de resolver problemas a partir da recorrência a algumas disciplinas – e em uma *dimensão procedimental* – transferência de técnicas e procedimentos. Considerando a interdisciplinaridade como resultado de um processo formativo onde diversas disciplinas são combinadas, esta categoria enfatiza a interdisciplinaridade em seu aspecto educacional e guarda proximidade com a categoria G, interdisciplinaridade enquanto "Operador Pedagógico".

E - Indefinição Conceitual

A identificação positiva entre interdisciplinaridade e "Indefinição Conceitual" foi uma das categorias extraídas dos depoimentos em resposta à pergunta 01, "Qual seu entendimento sobre interdisciplinaridade?". O DSC desenvolvido descreveu a interdisciplinaridade como "Interação Disciplinar". Esta é uma das duas categorias que se apresentaram como segundas colocadas em termos de frequência de ideias e de depoentes, sendo composta de 05 (cinco) Ideias Centrais, apresentadas pelo Sujeito Coletivo composto por 01 (um) discente e 04 (quatro) gestores, sem a presença de técnicos. O DSC aponta que:

"Embora não haja muito consenso entre as questões da inter, trans, multidisciplinaridade, quando a gente vai enfrentar essa discussão sobre o quê que é e como se faz a interdisciplinaridade, você vai verificar, primeiro, que - uma coisa óbvia, mas que não é menos importante - é difícil de, numa maneira muito breve, definir o quê que ela seja e, segundo, que é uma proposta de difícil execução. É uma ideia ampla, profunda e complexa de interdisciplinaridade, um conceito que é até meio nebuloso e ainda tô em fase de aprendizado sobre ele. O conceito pra mim é uma coisa tão ampla que a gente fica na dúvida de como essa interdisciplinaridade se dá no dia a dia e dentro do curso, do IHAC principalmente... então hoje eu digo que eu tenho dúvidas sobre o que é a interdisciplinaridade... é um conceito amplo que eu ainda estou tentando descobrir, ainda é uma controvérsia eu acho... esse campo tá em plena construção ainda, é muito recente e pensar de forma interdisciplinar também não é nada fácil...".

A "Indefinição Conceitual" da interdisciplinaridade é atribuída a três fatores distintos, mas interligados: à amplitude e complexidade no conceito, à falta de delineamento do campo

que se encontraria ainda em construção, e, por fim, à necessidade de maior apropriação por parte dos depoentes da noção de interdisciplinaridade. A categoria não pôde ser associada a nenhum tipo de *modalidade* ou *dimensão*, portanto a classificamos como "*não aplicável"* em ambos descritores.

F - Transversalidade ou Interseção Temática

Interdisciplinaridade enquanto "Transversalidade ou Interseção Temática" é a outra categoria que se apresentou como segunda colocada em termos de frequência, agregando Ideias Centrais que apontam para interdisciplinaridade como um fenômeno de fronteira ou transversal às disciplinas. Esta categoria agrega 05 (cinco) Ideias Centrais, proferidas por 02 (dois) discentes, 02 (dois) gestores e 01 (um) técnico e resultou no seguinte Discurso do Sujeito Coletivo:

> *"Eu fiz parte da gestão do Centro Acadêmico e recentemente no IHAC a gente estava discutindo a questão da regulamentação das horas extras, saber o que é a interdisciplinaridade foi um dos pontos colocados... a gente supõe que interdisciplinaridade seja justamente isso de perpassar e transpassar por todos os eixos, essa transversalidade das áreas, então, eu vejo que a interdisciplinaridade é você considerar que tal disciplina explica tal coisa, outra disciplina também explica uma coisa que tá muito próxima, então a interdisciplinaridade pra mim está justamente entre um e outro, que não é da disciplina A ou da B, mas que tá entre uma e outra, sem estabelecer necessariamente uma fronteira muito bem definida. São esses tipos de conhecimento, de saber, que não tem necessariamente uma disciplina específica, que ninguém responde por ele sozinho, mas sim vários campos do saber conseguem responder por aquilo, dando sua contribuição específica.*
>
> *Assim, a interdisciplinaridade é o resultado de uma ação efetiva na produção do conhecimento que não estabeleça limites rígidos entre os campos de saber estabelecidos ao longo da história, uma visão interdisciplinar é uma visão que ultrapassa fronteiras e limites estabelecidos pela tradição entre as diversas áreas de conhecimento... É a intersecção entre conteúdos disciplinares. É a possibilidade de você articular conteúdos, distintas áreas do conhecimento, para dar conta de um determinado tema ou conteúdo específico sobre o qual a única possibilidade de você abordá-lo seria na interface de conhecimentos; é você conseguir unir inúmeros aspectos da sociedade em um único, de uma vez só. Não tratar cada aspecto da sociedade separadamente, mas sim tentar tratar todos e lembrar de todos a todo momento que você está fazendo suas leituras. Então, a cada leitura de qualquer coisa que você faça, sempre conseguir trazer inúmeros aspectos da sociedade, não só de uma área, não só de uma vertente, mas trazer vários aspectos, várias áreas, pra fazer sua leitura, não fazer uma leitura com base numa visão só, mas várias visões..."*.

Este DSC apresenta uma visão de interdisciplinaridade em sua *modalidade linear ou cruzada de tipo compósita* - conjugação de disciplinas cooperantes sem alteração de conceitos-chave, métodos e metodologias das mesmas – e uma *dimensão interacional* – comunicação entre disciplinas. Tendo relação com as categorias de "Interligação com a Complexidade", à medida que pensa a interdisciplinaridade como uma espécie de reflexo da mesma, e de "Interação Disciplinar", já que reconhece um contato e troca extensa entre as disciplinas, optamos por construir esta categoria à parte devido às Ideias Centrais agregadas aqui situarem

a interdisciplinaridade a partir do objeto ou temática de pesquisa, especificando o tipo de efeito que a complexidade gera – transversal – e como as interações se dão – na interseção.

G - Operador pedagógico

A sétima categoria, construída a partir dos depoimentos em resposta à pergunta 01, agrega as visões da interdisciplinaridade enquanto um "Operador Pedagógico". Esta foi uma das quatro categorias com menor frequência seja em termos de ideias ou de quantidade de depoentes, agregando 03 (três) Ideias Centrais, articuladas a partir da fala de 03 (três) gestores e compondo o seguinte DSC:

"A interdisciplinaridade como operador pedagógico é essa tentativa de aproximar as diversas disciplinas e aplicar isso como um recurso pedagógico, são abordagens em sala de aula em que os professores tentam fazer uma articulação, fazer com que, por exemplo, os estudantes observem as diversas contribuições, as diversas rotinas de produção de conhecimento sob um determinado fenômeno, em vez de privilegiar o somatório das disciplinas, o empilhamento das disciplinas. Já tentamos isso aqui no nosso Instituto.

É legal também distinguir a interdisciplinaridade enquanto institucionalidade e enquanto formação... Enquanto formação, o trabalho na sala de aula tem a ver com estabelecer coordenadas em áreas diversas pra costurar determinadas problemáticas que ultrapassam o disciplinar... mas no âmbito institucionalizado da interdisciplinaridade, a estrutura montada do IHAC fica difícil medir os efeitos disso... até onde isso vai impactar, pra gente não tá tão visível... é mais visível o trabalho que nós fazemos e como ele impacta na formação do aluno que assiste a aula e que tem uma visão de disciplinas afins que ele articula pra produzir um conhecimento diferente. Também é difícil separar o que é interdisciplinar do que é totalmente disciplinar, visto que quase todas as disciplinas fazem uso de exemplos interdisciplinares para calçar parte do aprendizado, então não existem disciplinas puras na universidade, uma vez que você precisa dessa articulação pra esse exercício...".

O DSC acima apresentado mobiliza, potencialmente, dois tipos de *modalidade linear ou cruzada* de interdisciplinaridade: a *heterogênea* – focada na formação – e, talvez, a *pseudointerdisciplinaridade* - na qual os processos de associação entre as disciplinas se dão através de instrumentos analítico-conceituais considerados neutros – na medida em que considera que o uso de exemplos interdisciplinares é comum a quase todas as disciplinas. No que tange à dimensão, a categoria em tela aponta para uma *dimensão procedimental*. Diferente da categoria "Formação Abrangente", que situa a interdisciplinaridade como produto de uma formação ampla, esta categoria aponta para interdisciplinaridade como um conjunto de procedimentos, uma maneira de operar a formação.

H - Trânsito do Sujeito entre Áreas do Conhecimento

A categoria interdisciplinaridade enquanto "Trânsito do Sujeito entre Áreas do Conhecimento" é a última das quatro categorias, em termos de ideias e quantidade de depoentes, que apresenta menor frequência. Ela foi composta com base em 03 (três) Ideias Centrais,

articuladas a partir da fala de 03 (três) técnicos e deu origem, como resposta à pergunta "Qual seu entendimento sobre interdisciplinaridade?", ao seguinte Discurso do Sujeito Coletivo:

"Eu vejo a interdisciplinaridade como uma possibilidade do aluno se envolver em todas as áreas do conhecimento, nós não temos mais que focar em apenas uma... no meu caso mesmo, tenho minha formação, mas gosto de outras áreas, posso passear por outras áreas, ter outro conhecimento, antes isso não era permitido. Eu acho interessante, porque isso faz com que o aluno possa ter uma vivência, uma experiência melhor no âmbito da graduação, já que ele pode tá circulando por várias disciplinas, vários departamentos, sem a obrigatoriedade de um currículo fixo como acontece nos demais cursos.".

O DSC apresenta uma perspectiva de interdisciplinaridade que se insere na *modalidade linear ou cruzada* de tipo *heterogênea* com uma *dimensão atitudinal* – baseada na vontade do sujeito em circular por entre as disciplinas ofertadas. Diferente da "Formação Abrangente", cujo enfoque dos discursos era na interdisciplinaridade como resultado formativo, e da categoria "Operador Pedagógico", centrada nas práticas de ensino-aprendizagem, a categoria "Trânsito do Sujeito entre Áreas do Conhecimento" baseia-se na visão de que a interdisciplinaridade pode ser alcançada pela vivência do sujeito em múltiplas disciplinas desconexas, independente da diretividade pedagógica ou de um projeto formativo mais amplo.

4.1.2 DSC 02 – Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade?

Construídos a partir das respostas à pergunta 03 do primeiro bloco, "Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade?", estes DSCs foram destinados a aprofundar nosso entendimento sobre as bases necessárias para a prática interdisciplinar e sobre como os informantes traduziam suas concepções em processos e contextos interdisciplinares. As respostas a esta pergunta geraram 36 (trinta e seis) Ideias Centrais que foram classificadas em 07 (sete) diferentes categorias, identificadas a seguir:

Tabela 13 - *Discurso do Sujeito Coletivo 02*

PESQUISA	Usos e Sentidos da Interdisciplinaridade	(n)	FREQUÊNCIA RELATIVA (IDEIAS, %)	FREQUÊNCIA RELATIVA (DEPOENTES, %)
Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade?				
	A - Formação	8	22.22	30.77
	B – Atitude	11	30.56	42.31
	C - Difundir e aprofundar a temática	5	13.89	19.23
	D - Interligação com a complexidade	3	8.33	11.54

E - Suporte Institucional	4	11.11	15.38
F - Flexibilização e inovação curricular	4	11.11	15.38
G - Mudanças Estruturais	1	2.78	3.85
TOTAL DE IDEIAS	36		
TOTAL DE ENTREVISTADOS	26		

Fonte: próprio autor.

A - Formação

Como resposta à pergunta, a primeira categoria identifica "Formação" enquanto um dos elementos necessários. Segunda categoria mais frequente, tanto no que se refere às ideias, quanto no tocante à quantidade de depoentes, ela agrega 08 (oito) Ideias Centrais. O Discurso do Sujeito Coletivo elaborado nesta categoria envolve 02 (dois) discentes, 04 (quatro) gestores e 02 (dois) técnicos e diz:

"Uma maior formação interdisciplinar é o começo de tudo. Porque como a gente aprendeu as disciplinas já de uma maneira separada, voltar a enxergar elas de uma forma relacionada, em conjunto, é a primeira coisa a se fazer pra que se tenha essa interdisciplinaridade. Então primeiro é a quebra de paradigma, porque a gente tem passado a tratar disso recentemente, a gente ainda vive num mundo monodisciplinar. Esse é o elemento que mais complica, o elemento da formação e da predisposição de quem está trabalhando num curso interdisciplinar. Por exemplo, nós - em ampla maioria - somos formados em áreas disciplinares e depois, já doutores ou doutoras, nos tornamos professores de um BI interdisciplinar... isso é visivelmente um problema pra interdisciplinaridade: por mais que a pessoa esteja interessada em transitar e em dialogar com outras áreas, ela tem uma consciência de formação, isso a gente não pode negar. Esse é o desafio e é um problema que não vai se resolver tão facilmente. E some a isso a necessidade de uma formação sólida em campos disciplinares, porque não existe interdisciplinas sem disciplinas. Então a possibilidade de você de fato intercalar, produzir conhecimentos a partir de áreas temáticas distintas implicaria no domínio de áreas distintas, isso é perceber que a interdisciplinaridade não elimina a disciplinaridade, muito pelo contrário, ela só existe enquanto existirem campos disciplinares.

Por exemplo, eu tenho uma formação bem específica e no momento que você chega aqui, se dá com o desafio de pegar esses seus conhecimentos específicos e misturar/mesclar com outros conhecimentos. Enquanto a gente persistir em graduações específicas, vai ter uma barreira a vencer. E eu acho que o problema vem exatamente disso, os professores têm um percurso que não é interdisciplinar, então têm muita dificuldade de entender. Faltou aos professores passarem por um curso interdisciplinar, porque o fato deles terem tido uma formação disciplinar faz com que eles reproduzam uma formação disciplinar. Mas isso não é um problema totalmente deles, acho que é limitação mesmo: passar por um percurso totalmente disciplinar e agora ser tocado por uma questão interdisciplinar é muito complicado, não é fácil sair de uma perspectiva individual e especializada do exercício docente. Há uma indução ao percurso especializado, à reprodução de conhecimentos, à manutenção daquilo que já se domina conceitualmente, às vezes os professores não querem sair de um determinado caminho de disciplina, ou seja, permanecem dando uma disciplina por anos seguidamente e isso inviabiliza o processo pedagógico mais integrador, isso dificulta bastante. Então o deslocamento desse professor da sua zona de conforto me parece fundamental para que esse ambiente seja favorável. Pra isso, um elemento seria a qualificação de professores, ter professores com essa formação, com uma compreensão bem adequada, em interdisciplinaridade. Mas para você conseguir atraí-los, aí é que tá dificuldade, porque tem pouca gente formada pra isso, disponível pra fazer concurso, enfim. Então o principal caminho é justamente investir na formação do professor, mas não necessariamente do professor depois de contratado, na formação prévia dele, ou seja, é o próprio efeito que o BI um dia deve causar, se você tem a formação interdisciplinar na graduação, isso acaba contaminando no mestrado, doutorado, todos esses espaços de formação e tem um profissional lá na frente

que depois de formado por esse caminho tem uma condição de realimentar o sistema. Enfim, acho que o elemento necessário é formação interdisciplinar do professor, ponto... só isso.”.

O DSC agrega vários tipos de formação como elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, desde uma sólida formação disciplinar na graduação, passando por uma formação interdisciplinar também neste nível, chegando à qualificação interdisciplinar como formação continuada. Apontada por aproximadamente 1/3 dos depoentes, a ausência de formação emerge como uma das fragilidades dentro do contexto interdisciplinar do IHAC. O discurso traz uma perspectiva de interdisciplinaridade com *modalidade linear ou cruzada* de tipo *heterogênea* – focada na formação de pessoas capazes de resolver problemas a partir da recorrência a algumas disciplinas – e nas *dimensões procedimental* – transferência de técnicas e procedimentos – e *atitudinal* – interesse e vontade de transitar e dialogar em várias áreas.

O dilema de quem forma o formador é trazido como parte dos desafios no desenvolvimento da interdisciplinaridade e os depoimentos apresentam uma dimensão histórica e processual da resposta a ele: apenas através do avanço da prática interdisciplinar dentro de instituições voltadas a ela poderá se preparar profissionais habilitados para lidar de forma mais plena com a temática.

B - Atitude

“Atitude” é a segunda categoria gerada a partir das respostas à pergunta “Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade?”. É aquela com maior frequência entre todas as categorias, tendo dado origem a um DSC composto por 11 (onze) Ideias Centrais, gerado a partir das falas de 05 (cinco) discentes, 04 (quatro) gestores e 02 (dois) técnicos e indica:

“Primeiro é se permitir, é um processo de se permitir, de você possibilitar que aqueles conhecimentos acessem. É ter o conhecimento de diversas áreas e a atitude de querer juntar, trabalhar em diversas áreas, sobre diversos olhares. Tem que ter conhecimento, buscar conhecimento, não no sentido linear, tipo “tô na universidade, vou ficar nessa área pra sempre...”, tem que buscar novos horizontes, aprender novos referenciais, além do que é proposto. Buscar, a partir do que eu quero fazer, outras referências, em outros campos de saberes, e com isso contribuir pra minha experiência. É você se despir de vaidade, se despir de amarras, é perceber, ler aquilo sem um preconceito, um conceito prévio das teorias, das teorias identitárias, das teorias discursivas. Se não me engano é Foucault que usa aquele termo, afeto, no sentido de ser afetado, de afetar... então, a ideia é você permitir esse afeto, permitir que essas leituras, conceitos, teorias, dialoguem com você sem uma ideia pré-definida... é um processo quase que de fé, permitir aquele acesso, mas não de forma passiva, não acreditando também que aquilo vai trazer uma verdade, uma paz, mas é você se permitir dialogar com aquilo e perceber a potencialidade e a fraqueza daquilo pra dentro do seu dia a dia, dentro da sua vida, dentro da sua família, dentro do seu ser. Em outras palavras, o primeiro aspecto é a abertura ao diálogo. Uma pessoa que se mantém fechada ao diálogo ao

debate, a ouvir o outro sobre o saber do outro e a verificar de que maneira aquilo pode ser incorporado ao seu próprio saber e a sua ação, bloqueia qualquer proposta de interdisciplinaridade.

Em segundo lugar é estar atento ao que está acontecendo no momento, porque se a gente se apega a conhecimentos solidificados, constituídos historicamente e se mantém ligado a isso sem prestar atenção ao que está acontecendo ao redor naquela época, naquele momento, você perde a sintonia com a contemporaneidade. Então acho que é abertura ao diálogo e sintonia com a contemporaneidade... e estudar, estudar, estudar, ler, se informar, debater, estar realmente dedicado a produção do saber numa perspectiva mais aberta. Isso não invalida que uma atividade de pesquisa ou de estudo que vá na direção da verticalização, que vá aprofundar um determinado saber bastante circunscrito, as duas coisas se complementam: se você é um pesquisador que vai avançar nas minúcias, no detalhamento, no aprofundamento do conhecimento numa determinada área bastante circunscrita, isso não invalida de você também interagir em alguns momentos, estar aberto a informações outras que não sejam estritamente da sua área. A visão e a prática interdisciplinar não implicam na dissolução das disciplinas, na dissolvência/insolvência das barreiras e das fronteiras... eu acho que elas podem continuar existindo, desde que você entenda que no momento que seja adequado e sempre que possível, você supere as barreiras e transite. Depois disso, partir pra novas metodologias de construção de conhecimento, levando desde uma postura de quem transmite, mas também de quem tá recebendo aquela informação/aquele o conhecimento, junto com a possibilidade sempre de extrapolar esses limites que as categorias ou o pensamento disciplinar impõe.

Então, como disse, o elemento necessário à interdisciplinaridade é você estudar não só a sua área, é estar apto a conhecer um pouco de tudo e ter uma visão mais aberta de mundo. É travar contato com vários campos de conhecimento diferentes durante a formação, ter um exercício constante de tentar relacionar essas várias teses, modos de pensar, que acabamos tendo contato na universidade, que é algo que se a gente não exercitar por conta própria, temos dificuldade de dar sentido a essa formação. O BI tem isso bem marcado, até porque a gente é quem monta boa parte da sua grade, então de alguma forma somos responsáveis um pouco por boa parte da formação, se a gente pegar a grade de um estudante e comparar com a grade dos estudantes que entraram com ele, provavelmente são muito diferentes, áreas diferentes, preocupações diferentes... então se cada um não tentar dar sentido a essa formação muito específica, fica complicado. E deveria partir de os professores dialogarem entre eles, discutirem e fazerem juntos algo.

A interdisciplinaridade ao meu ver existe, só que é muito superficial. A gente vê a temática interdisciplinar em disciplinas, a gente não vê interdisciplinarmente. Vendo, o estudante pode querer juntar aquilo ali tudo e levar pra prática dele, mas não vem um esforço dos professores, do dia a dia do BI, de pegar aquilo ali tudo e dizer assim: "vamos discutir um caso, tal, com base com tudo que você aprendeu em Contemporaneidade, HACA e em LET", não. A gente aprende disciplinas, a gente não aprende interdisciplinaridade, a interdisciplinaridade vem dos debates, vem da gente pegar aquilo ali tudo. Porque, realmente, um aluno de um CPL comum não vai discutir questões de língua, poder e diversidade cultural, não vai discutir contemporaneidade. Então, só daí a gente já está diferenciado em algum aspecto, já está, digamos assim, à frente na questão da interdisciplinaridade, ok. Mas nenhum momento isso tudo é unido pra que a gente realmente compreenda como é que a gente vai olhar na nossa prática isso tudo de modo realmente interdisciplinar, entendeu? É necessária uma certa mudança da cultura profissional de professores e pesquisadores, uma certa cultura profissional de "ah! eu vou ministrar tal componente curricular praticamente a minha vida toda".

O professor se especializa em, sei lá, teorias da comunicação, então um programa de teorias da comunicação vai ter tais e tais autores, chova ou faça sol... com as suas atualizações e tal, mas tem um tronco básico. Isso cria uma certa cultura profissional que mesmo as pessoas que não têm uma grande trajetória, que estão no início de sua carreira, vêm um pouco com isso, e é um impeditivo à interdisciplinaridade, a se abrir pro novo, a se abrir pra o desconhecido, se reinventar, voltar a estudar, questionar suas verdades, a ter um pensamento mais libertador, um questionamento e crítica, principalmente das estruturas ou das fórmulas de educação dentro das universidades, a ter uma predisposição para criticar essas estruturas que estão estabelecidas... eu acho isso maravilhoso, mas tem várias pessoas que acham isso ruim, acham isso um problema. Não estou dizendo que agem dessa maneira só por vontade ou ego, argumento isso inclusive: ao sair de uma certa profundidade da área, vou produzir apenas discussões/reflexões/pesquisas que são panorâmicas, superficiais... acho que ser interdisciplinar não é saber um pouco de tudo, por isso que é difícil fazer. Você mantém um diálogo com vários campos do saber e mantém a seriedade do trabalho, mantém uma profundidade daquela análise. Entre todos os elementos, passa por uma outra cultura profissional do professor-pesquisador... se não tiver é um impeditivo e a gente tem vivenciado isso.

De modo que, pensando no contexto da universidade, o principal ponto acho que é uma postura por parte dos professores e pesquisadores de abertura a uma problematização do seu objeto que vá além de uma formação linear. Pensando na vida cotidiana, acho que a gente vive podendo, muito frequentemente até, referendar como a população em geral vê os fenômenos, porque a população leiga não vê os fenômenos de forma linear, muito frequentemente a gente tem exemplos disso... então, eu acho que a gente deve exercitar esse olhar, essa abertura, essa amplitude pra compreensão dos fenômenos de uma forma mais complexa e também exercitar um relativismo, porque há uma ideia, uma compreensão histórica, de que haveria uma hierarquia entre as ciências, uma superioridade das ciências naturais, das ciências duras, sobre as ciências humanas e sociais. Então, nesse sentido, acho que há um exercício que vai muito mais na direção de mudança, transformação, ação política dentro do próprio contexto da universidade e que reconhece também, em outro sentido, uma ética porque vai se pensar uma outra relação de superioridade, de poder, de interdependência entre os objetos e suas áreas de conhecimento. Ou seja, trabalhar com interdisciplinaridade, mais do que uma questão teórica que obviamente precisa ser debatida e existe muita bibliografia que debate isso, é uma questão de sair da sua posição de conforto na academia e abrir o diálogo com os outros campos aqui dentro, começando aqui dentro, de dentro pra fora... então pra você dar um start e continuidade a pensar a formação interdisciplinar, as pessoas precisam conversar dentro da universidade, as pessoas precisam compreender o quê que é o IHAC, o IHAC precisa compreender também a estrutura da universidade, que é tradicional. Tentar mudar essa estrutura é muito complicado, mas eu acho que já mudou bastante em termos de democratização.".

Entre os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, a *dimensão atitudinal* foi a que ganhou maior relevância, tanto em sua *modalidade linear ou cruzada de tipo compósita* - conjugação de disciplinas cooperantes sem alteração de conceitos-chave, métodos e metodologias das mesmas – quanto de *tipo heterogênea*, sendo pontuada por mais de 40% dos depoentes. Entre as atitudes propiciadoras da interdisciplinaridade elencadas pelos depoentes destacamos:

Tabela 14 *- Atitudes propiciadoras da interdisciplinaridade*

ATITUDES PROPICIADORAS DA INTERDISCIPLINARIDADE	
- Abertura ao diálogo;	- Sair da sua posição de conforto na academia;
- Buscar conhecimento, horizontes e referências;	- Se abrir ao diálogo com os outros campos;
- Dar sentido à formação muito específica;	- Se abrir para o novo, para o desconhecido;
- Estar aberto a informações outras;	- Se permitir;
- Estar apto a conhecer um pouco de tudo;	- Se reinventar;
- Estudar/Voltar a estudar;	- Sempre que possível superar as barreiras e transitar;
- Exercício constante de tentar relacionar várias teses, modos de pensar;	- Sintonia com a contemporaneidade;
- Exercício de mudança, transformação, ação política;	- Ter abertura a uma problematização do seu objeto que vá além de uma formação linear;
- Exercitar o olhar para compreensão dos fenômenos de uma forma mais complexa;	- Ter conhecimento de diversas áreas;
- Exercitar um relativismo;	- Ter uma predisposição para criticar essas estruturas que estão estabelecidas;
- Extrapolar os limites que as categorias ou o pensamento disciplinar impõem;	- Ter uma visão mais aberta de mundo;
- Ler sem preconceitos;	- Ter um pensamento mais libertador, um questionamento e crítica, principalmente das estruturas ou das fórmulas de educação dentro das universidades;

- Partir para novas metodologias de construção de conhecimento;	- Travar contato com vários campos de conhecimento;
- Pensar outra relação de superioridade, de poder;	- Abertura ao diálogo;
- Permitir que os conhecimentos te acessem;	- Buscar conhecimento, horizontes e referências;
- Querer juntar;	- Dar sentido à formação muito específica;
- Questionar suas verdades;	

Fonte: próprio autor.

A maioria dos depoimentos deste DSC apontam para a "Atitude" enquanto uma espécie de disposição pessoal à interdisciplinaridade, o que muitas vezes se apresenta em caráter subjetivo, apesar de também aparecer a atitude em sua dimensão dialógica. Talvez componente indispensável e ponto de partida para a prática interdisciplinar, resta-nos questionar quais outros elementos podem circundar a "Atitude", para que o desenvolvimento da mesma não se reduza a simples voluntarismo.

C – Difundir e aprofundar a temática

A terceira categoria em resposta à pergunta colocada foi "Difundir e aprofundar a temática. Sendo a terceira categoria mais frequente, teve seu DSC constituído por 05 (cinco) Ideias Centrais e desenvolvido com base nas falas de 01 (um) discente, 01 (um) gestor e 03 (três) técnicos, posicionando que:

"Os elementos necessários seriam, primeiro, mais o conhecimento mesmo, se discutir um pouco a interdisciplinaridade dentro da universidade que ainda é pouco discutida... hoje em dia os cursos de progressão linear são muito engessados e poucos conhecem a proposta dos bacharelados interdisciplinares. As pessoas precisam entender o que é interdisciplinaridade, estudar sobre a interdisciplinaridade, conhecer os pensamentos dos grandes pensadores, como Piaget, por exemplo... E se embasar sobre o que é interdisciplinaridade pra não trocar alhos por bugalhos, pra poder colocar em prática, efetivamente e acabar com o preconceito, ver que isso é uma coisa real. Eu ouço muito algumas pessoas dizendo assim, no caso específico do BI: 'estão formando os bacharéis em quê? Eles vão trabalhar em quê? Porque eu sei exatamente em que um engenheiro, um advogado, vai trabalhar e um bacharel em saúde?'. As pessoas ainda têm esse preconceito. Então antes de mais nada você tem que se despir de preconceito e ter o reconhecimento da importância das diversas áreas do conhecimento, é fazer uma reflexão - de certa forma, um retorno ao século XIX - pra entender a gênese da própria Universidade moderna, quando identificávamos ali uma oposição entre a Teologia, a Medicina e o Direito para um lado e a Filosofia pra um outro lado, o que Kant falava do conflito das faculdades. Então de que maneira a gênese da Universidade moderna já embutia uma certa dificuldade na reunião do conhecimento, na religação de saberes.

O segundo aspecto é o próprio entendimento dessa modelagem universitária que ocorre a partir de um modelo de pesquisa de Universidade, sobretudo o modelo alemão e o modelo instrumental francês de Universidade que é o modelo de formação quase que administrativo, voltados, sobretudo, a uma formação para o mundo do trabalho, esses dois grandes modelos influenciaram muitas das Universidades no início do século 20, ao longo... em todo século 20, e obviamente a própria Universidade brasileira, compreender essa modelagem pra mim, me parece fundamental. Um terceiro aspecto é que há sem dúvida alguma essa, como eu falei, uma visão redentora da interdisciplinaridade como algo que irá resolver os problemas da Universidade contemporânea ou dessa fragmentação das disciplinas, do excesso de especialização que nós vivemos hoje, eu não acho que a interdisciplinaridade surge com essa vocação, mas ela é sim uma contribuição fundamental pra que professores e estudantes possam ter um diálogo mais sintonizado com as grandes transformações sociais, então nesse aspecto

eu acho que um quarto elemento que me parece fundamental, quer dizer, como constituir um ambiente favorável a interdisciplinaridade é um conhecimento dos currículos, uma abordagem mais apurada, um estudo mais rigoroso de como se constituíram determinadas disciplinas e como elas isoladamente operam a produção de conhecimento, como elas contribuem pra as áreas de conhecimento que pertencem ou pra outras áreas de conhecimento, isso é fundamental porque ao reconhecer o alcance e o limite dessas disciplinas você certamente tem uma visão privilegiada da forma que você pode integrar esses conhecimentos, como você vai poder mediar isso.

Por fim, precisamos de uma melhor discussão com as Unidades, porque a impressão que eu tenho é que o BI foi colocado sem que fosse debatido, realmente, com as outras unidades. Que se tivesse uma participação maior de docentes e técnicos de fora do IHAC... essa discussão ficou muito centralizada aqui dentro. Parece que a interdisciplinaridade foi colocada, mas sem que as outras unidades tivessem discutido e se chegasse a um acordo para que ela realmente acontecesse. A dificuldade tem sido justamente por causa disso... essa falta de discussão, para que se chegasse realmente a um consenso.".

Este DSC não pôde ser associado a nenhum tipo de *modalidade*, portanto utilizamos o rótulo de *"não aplicável*", já as *dimensões* apresentadas foram a *conceitual* e a *atitudinal.* Os elementos necessários ao desenvolvimento da interdisciplinaridade, conforme expostos nesta categoria, são o aprofundamento da temática - isto é, conhecer conceitualmente a interdisciplinaridade e os pensadores a esta relacionados; conhecer a história da ciência, da disciplinarização do conhecimento e do surgimento das universidades, bem como compreender a modelagem dos sistemas de ensino superior no Brasil e no mundo; conhecer a arquitetura curricular, tanto sua teoria quanto sua prática, com suas potencialidades e desafios – e a difusão da mesma no contexto da UFBA – e expandir os debates sobres os fundamentos da interdisciplinaridade; ampliar a apresentação e discussão do projeto dos BIs e os processos necessários a efetivação dos mesmos junto à toda comunidade universitária, inclusive como forma de combater o preconceito.

D - Interligação com a complexidade

Como resposta à pergunta "Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade?", uma das categorias geradas a partir das respostas foi "Interligação com a complexidade". Penúltima em termos de frequência, esta categoria é composta por 03 (três) Ideias Centrais. Seu DSC se origina da fala de 01 (um) discente e 02 (dois) gestores, atestando que:

"Do ponto de vista institucional, somos de formação disciplinar e atuamos num lugar interdisciplinar. Isto é, você tem uma coisa que não pode ser abordada por um só ponto, mas sim por várias outras questões que estão no seu redor e são necessárias para compreensão dessa coisa central na qual você quer chegar e aí se usa o conceito de interdisciplinaridade. Muito das temáticas colocadas pelo homem contemporâneo não podem ser abordadas de uma maneira disciplinar, elas têm interconexões com diversas áreas, uma delas é a própria educação. A educação não pode ser pensada de maneira disciplinar, ela perpassa campos como a psicologia, sociologia, filosofia, a história. Então a abordagem em determinados campos, por sua natureza, é interdisciplinar.

Então a interdisciplinaridade não é uma invenção contemporânea, não é uma coisa nova, é um mito dizer que o pensamento interdisciplinar é nova, na verdade a disciplinaridade que é nova, a interdisciplinaridade é muito mais antiga. É a modernidade com a formação das disciplinas que, de certa forma, rejeita o pensamento interdisciplinar, que então volta, ressurge com uma certa força, no momento contemporâneo. Assim, é preciso trazer a ideia da disciplina moderna como um problema, no sentido de que ela põe uma necessidade de revalorar as formações, no sentido de ver uma formação interdisciplinar como algo bom, algo que dá conta de um horizonte contemporâneo, de objetos híbridos que não se encerram nesse ou naquele pertencimento, mas que tem toda uma questão nova, epistemológica, em jogo pra entender esse contemporâneo... que já é complicado entender porque nós estamos com os pés nele, estamos mergulhados... então essa condição de estudar o hoje e o ontem e como ele se agrega na gente é uma situação visivelmente interdisciplinar, pois mobiliza recursos que até então não eram disponíveis e que precisam ser revalorados enquanto recursos úteis/bons/legítimos/legíveis.".

Seja enquanto ressurgimento de uma prática anterior à ênfase na especialização, constituída nos últimos dois séculos como uma emergência da contemporaneidade, fruto de uma modificação crescente dos fenômenos, este DSC busca enfocar a interdisciplinaridade como um reflexo quase que natural da interligação do fazer científico e com a complexidade, que pode ser classificada enquanto *modalidade linear ou cruzada de tipos compósita* - conjugação de disciplinas cooperantes sem alteração de conceitos-chave, métodos e metodologias das mesmas – e *auxiliar* – empréstimo de procedimentos e métodos entre disciplinas. Sua *dimensão* é *interacional* – comunicação entre disciplinas. Conforme pudemos inferir dos depoimentos, já que a interdisciplinaridade é um subproduto da interligação com a complexidade, o mundo, o feixe conceitual de conexões entre as coisas, a natureza de alguns campos de conhecimento e os objetos híbridos seriam instâncias responsáveis por desencadear a mesma. Tomando-a enquanto um tipo de reflexo, a interação com estas instâncias seria um dos elementos necessários ao desenvolvimento da interdisciplinaridade.

E – Suporte Institucional

A quinta categoria elaborada com base nas respostas dadas foi "Suporte Institucional". Agregando 04 (quatro) Ideias Centrais, esta é uma das duas categorias que ocupam o antepenúltimo nível em termos de menor frequência de ideias e de depoentes. Com parte dos depoimentos de 01 (um) discente e 04 (quatro) gestores foi elaborado o seguinte DSC:

"A primeira pergunta que se postularia seria: é possível você ter um aspecto interdisciplinar sem conhecimento e disciplina prévia? Ser interdisciplinar desde o início? Isso é um desafio que a gente tem aqui porque a nossa capacidade de articulação com a universidade é limitada às disciplinas que a universidade fornece, então criar disciplinas que possam articular ou conectar os conteúdos está sendo um desafio. A questão vem do próprio projeto do BI. A forma como ele foi construído inicialmente pauta a interdisciplinaridade, mas a forma como a universidade tratou depois que foi implantado já não tem mais essa questão da interdisciplinaridade. Ao longo da implantação dele, que acabou falhando - talvez pela resistência da universidade de compreender o projeto dos BIs, foi muito difícil avançar no sentido de realmente fazer o que eles

se propuseram a fazer, por conta dessa resistência ainda dos outros cursos com relação aos projetos dos BIs, de modo que existe um jogo na universidade que impede que essa interdisciplinaridade realmente ocorra.

Me parece, então, que o grande desafio das Universidades é institucionalizar a interdisciplinaridade, não como imposição, não como única forma, não como único processo de formação da Universidade, mas como elemento que se constitui como valor acadêmico pra essa comunidade de conhecimento, não que ela precise ser aplicada a toda Universidade, mas uma institucionalização significa esse ambiente constituído, professores qualificados para tal, recursos disponíveis, um processo de depuração de informação que é fundamental hoje no conhecimento dessas disciplinas e é claro uma compreensão mais ampla do próprio conhecimento, não só das disciplinas reconhecidas pela Universidade, pela ciência, mas dessa ecologia de saberes que está para além da própria Universidade. São vários elementos e é necessária essa questão mais institucional: é mais possível acontecer a interdisciplinaridade num curso como o nosso do que num outro curso disciplinar, pois nele você libera o fluxo da interdisciplinaridade.".

Identificando como um dos elementos necessários ao desenvolvimento da interdisciplinaridade o "Suporte Institucional", esta categoria reúne depoimentos que enfocam uma *modalidade estrutural* de tipo *unificadora* – baseada na integração de disciplinas – e uma *dimensão conceitual* e *interacional* da interdisciplinaridade. Apontam também três aspectos importantes a serem considerados: 1) a interdisciplinaridade está sujeita a arranjos de ordem organizacional – alocação de recursos, disponibilidade de pessoal, metas e procedimentos burocráticos -, que o DSC reflete quando menciona que a "*capacidade de articulação com a universidade é limitada às disciplinas que a universidade fornece*", ou seja, disciplinas não são apenas campos de conhecimento fora do fazer social, mas estão intimamente relacionadas com os modelos adotados pela instituição para organizar suas práticas; 2) há uma dinâmica política que se soma à dimensão institucional e a influência, informando assim os possíveis desenvolvimentos da interdisciplinaridade em um dado contexto, conforme coloca este trecho do DSC: "*um jogo na universidade que impede que essa interdisciplinaridade realmente ocorra"*; 3) Partindo do que está institucionalmente estabelecido, passando pelos processos de tensão, fricção e acomodação de grupos, interesses e processos – o "*jogo"* acima mencionado – chegamos a outros patamares de institucionalização: "*o grande desafio das Universidades é institucionalizar (...) como elemento que se constitui como valor acadêmico pra essa comunidade de conhecimento"*. A partir dos vários relatos levantados, nesta e em outras perguntas, nos parece que para muitos depoentes a institucionalização da interdisciplinaridade está incompleta – falta maior disponibilidade/controle sobre os arranjos organizacionais da universidade que servem de base à interdisciplinaridade e a dinâmica política vem bloqueando uma institucionalização adequada das práticas já adotadas.

F – Flexibilização e inovação curricular

"Flexibilização e inovação curricular" é a sexta categoria extraída dos depoimentos coletados referentes à pergunta "Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade?". É uma das duas categorias que ocupam o antepenúltimo nível em termos de menor frequência, sendo constituída por 04 (quatro) Ideias Centrais. Os depoimentos de 02 (dois) gestores e 02 (dois) técnicos foram utilizados na elaboração de um DSC que argumenta:

> *"Me parece fundamental uma revisão permanente dos nossos expedientes de formação e de ensino-aprendizagem, o que coloca um grande desafio que é constituir currículos flexíveis de tal sorte que possam ser alterados permanentemente, que possam oferecer espaço de mudanças sem aqueles percursos burocráticos exigidos pelas Instituições de ensino, ou seja, um currículo que seja aberto, livre pra que as diversas disciplinas possam se integrar. A gente precisa ter um investimento cada vez maior nas novas tecnologias, na sua relação com o processo de formação... uma apropriação desses recursos me parece inevitável, porque aí sim teremos condições de uma maior prospecção dessas disciplinas, de uma maior integração, eu diria, da negociação entre essas diversas áreas de conhecimento. Isto é, fazer essa comunicação entre as disciplinas. Um acesso verdadeiro ao aluno, para ele pegar disciplinas extras em outros institutos/cursos que não o que ele realmente está matriculado. Por exemplo, um estudante do BI em Humanidades tem a oportunidade de pegar uma disciplina de gênero e raça lá na faculdade de filosofia, tem a possibilidade de pegar uma disciplina de matemática, caso ele tenha interesse... esse modo de planejar a grade seria um meio de fazer essa interdisciplinaridade que estamos falando.*
>
> *Esse semestre a gente vai experimentar coisas novas, como disciplinas com sala de aula invertida, onde o aluno assiste a aula em casa e vem fazer os exercícios em sala de aula. A ideia é que o aluno tenha tempo flexível total, não precise vir em sala de aula, assista os conteúdos em casa e aplique isso num projeto completo. E aí a gente tem diversas visões, a visão, por exemplo, de concepção de produto, a visão de fabricação, a visão de marketing, de interpretação de mercado... então, são várias disciplinas que o aluno pode pegar e ele vai ter várias visões de um mesmo objeto que ele trabalharia durante o semestre. A gente consegue articular três, quatro componentes em caráter experimental, porque não tem isso dentro da universidade. A gente está na fase de planejamento, já mandando esse planejamento pra aplicar pro próximo semestre."*.

Baseando-se em uma visão enquadrada na *dimensão interacional* e nas *modalidades heterogênea e compósita*, este DSC aponta "Flexibilização e inovação curricular" como um dos elementos necessários ao desenvolvimento da interdisciplinaridade e relaciona três aspectos distintos, mas inter-relacionados, dessa temática. Primeiramente elenca aspectos desejáveis para a realização da interdisciplinaridade, como revisão permanente dos expedientes de formação, currículos flexíveis, capacidade de mudança sem extenuantes percursos burocráticos, maior prospecção de disciplinas e maior investimento em disciplinas.

A este horizonte ideal, somam-se os desafios concretos ao desenvolvimento da interdisciplinaridade no contexto dos BIs, como a identificação no DSC da falta de um verdadeiro acesso, por parte dos alunos, a disciplinas extras em outros cursos e institutos, e as estratégias possíveis que vem sendo desenvolvidas, como o planejamento de uso do método de sala de aula invertida. Considerando a adoção da interdisciplinaridade dentro do processo de

ensino-aprendizagem, a sua contextualização em um currículo suficientemente flexível e capaz de renovação se mostra elemento necessário ao desenvolvimento da mesma.

G – Mudanças estruturais

A última categoria construída a partir da segunda pergunta aqui tratada foi "Mudanças estruturais". Esta é a categoria com menor frequência, sendo formada por 01 (uma) Ideia Central. O DSC formado a partir do depoimento de 01 (um) gestor sugere:

> *"O principal é a desconstrução ou a quebra das hierarquias, dos muros, dos departamentos... o que simbolicamente representa essa quebra da disciplinarização. A própria estrutura da universidade a gente vê que é bastante segmentada: aqui na frente fica biologia, no entanto eu nunca vou a biologia e estudo ciência, eu gostaria muito de ir até biologia e saber como é o processo de trabalho deles no laboratório, seria muito bom pra mim... seria muito interessante que a biologia viesse aqui também conhecer o IHAC, mas isso nunca acontece, não é? Farmácia fica ali um pouco mais a frente, eu gostaria talvez de visitar, saber como os farmacêuticos trabalham lá em seus laboratórios pra mim seria interessante. Nesse momento, pra gente dar um start do trabalho de uma formação interdisciplinar, a gente precisa sentar e conversar quebrando as hierarquias, quebrando as posições... acabando com a guerra das ciências, como se algumas áreas fossem mais importantes do que outras dentro da universidade. A gente sabe que acontece isso, que os financiamentos na área das ciências exatas, na área da saúde, são muito maiores do que os investimentos na área das humanidades, tem questões econômicas, tem questões de vaidade, tem muitas questões envolvidas. A interdisciplinaridade teoricamente não é difícil, o difícil é você abrir a guarda e se abrir pro diálogo com outros campos: é o mais complicado porque um campo científico, acadêmico, também é um campo de mercado, onde tem disputa por financiamento, disputa por alunos, por bons alunos, por bolsistas."*.

Este DSC apresenta uma visão da interdisciplinaridade em sua *dimensão atitudinal*, mas nenhum tipo de modalidade explícita, de modo que utilizamos o descritor "*não aplicável"*. Ancorando a interdisciplinaridade e a própria universidade nos processos sociais, incluindo as dinâmicas de produção da existência em sua face material – economia – e não material – simbologia, epistemologia, etc. – a categoria que indica "Mudanças estruturais" como um dos elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade posiciona como os aspectos de disputas mercadológicas bloqueiam e/ou moldam os processos interdisciplinares, se tornando entraves para a quebra das hierarquias que o DSC aponta como necessária para o florescimento da interdisciplinaridade.

4.1.3 DSC 03 – Como se dá a prática interdisciplinar no IHAC e qual estrutura fornecida para a mesma?

Utilizando as respostas à primeira pergunta do segundo bloco, "Como se dá a prática interdisciplinar no IHAC e qual estrutura fornecida para a mesma?", elaboramos os Discursos do Sujeito Coletivo abaixo apresentados. Os objetivos das questões eram obter uma descrição

geral das práticas interdisciplinares do IHAC e identificar uma possível estrutura fornecida às mesmas. A partir dos insumos gerados pela questão foram extraídas 31 (trinta e uma) Ideias Centrais, organizadas posteriormente em 05 (cinco) categorias, conforme descrito na tabela abaixo:

Tabela 15 - *Discurso do Sujeito Coletivo 03*

		(n)	FREQUÊNCIA RELATIVA (IDEIAS, %)	FREQUÊNCIA RELATIVA (DEPOENTES, %)
PESQUISA	Usos e Sentidos da Interdisciplinaridade			
Como se dá a prática interdisciplinar no IHAC e qual estrutura é fornecida para a mesma?				
	A - Através da interação entre discentes de diferentes áreas;	3	9.68	12.00
	B - A partir do perfil do corpo docente;	7	22.58	28.00
	C - A partir de componentes ou temáticas interdisciplinares;	11	35.48	44.00
	D - Pelo trânsito entre componentes diversificados;	7	22.58	28.00
	E – Indefinida.	3	9.68	12.00
	TOTAL DE IDEIAS	31		
	TOTAL DE ENTREVISTADOS	25		

Fonte: próprio autor.

A – Através da interação entre discentes de várias áreas

Como primeira categoria derivada das respostas à primeira pergunta do segundo bloco temos “Através da interação entre discentes de várias áreas”. Uma das duas categorias com menor frequência, tanto no que se refere às ideias, quanto no que toca à quantidade de depoentes, ela agrega 03 (três) Ideias Centrais, exibidas por 01 (um) discente, 01 (um) gestor e 01 (um) técnico. O DSC produzido coloca:

“A prática interdisciplinar no IHAC se dá na medida em que se coloca em sala de aula estudantes com preocupações de formativas completamente diferenciadas. Então o trânsito de alunos de áreas de saúde, de áreas de exatas, das áreas de artes, das áreas de humanidades, juntos, dentro de um mesmo conteúdo, força de fato uma abordagem também interdisciplinar. Propõem também que os alunos se relacionem, tragam a experiência dos campos que eles estão estudando para o debate nos conteúdos que se está trabalhando. E isso provoca uma certa interdisciplinaridade também. Eu acho que ela não pode acontecer só na perspectiva do formador, ela tem que colocar também os alunos em contato de fato com as perspectivas de diversos campos, porque futuramente eles serão profissionais e vão dialogar no campo profissional. É preciso entender o que cada colega fala para que de fato a experiência que eles desenvolvam fora do espaço acadêmico seja interdisciplinar. Eu acho que talvez isso seja uma grande riqueza do IHAC: o fato de você desde o início estar colocando em contato alunos de áreas, de interesses profissionais distintos e que viveram para campos profissionais bastante distintos. Por isso eu gosto de algumas coisas da prática interdisciplinar do IHAC, por exemplo, essa disciplina que eu cursei que é especificamente de lá, gostei bastante porque a gente faz essas disciplinas com pessoas de cursos de dança, teatro,

cursos de humanas, história, geografia, pessoas do próprio BI de outras áreas e eu acho que os resultados são bem legais porque há troca de experiências... como é que eu vou querer fazer um equipamento de iluminação se eu não entendo nada de posição no palco? Quem vai me dar isso são pessoas dessa área de artes. Então o casamento entre as áreas dá frutos bem legais, mas a estrutura é mínima, este é um dos pontos ruins do IHAC: apesar de ser um instituto com essa grandiosidade, abarcar muitos alunos, a estrutura que é oferecida pra que esses alunos tenham realmente um estudo interdisciplinar é muito pouca, assim como a interação com outras disciplinas. Então a prática interdisciplinar ainda é carente. As turmas deveriam ser mistas, mas os professores ficam mais voltados pra sua área mesmo e acaba não havendo integração. E acaba tendo essa dificuldade de vagas, mesmo as vezes sendo criadas turmas voltadas para alguns colegiados. Ainda não vejo uma estrutura ser fornecida à prática interdisciplinar aqui, tenho caminhado com dificuldades por conta disso, por não ter essa estrutura.".

A prática de interdisciplinaridade apresentada neste DSC é de *modalidade linear ou cruzada* de tipo *heterogênea* – focada na formação de pessoas capazes de resolver problemas a partir da recorrência a algumas disciplinas – com uma *dimensão atitudinal.* O DSC descreve como uma das bases da prática interdisciplinar a convivência no mesmo ambiente educacional entre pessoas das mais diversas áreas, o que seria uma forma de estimular o diálogo e a fecundação entre campos distintos que posteriormente seria experimentada no mundo do trabalho. Esta é uma prática interdisciplinar de baixa intensidade, configurando-se mais como um processo multidisciplinar que interdisciplinar propriamente dita.

B – A partir do perfil do corpo docente

A categoria "A partir do perfil do corpo docente" foi a segunda construída com base nas respostas à pergunta "Como se dá a prática interdisciplinar no IHAC e qual a estrutura fornecida para a mesma?". Uma das duas categorias compartilhando a segunda posição em termos de maior frequência, esta categoria se constituiu a partir de 07 (sete) Ideias Centrais. O Discurso do Sujeito Coletivo que foi composto a partir dos depoimentos de 02 (dois) discentes, 02 (dois) gestores e 03 (três) técnicos argumenta:

"Nós estamos ainda muito limitados, do ponto de vista do tempo institucional, a prática interdisciplinar ainda está em construção, com a realização de seminários, com o programa de formação, de qualificação, orientado aos nossos professores. O IHAC é muito acanhado em relação a suas pretensões pedagógicas, nós não temos no nosso corpo docente nenhum pedagogo, ninguém com a formação em educação, embora aqui e ali nós tenhamos professores que se qualificaram de forma circunstancial, mas nós não temos. Esse é um Instituto que precisaria ter um corpo de pedagogos de apoio, de prospecção de currículo, de organização curricular, de orientação acadêmica, isso é fundamental hoje, isso é um investimento que precisa ser feito e que eu acho que a Universidade precisa ser exigida nesse aspecto, não é que nós abrimos mão disso nos últimos anos, é que novamente não tivemos fôlego institucional pra exigir isso, porque as demandas mais imediatas sequer nos permitiam avançar nessa direção, mas eu acho fundamental que a gente tenha uma compreensão clara disso, que tenha apoio e obviamente a gente não pode supor que as nossas competências exclusivas serão suficientes para completar esse cenário, ou que isso vai sair da cabeça de um gestor acadêmico ou do diretor da unidade, da coordenação acadêmica ou de um coordenador do colegiado, então prefiro entender que a interdisciplinaridade deve se instalar na nossa unidade, na nossa Universidade, como um ecossistema que articula professores,

estudantes, disciplinas, recursos tecnológicos, estratégias de ensino, a circulação permanente de pessoas problematizando, debatendo, as modelagens de formação e a arquitetura pedagógica, enfim, esse investimento precisa ser feito.

No momento, a formação interdisciplinar se dá da parte dos professores, os concursos já são feitos com a perspectiva interdisciplinar, os temas que são colocados assim, não são direcionados para candidatos que têm uma formação muito restrita só numa determinada área. Ainda existe uma certa dificuldade nesses termos, porque a própria formação dos candidatos, de alguns professores do IHAC, ainda é muito disciplinar, a gente tem muita gente com a formação não eclética que possa tratar vários assuntos numa grande área e eu não vejo uma estrutura pra propiciar que isso aconteça, então isso fica mais relegado ao que o professor faz em sala de aula e à maneira como o estudante faz o currículo, tentando seguir esse trânsito interdisciplinar. Mas como o aluno não tem uma orientação muito clara disso - principalmente aquele aluno que tá no seu primeiro curso de graduação, acabou de sair do ensino médio, ou então aquele aluno que deixou muito tempo de estudar e hoje em dia procura o Instituto pra ter uma formação superior, e a gente tem muitos alunos assim, pessoas com idade fora do esperado pra educação superior, pessoas acima de 40/50 anos, enfim, gente que já tá aposentada e depois vem estudar pra cumprir um sonho de ter uma formação superior - e você vai delegar a essa pessoa que ela faça escolhas que garantam isso, é muito difícil que essa interdisciplinaridade seja cumprida. Então fica por conta do que o professor faz em sala, e ai é aquela história, a sala de aula pública é o espaço mais privado que existe, porque o professor lá dentro acaba fazendo muita coisa do que ele quer, no sentido de que o programa do curso ele acaba montando de acordo com a experiência dele de pesquisa, de formação, enfim, não necessariamente cumprindo o que a ementa pede; e isso pode acabar desvirtuando o sentido do curso, é claro que eu digo isso em relação a prática de professor a partir de uma suposição, porque eu não estou na sala pra poder acompanhar isso, mas conhecendo, vendo um pouco das discussões, a gente dá pra poder afirmar isso. Mas não tem uma estrutura interdisciplinar no Instituto, um órgão que procure garantir isso, qualquer estrutura que seja, não tem.

Tem várias práticas interdisciplinares, Arte, por exemplo, eu acho que tem muita coisa bacana interdisciplinar... Humanidades tem medo de Ciências, eu acho que a gente não conseguiu ultrapassar essa limitação aqui, os alunos de Ciências e Tecnologias tem aulas de Humanidades, mas contrário é raro, os alunos de Humanidades têm medo da Ciência e Tecnologia. É um esforço individual pra se formar enquanto alguém interdisciplinar, cada um achou um caminho ou achou que não precisava de caminho, faz o que ele fazia como professor disciplinar e estava lindo. Tem professor de matemática que dá uma aula de matemática sem um contexto interdisciplinar, mas tem outros não, que já conseguem falar sobre a história da matemática, a evolução e aplicações práticas. É esforço individual, não tem nenhuma formação.

Então a prática interdisciplinar não é como deveria, alguns professores, ou a grande maioria, fica ainda na sua zona de conforto, não quer se aventurar e, de repente, estar em outra área que não é a sua primeira escolha. E se é um curso interdisciplinar, o professor tem que ter essa habilidade pra transitar em outras áreas. O IHAC faz o concurso buscando profissionais que transitem em várias áreas, mas é aquela velha história... eu acredito que se não tá acontecendo ou se não acontece como deveria é mais por causa dessa resistência de sair da sua zona de conforto e de buscar novas. Então, a prática eu acho poderia ser melhorada, o projeto é bom, é excelente, mas tem professores - por que são eles que fazem acontecer de fato - que tem uma perspectiva ainda unilateral. Embora seja um curso interdisciplinar onde se valoriza competências diversas, tem alguns professores que ainda não percebem isso, creio que por ego ou por incapacidade, falta de acesso a essas leituras, não percebe essa potencialidade... eles foram formados num ambiente, acredito eu, ainda muito linear, então você acaba perdendo um pouco essa realidade, certas discussões ainda são negligenciadas na sala ou são omitidas, colocadas em segundo plano. Quando você quer reorganizar, por exemplo, a ideia fundacional, civilizacional, numa perspectiva distinta da perspectiva comum - que é a ideia que é sempre contada pela história tradicional, que é a ideia do Ocidente, que é a ideia de que o ocidente nasceu na Grécia - e você quer discutir isso a partir de outra matriz civilizacional, pensar, por exemplo, em África, isso é negligenciado, omitido, é colocado em segundo plano e até posto como menor, inferior e como erro. Sendo que é possível sim você entender a formação do mundo a partir das matrizes que não a matriz ocidental helênica. Então, eu acho que esse é o ponto fraco, os professores poderiam se permitir a ouvir os alunos ou, no mínimo, procurar novas matrizes, novos conceitos, novas leituras e não negligenciar ou silenciar aquilo que não conhece.

Estou com medo agora, com essa mudança de governo, por conta de corte na educação, isso impactar direto na produção do conhecimento, até por que isso vai gerar menos bolsas, isso vai gerar menos incentivos... então, tem alunos que vem do interior do estado, que vem da periferia e que de fato precisam de uma assistência

para se manter na faculdade e se esse corte se mantiver ele vai ser altamente significativo porque essas pessoas vão sangrar e vão acabar saindo. Isto vai sangrar a faculdade no que é mais rico, que é a diversidade de pessoas, é justamente a ideia de universo, ter ali várias pessoas pensando e convivendo. Porque o grupo de pesquisa, o grupo de estudo são os melhores lugares onde você consegue exercitar a interdisciplinaridade, onde você pode perceber as teorias como elas acontecem ou negá-las, perceber que elas não são tão quanto a gente lê ou estuda.

Os professores todos interdisciplinares, isso já é o primeiro requisito, mas pra se desenvolver a prática interdisciplinar acho que ainda falta estrutura, ainda falta muita coisa. A universidade precisa dar mais apoio: a gente tem poucas vagas de professores, somos o curso que mais recebe alunos, mas tem poucos professores; não temos ainda nossa sede, ainda em construção desde sempre, estrutura física é bem pouca assim. A estrutura de corpo docente é boa. Na realidade falta um olhar mais diferenciado pros BIs, por exemplo: nosso curso não é um curso pra trabalho, é um curso mais de pesquisa, bacharelado e não tem muito o que fazer de estágio. Eu consegui minhas coisas de estágio fazendo BI, mas é muito raro.".

Reunindo visões da prática interdisciplinar que podem ser classificadas em dois tipos de *modalidade linear ou cruzada*, a saber, a *heterogênea* – focada na formação – e a *pseudointerdisciplinaridade* - na qual os processos de associação entre as disciplinas se dão através de instrumentos analítico-conceituais considerados neutros – e em duas *dimensões*, a *atitudinal* e a *procedimental*, este DSC apresenta que o processo interdisciplinar no IHAC "*fica mais relegado ao que o professor faz em sala de aula",* se dando, portanto, a partir do perfil do corpo docente. Esta concepção reconhece a autonomia do professor – "*a sala de aula pública é o espaço mais privado que existe, porque o professor lá dentro acaba fazendo muita coisa do que ele quer"* e *"o projeto é bom, é excelente, mas tem professores - por que são eles que fazem acontecer de fato - que tem uma perspectiva ainda unilateral"* - como base e limite para a interdisciplinaridade dentro do IHAC, já que o processo se dá pelo "*esforço individual, não tem nenhuma formação*". Ainda que se busque, através de concursos, profissionais afinados à temática, a ausência de formação ou de outro mecanismo institucional de suporte e estimulo à interdisciplinaridade – "*não tem uma estrutura interdisciplinar no Instituto, um órgão que procure garantir isso, qualquer estrutura que seja, não tem"* - onera o corpo docente e alimenta o risco da prática interdisciplinar ser minada por aqueles professores que ficam ainda na "*sua zona de conforto"*. O perfil do corpo docente, enquanto elemento fundante da prática interdisciplinar em contexto formativo, pode ser considerado um ponto de partida, mas ainda assim não seria capaz de tornar-se garantidor da interdisciplinaridade sem que recorrêssemos a uma abordagem voluntarista da mesma, haja vista que, como reconhece o DSC *"a gente não pode supor que as nossas competências exclusivas serão suficientes para completar esse cenário"* e desenvolver o "*ecossistema"* da interdisciplinaridade.

C – A partir de componentes e temáticas interdisciplinares

A terceira categoria produzida com base nas respostas à pergunta desta sessão é "A partir de componentes e temáticas interdisciplinares". Esta foi a categoria com maior

frequência, tanto no que se refere às ideias, quanto no que toca à quantidade de depoentes, sintetizando 11 (onze) Ideias Centrais. O Discurso do Sujeito Coletivo agregou respostas de 02 (dois) discentes, 08 (oito) gestores e 01 (um) técnico e coloca que:

"Ainda não existe uma coisa tão concreta assim, ela se dá na medida em que a gente consegue relacionar conteúdos sobre uma determinada temática, que provém de áreas distintas. Então a interconexão de conteúdos é uma coisa presente. No BI que eu tenho contato eu vejo a prática interdisciplinar na questão do planejamento acadêmico em si, na preocupação de pegar disciplinas de modo que o estudante possa ter uma base digamos assim, social... para ele conseguir analisar o contexto a partir das disciplinas que é preparado para ele. Agora, a universidade implantou os BIs, mas tá deixando um pouco aquém, um pouco a desejar. No planejamento acadêmico são várias disciplinas solicitadas para os colegiados dos outros cursos e raros são os que fornecem vagas, os estudantes dos Bis são sempre deixados por último em relação à universidade e as vezes ficam queixosos e isso termina atrapalhando os seus planejamentos de vida, então não dá pra confiar muito no planejamento, visto que a universidade ainda não se direcionou o bastante para essa questão dos BIs, para fazer um planejamento de forma que consiga contemplar de fato as disciplinas e as necessidades dos estudantes aqui dos BIs.

De modo que a principal estrutura, eu acho, é o próprio projeto pedagógico dos Bis. Se organiza os componentes de acordo com a área artística, humanística, ciências, e o discente tem que cumprir uma certa carga horária em cada um desses componentes. Então o estudante de C&T tem que cursar disciplinas que são do BI de Artes, por exemplo, que são do BI de Humanidades, e vice-versa. Nós temos um eixo interdisciplinar, dados pelos componentes coletivos - estudos sobre a contemporaneidade I e II -, que têm um número enorme de professores do IHAC. Elas teriam a difícil tarefa de fazer as integrações com os outros componentes. Como a gente não tem a obrigatoriedade em relação a esses componentes, fica difícil de você fazer essa articulação, então na verdade a Contemporaneidade articula os conhecimentos que o aluno tem, prévios, e não conhecimentos que ele adquire durante a própria universidade. Os professores estão orientados a ministrar estes componentes dentro da uma perspectiva interdisciplinar e neles a própria ideia de interdisciplinaridade é discutida. Por exemplo, logo no início do curso o estudante tem Estudos sobre a Contemporaneidade I, existe um bloco que discute o quê que é interdisciplinaridade, porque que se chega a esse modelo, qual é a história, um pouco da história disso na universidade, como é que se chega até aqui, até o IHAC. Então a interdisciplinaridade vai se dar em cada aula, cada componente curricular e em cada momento em que eu elaboro uma aula acionando os saberes de diversas áreas. Em outras palavras, o principal eixo integrador da interdisciplinaridade são todos os componentes dos Estudos sobre a Contemporaneidade, espaço privilegiado pra que os debates contemporâneos em que as diversas áreas de conhecimento são acionadas nessa perspectiva de mediação e pra que esses fenômenos possam refletir, possam projetar a diversidade de experiências, de culturas, das áreas de conhecimento, as diversas contribuições. Ele pode ser compreendido como interdisciplinar porque tem temas transversais, do tipo trabalho, cultura, economia. Mas, ao mesmo tempo, ele tem um foco muito grande em ciências humanas, sociais, a gente pode considerar que a interdisciplinaridade acontece na hora que você monta um programa de componente e faz uma apresentação interdisciplinar.

O programa de estudo sobre a contemporaneidade é reescrito a cada momento, a cada semestre, e tem professores dos diversos bacharelados, dos diversos colegiados, mas ainda sem aquela perspectiva, eu diria, da articulação de conhecimento. Ele acontece não só dentro da sala de aula, porque são todos de BIs juntos, a gente também promove encontros que a gente chama de miniencontros e grandes encontros. Nós reunimos turmas de contemporaneidade num auditório, são muitas turmas, cada turma tem sessenta alunos, e a gente chama um professor que tem alguma entrada no debate interdisciplinar ou aqui ou de fora da UFBA e debatemos algum ponto. A gente também faz um grande encontro uma vez no semestre, na reitoria, que envolve todos os alunos e todos os professores do IHAC que ministram esse componente, que é o principal do eixo interdisciplinar e é assim que a gente trabalha interdisciplinaridade. A gente sabe que nós deveríamos ter mais componentes que dessem conta disso, mas tem o problema estrutural da quantidade de professores, da sobrecarga de trabalho, a gente não pode criar mais componentes se não tem o recurso humano pra dar aula.

A hierarquização está sendo mais desestabilizada dentro do nosso Instituto de maneira que os professores vão atuar de uma forma não linear, não hierárquica, nas suas disciplinas e o eixo de contemporaneidade é o espaço mais aberto, mais flexível que temos pra agregação de outros temas, outros valores acadêmicos e

pedagógicos. Temos outros componentes que têm uma dimensão mais coletiva do que interdisciplinar, porque são várias turmas, vários professores, mas há novamente uma grande dificuldade na superação dos interesses das abordagens individuais. Muitos professores tentam aplicar programas semelhantes, tentam investir muito numa bibliografia que seja comum pra vários cursos, mas alguns professores ainda insistem no seu interesse de pesquisa, no desejo que o mantém na Universidade, então é um espaço ainda de negociação, que precisa avançar. Por exemplo, aulas que poderiam ser ministradas por dois, três professores simultaneamente, com formações distintas, mas que dialogam nessa perspectiva interdisciplinar, seminários, grandes temas que podem ser tratados dentro desse projeto com as contribuições das ciências, das humanidades, das artes.

Dentro de um conteúdo, no interior de um programa, se exercita uma prática interdisciplinar, como também se exercita uma prática interdisciplinar quando ocorrem pontes em pesquisa, pontes em extensão, pontes na pós-graduação, eu acho que são diversos os exercícios. A gente tem muito a aperfeiçoar, principalmente quando eu vejo que tem outros BIs, a UFRB por exemplo, que trabalham com os professores em dupla, sempre os professores vinham de duas áreas diferentes, por exemplo, uma professora de saúde trabalhava com uma professora de filosofia pra ministrar um componente parecido com o que a gente tem em torno de metodologia científica. A gente não faz isso sempre, a gente até trabalha em dupla, mas o objeto dessa ideia não foi conquistar a maior interdisciplinaridade, é somar esforços pra oferecer um curso melhor. Mas tudo isso que acontece no interior dos componentes é por iniciativa dos professores, não que exista, por exemplo, um laboratório de tecnologias educacionais ativo pra dar conta da interdisciplinaridade ou um grupo de pedagogos, de psicólogos, de filósofos que tivessem subsidiando o pensamento interdisciplinar nos componentes, não... acho que isso ainda a gente está muito distante.

A interdisciplinaridade pode estar em diversos níveis, no geral - entre artes, ciências, tecnologia, saúde. Dentro de, por exemplo, C&T - a matemática, física, química, computação. Dentro de uma área, diversos assuntos dentro de uma área. Dentro de C&T tem parte de componentes que são humanísticos, artísticos, e que vão dando essa visão. E as disciplinas que são científicas, meio que entram nesta interdisciplinaridade mais contida, por assim dizer. Então cada BI tem suas obrigatórias, em ação artística você não dá só uma artística, então tem uma professora que dá mais por cinema, mas ela não se limita só a cinema, ela dá aspectos das artes visuais da pintura da história da arte, vídeo, televisão, estende um pouco; um professor de teatro também insere música, faz uma encenação, junta uma professora que é mais de teatro com um professor que é mais de música e eles juntos criam apresentações, espetáculos com alunos de ação artística.

Em algumas disciplinas obrigatórias do campo da saúde não há uma abordagem só sobre a nutrição, sobre a biologia, sobre as matérias tradicionais, vai mais numa perspectiva da saúde num modo geral, da saúde coletiva, que nos remete ao campo social, pensar a saúde de populações e medidas que são importantes, equipes interdisciplinares, programa saúde da família, funcionamento do SUS, da política e do sistema de saúde. Mas a interdisciplinaridade ocorre devido a essas matérias obrigatórias, então acaba sendo pouco diante a todas outras matérias, então essa interdisciplinaridade ocorre devido aos componentes interdisciplinares obrigatórios, que obrigam que ocorra essa interdisciplinaridade para o estudante, senão não teria. Não tem porque ter um curso interdisciplinar se não tiverem matérias interdisciplinares, mas acaba que poucos ou quase nenhum estudante opta por pegar mais matérias interdisciplinares, acaba pegando mais pra sua área futura de atuação, de progressão linear. Também cabe ao estudante, quando ele for para uma unidade, fazer as correlações, as inter-relações, o que as vezes é muito difícil.

Fora as disciplinas obrigatórias, que vêm principalmente nos primeiros semestres, tem alguns eventos realizados no IHAC que são importantes. Existem outros meios de desenvolvimento dessa interdisciplinaridade como as ACCs, os projetos dos grupos de pesquisa e extensão que existem no IHAC, os debates e as ações deles devem ser momentos importantes para que essa interdisciplinaridade aconteça. Mas não é fornecida nenhuma estrutura, é sala de aula do jeito que está, é você, você mesmo, e mais ninguém. Quando eu cheguei no IHAC tinha uns seminários interdisciplinares, mas depois não aconteceram mais essas discussões sobre a práxis interdisciplinar, talvez no EISU, que é o Programa Interdisciplinar de Estudos Sobre Universidade, onde você vê pesquisas sobre, tive contato com uma, mas na perspectiva da visão do aluno... seria, talvez, uma análise consequencialista: a partir do que o professor deu, mas o que é que fica no aluno, qual o efeito que isso tem no aluno?

Então a falta de estrutura é um dos grandes problemas, nosso IHAC tá em construção ao lado ainda. Nossa estrutura já melhorou bastante. Pra quem é professor desde o início, o espaço que nós tínhamos pra trabalhar além das salas de aula era uma sala, a sala de videoconferência do PAF III. Então agora a gente tá

aqui mais organizado, mas o que é o mínimo, que é o espaço de trabalho, de encontro pra produzir o trabalho, ainda falta. No sentido de que até se eu quero, por exemplo, fazer uma reunião do meu grupo de pesquisa, as vezes eu não tenho espaço pra fazer. A estrutura ainda é bastante precária. A gente tem um problema de espaço, não é um problema só do IHAC, é um problema crônico na UFBA. A gente tem dois prédios que estão parados, a gente deveria estar lá e estamos aqui. Não temos salas suficiente, pra formação interdisciplinar a gente precisa de infraestrutura, de internet, de computador, de lousa interativa... a gente precisava diminuir o tempo dentro de sala de aula e aumentar o tempo dos alunos estudando sozinhos, online ou usando tecnologias que a gente não consegue usar aqui. A gente as vezes não consegue nem usar o wifi, já dei aula escrevendo no quadro porque não tinha Datashow, a universidade tem, mas não tem suficiente pra todos os professores, então quando você chega no PAF um pouco atrasado, você não tem mais nada. Eu acredito muito que não seja um problema só da UFBA, é um problema que se repete pelas universidades que já passei, é um problema crônico nas universidades... o sucateamento, a falta de estrutura e a depreciação do trabalho do professor.".

Para este DSC, que agrega impressões de pelo menos 44% dos depoentes, a prática interdisciplinar se dá a partir de componentes e/ou temáticas interdisciplinares. Esta seria então produto da interconexão de conteúdos de áreas distintas, seja no planejamento acadêmico, no planejamento pedagógico ou nas práxis em sala de aula. Ainda que o projeto preconize que esta interconexão seja realizada em todos os componentes, os do Eixo Interdisciplinar – especialmente os de Contemporaneidade – aparecem como espaços privilegiados desse tipo de integração entre diversos campos, sendo inclusive a própria prática interdisciplinar um dos seus objetos de estudo. O DSC atesta também que esta prática não se limita a componentes didáticos restritos às salas de aula: encontros entre turmas, construção coletiva dos programas, ACCs, grupos de pesquisa e demais pontes com a extensão e a pós-graduação são apontadas como parte da interdisciplinaridade praticada no IHAC.

D – Pelo trânsito entre componentes diversificados

Segundo os depoimentos reunidos nesta categoria, a prática interdisciplinar no IHAC se dá através do trânsito dos estudantes entre componentes diversificados. É uma das duas categorias com segunda maior frequência, tanto no que se refere às ideias, quanto no que toca à quantidade de depoentes. Agregou 07 (sete) Ideias Centrais e gerou um DSC composto por 04 (quatro) discentes, 02 (dois) gestores e 01 (um) técnico que argumenta:

"Uma grande riqueza do Instituto é que em nome da interdisciplinaridade se conquista uma grande abertura, enquanto nos outros institutos as grades são muito rígidas, os estudantes têm que compor um número muito grande de componentes, têm pouca escolha, pouca autonomia, aqui a gente conquistou isso. Então, a legitimação dos conteúdos é muito mais fácil, apesar de a estrutura que é oferecida não pensar na prática interdisciplinar. A estrutura é oferecida pra se ter aula, pra você ter professor, agora se é a prática interdisciplinar ou não, acho que não se chegou a ter essa preocupação e perspectiva. Se tivesse um número maior de salas que são chamadas de sala de corpo, mais salas multifuncionais, podia ser que professores de outros BIs que não o BI em Artes, trabalhassem nessas salas, mas não acontece. Se a gente tivesse mais laboratórios de informática, efetivamente eles nem são laboratórios suficientes para o curso de Ciência e Tecnologia, mas não tem, então, também não se vai pro laboratório de informática pra se dar aula pra outros BIs. A estrutura não responde a isso,

talvez no dia que a gente estiver no prédio novo possa se conquistar isso. Mas tem algumas preocupações do IHAC que são muito louváveis. Por exemplo, sempre nas entradas dos calouros o IHAC produz uma recepção junto com o C.A, organizando com o departamento para apresentar aos estudantes o que é o curso, como que ele funciona, os meandros burocráticos, qual departamento é contado como disciplina artística, qual departamento é contado como cientifica, esse tipo de coisa já auxilia o estudante a conduzir o próprio processo sem ter surpresas desagradáveis ao longo do curso, de estar faltando uma matéria, de ter pegado uma matéria achando que era uma coisa e era outra e isso, apesar de ser uma coisa muito pragmática, é muito importante para o estudante conduzir-se. Nas disciplinas que são comuns, é apresentado o porquê que o curso foi criado, qual o problema que o curso tenta resolver. Tem o discurso, vamos dizer assim, que sustenta o BI é apresentado um pouco nessas disciplinas obrigatórias e que os estudantes são levados a pensar sua formação e a pensar o BI não apenas como uma pré-graduação de um curso, de um CPL, mas como uma graduação plena mesmo, que tem sentido em si mesma.

Esses momentos de chegar para um estudante que acabou de sair do ensino médio - que é uma grande parte dos estudantes -, ou para um estudante que entrou no BI para fazer o noturno - que boa parte são trabalhadores, pessoas que tão há tempo longe da escolarização e tudo - e apresentar o que é o BI, como que ele funciona, tanto as partes mais pragmáticas quanto essa parte do discurso que sustenta o BI é muito importante pra dar a primeira condição do estudante produzir uma ciência interdisciplinar. Se tenta sempre oferecer a maior possibilidade de disciplinas pra os alunos, pra que eles possam realmente ter essa interdisciplinaridade. Ainda é algo meio difícil de lidar porque a maioria dos alunos ainda vem com a cabeça feita em seguir apenas aquele curso que ele quer, e fazer do IHAC apenas um meio de entrada no curso principal, mas obviamente nós temos alguns alunos que incorporam em si a ideia da interdisciplinaridade, já teve casos aqui de alunos que passaram por praticamente todos os BIs, se descobrindo, se decidindo realmente sobre o que querem, e isso realmente é interessante. Então uma das maneiras de se ter interdisciplinaridade é "forçando" o trânsito do estudante em várias áreas. O estudante pra se formar no BI de Humanidades, além do eixo interdisciplinar, precisa fazer componentes que nós chamamos de cultura científica, que são das áreas duras, das ciências exatas, e componentes artísticos... então o estudante precisa conhecer essa cultura científica e artística dentro da universidade, mas há também um trânsito em componentes que ele precisa fazer, como disciplinas que nós chamamos de obrigatórias da grande área das humanidades, que é um trânsito que ele não vai fazer dentro do IHAC, mas ele faz circulando entre várias unidades do campo das humanidades, dentro da UFBA. Ele também vai ser forçado a essa interdisciplinaridade dentro do próprio campo das humanidades, o projeto pedagógico está mais ou menos forçando o estudante a fazer isso. Eu desconfio que a interdisciplinaridade esteja acontecendo muito mais na formação do aluno do que na prática pedagógica individual de cada docente, ou seja, o aluno tem aulas com uma pegada interdisciplinar, valorizando a interdisciplinaridade, discutindo sobre o quê que ela é e então vai transitar em vários campos do saber na UFBA.

Ou seja, a prática é desestruturada, não tem uma estrutura. É pensado assim: você vai ter várias disciplinas para que com isso você entenda o que é interdisciplinaridade. Mas eu acho que isso peca no fato de não promover a real interdisciplinaridade entre as disciplinas. Então, se estuda de modo disciplinar, se estuda uma disciplina que trata da área de linguística, uma que trata da área de contemporaneidade, uma que trata da área de saúde, isso leva a gente a compreender um pouco o que seria juntar isso tudo numa prática interdisciplinar, ok. Mas a prática de interdisciplinaridade não se dá. Hoje, o fato de eu ter passado por várias matérias com experiências diferentes dentro do IHAC, faz com que minha visão seja interdisciplinar, mas a estrutura do curso não é pensada de modo interdisciplinar. Então a interdisciplinaridade acontece ao longo da nossa vida, mas não existe um momento: "vamos todos nos unir aqui para discutir um caso de modo interdisciplinar, para fazer algo interdisciplinar, pra fazer uma atividade", não é pensado dessa forma.

No papel, a estrutura que nós temos é até interessante, em tese nós temos a possibilidade de fazer pedidos diversos a todos os cursos na universidade. Na prática isso é meio complicado, já que a gente não tem a cooperação de todos os institutos, alguns cursos se voltam contra o IHAC, contra a interdisciplinaridade, estão ainda no modelo ultrapassado de ensino, e isso dificulta bastante o trabalho da gente. Hoje a gente tem problemas, porque tem pouca oferta de disciplinas pra se ter na prática essa interdisciplinaridade. Mas se tem buscado bastante pegar matérias em outros institutos e efetuar de fato a interdisciplinaridade. Eu mesmo, desde o meu primeiro semestre, sempre busquei fazer uma grade bem interdisciplinar, sempre tem componente artístico, componentes em outros institutos não só de minha área, então a prática tem funcionado bastante. Mas a única estrutura fornecida é a matrícula mesmo, porque não tem uma outra ferramenta assim, até porque o IHAC é muito

grande, a gente tem um patamar de cinco mil alunos e temos poucos professores, são só sessenta e um professores, sessenta e dois, então a gente sofre um problema de estrutura muito grande. Os nossos estudantes só ficam próximos do Instituto até o terceiro semestre, no terceiro semestre em diante a gente vive mais de perto a interdisciplinaridade, porque os estudantes saem pra pegar disciplinas em outras faculdades, outros institutos... então, a partir do terceiro semestre que a gente vive mais na prática a interdisciplinaridade.

Ainda há uma questão de problemas de estrutura física, o IHAC hoje conta com o prédio do PAF IV, que é administrativo, algumas salas no PAF III e V, agora eu acho que esse processo está mudando, fiquei sabendo porque já fui da congregação, do colegiado, que daqui para o final do ano estaria pronto o prédio próprio do IHAC... então o IHAC não tem muito a oferecer em critério de estrutura, nós terminamos ficando refém das estruturas dos outros institutos. Como já disse, o IHAC não tem uma estrutura adequada de laboratório, para as aulas artísticas conta com somente duas salas de corpo, que às vezes não é suficiente. Então os professores ficam meio amarrados nessa questão estrutural, apesar de alguns se desenvolverem brilhantemente, a maioria deles, e fazer milagre com o que é ofertado a eles. Mas os critérios estruturais eu creio que vão melhorar, que quando o prédio do IHAC estiver totalmente pronto talvez nós tenhamos uma estrutura melhor pra se discutir interdisciplinaridade.

Então, não apontando defeitos, agradeço muito ao IHAC e acho que minha formação foi bem rica, mas eu ainda acredito que há determinados problemas que o IHAC ainda não conseguiu ajustar, que também não culpo só o IHAC, culpo todo o histórico de como os projetos dos cursos e bacharelados interdisciplinares foram aprovados. Um projeto que foi desmontado, aprovado e implementado parcialmente devido a determinados setores resistentes da universidade, que se negaram a aceitar o projeto dos bacharelados interdisciplinares. Eu falei anteriormente: a interdisciplinaridade ocorre ainda com a facilidade maior em pegar disciplinas em diferentes áreas de conhecimento conforme a sua vontade de seguir a sua área de profissão, de seguir o curso, uma possibilidade que os outros cursos não têm. A prática interdisciplinar se dá nesse critério de permitir o estudante permear as diversas áreas de conhecimento de acordo com a sua vontade. Mas também acredito que esse foco ele meio que está sendo desviado: a gente vê muitas pessoas que hoje entram não mais focado no critério de ter uma grade interdisciplinar, de buscar as várias áreas de conhecimento ou de buscar o conhecimento em várias áreas, então isso não é totalmente uma culpa do IHAC... é culpa de uma apresentação que está sendo feita dos bacharelados e dos estudantes que entram. Porque hoje muitos estudantes entram nos bacharelados tentando utilizar os bacharelados como um trampolim ou como uma janela, muitos deles não conseguem passar no curso que tanto almejam, aí eles entram nos BIs já numa tentativa de entrar nesse curso que ele não conseguiu ser aprovado no vestibular, isso ocorre muito em cursos mais conceituados dentro da universidade, como Medicina, Direito... então quando eles entram, não têm mais esse cuidado, essa vontade de buscar essas diversas fontes de conhecimento, querem focar naquilo que eles pretendem seguir depois, pra poder ou diminuir o tempo dentro da universidade ou então usar o BI como trampolim pra alcançar o objetivo.".

O trânsito entre componentes diversificados por parte dos estudantes é a base da prática interdisciplinar do IHAC conforme este DSC, o que implica em uma *modalidade linear ou cruzada* de tipo *heterogênea* – baseada na formação de pessoas capazes de resolver problemas a partir da recorrência a algumas disciplinas – e nas *dimensões conceitual* e *atitudinal*. Segundo o que ele anuncia, o modelo estabelecido pelos BIs possibilita ou mesmo força que estudantes tenham contato com componentes das diversas áreas. Um ponto positivo desta flexibilidade é ter possibilitado que estudantes explorem itinerários formativos diversos *"se descobrindo, se decidindo realmente sobre o que querem"*, mas o processo é descrito como desestruturado, de modo que a mera exposição e possibilidade de transitar pelos componentes é considerada por si só uma prática interdisciplinar. O próprio DSC aponta os riscos desse tipo de abordagem sem estrutura quando coloca que a apresentação dos BIs, na chegada dos estudantes, é importante

para ajudar o mesmo "*a conduzir o próprio processo sem ter surpresas desagradáveis ao longo do curso"*. A estrutura disponível ao trânsito seria a modelagem do curso e a própria matrícula, sendo que mesmo os pedidos diversos de componentes na universidade muitas vezes não estão garantidos. Este modelo de interdisciplinaridade baseado no trânsito estudantil sem um acompanhamento extensivo, no qual a "*prática interdisciplinar se dá nesse critério de permitir o estudante permear as diversas áreas de conhecimento de acordo com a sua vontade"*, implica em dois riscos: o da falta de conhecimento acerca das possibilidades e funcionamento da universidade gerar um itinerário formativo desconexo e pouco proveitoso; e o de enrijecimento do percurso, subordinando-o à dinâmica disciplinar de um CPL que o estudante almeja alcançar posteriormente.

E – Indefinida

Parte das respostas oferecidas à questão "Como se dá a prática interdisciplinar no IHAC e qual estrutura é fornecida para a mesma?" apontaram alguma indefinição na descrição da mesma. Esta foi uma das duas categorias com menor frequência, agregando 03 (três) Ideias Centrais e tendo seu DSC composto por 03 (três) técnicos:

> *"Não sei porque eu vivo o curso de um único BI, eu não vivo muito os outros cursos. Não consigo enxergar muito essa interdisciplinaridade. E desconheço a estrutura que é fornecida para a mesma, mas acho que para que a interdisciplinaridade tenha este conceito de visão de mundo e não de uma visão só entre disciplinas é uma luta. Sei que existem diversas atividades que são desenvolvidas por professores, não conheço a fundo, não tenho um conhecimento das atividades de fato que são desenvolvidas... mas eu acho que elas e a própria organização do currículo do curso oferecem uma estrutura pra prática da interdisciplinaridade. Só no IHAC isso ainda não é pleno, porque a gente tem um projeto pedagógico que não avançou como deveria, o que fragmenta a perspectiva de interdisciplinaridade. Então é muito trabalho, muita dedicação, muita visão estratégica pra que esse conceito não seja novamente só uma palavra bonita, mas que ele tenha eficácia, para que ele tenha um retorno na vida dos estudantes, que é o objeto final, desse processo.*
>
> *Agora, em termos de estrutura física, sei que o Instituto dispõe de alguns laboratórios, tem o LabTec, tem o LabIHAC, que são laboratórios que por estarem abrigados no IHAC, presume-se que têm uma proposta Interdisciplinar, mas não sei ao certo descrever quais são as atividades que estão sendo desenvolvidas a partir dessas estruturas, se são realmente atividades interdisciplinares. Eu presumo que sim porque esses ambientes estão abrigados num Instituto que é interdisciplinar, que tem como interdisciplinaridade o seu projeto."*.

O DSC aponta a existência de atividades e uma elementos conceituais da interdisciplinaridade que precisaria ser traduzida em ações, mas não consegue localizar a prática interdisciplinar nem a estrutura fornecida para a mesma, o que nos levou a considerar como "*não aplicável"* os descritores de sua *modalidade* e *dimensão. Q*uando localiza espaços destinados à interdisciplinaridade, o DSC não consegue indicar como a mesma se concretiza, atribuindo o caráter interdisciplinar dos fazeres à suposição de que o projeto do Instituto ser interdisciplinar implicaria em ações interdisciplinares nas suas dependências.

4.1.4 DSC 04 – Como você vê o papel do REUNI na reestruturação da arquitetura curricular da UFBA? Esta seria possível sem o REUNI?

Elaboramos nosso quarto grupamento de DSCs com base nas respostas à terceira pergunta do terceiro bloco, "Como você vê o papel do REUNI na reestruturação da arquitetura curricular da UFBA? Esta seria possível sem o REUNI?", cujo foco foi levantar as impressões e reflexões acerca da política pública e seus impactos na UFBA. As respostas geraram 28 (vinte e oito) Ideias Centrais, distribuídas por 06 (seis) categorias, tal como se segue:

Tabela 16 *- Discurso do Sujeito Coletivo 04*

PESQUISA	Usos e Sentidos da Interdisciplinaridade	(n)	FREQUÊNCIA RELATIVA (IDEIAS, %)	FREQUÊNCIA RELATIVA (DEPOENTES, %)
Como você vê o papel do REUNI na reestruturação da arquitetura curricular da UFBA? Esta seria possível sem o REUNI?				
	A – Ambíguo;	3	10.71	12.00
	B - Importante, mas foi limitado pelas disputas;	11	39.29	44.00
	C - Desconhece a política;	3	10.71	12.00
	D - Oportunizou a criação dos Bis;	4	14.29	16.00
	E - Modificou o papel/modelo do Ensino Superior;	6	21.43	24.00
	F - Ampliou vagas de forma deficitária;	1	3.57	4.00
	TOTAL DE IDEIAS	28		
	TOTAL DE ENTREVISTADOS	25		

Fonte: próprio autor.

A – Ambíguo

A partir das respostas à questão "Como você vê o papel da REUNI na reestrutura da arquitetura curricular da UFBA? Essa seria possível sem o REUNI?", a primeira categoria elencada vê como "Ambíguo" o papel do REUNI. Uma das duas categorias em segunda posição de menor frequência e agregando apenas 03 (três) Ideias Centrais emitidas por 01 (um) discente, 01 (um) gestor e 01 (um) técnico, a mesma deu origem ao seguinte DSC:

"Eu conheço o REUNI muito pouco, os debates que ocorreram sobre o REUNI eu não participei devido a dificuldades de horários, então eu conheço muito pouco. O que sei mesmo é que o IHAC surgiu do REUNI, o BI surgiu como uma proposta de reorganizar a estrutura curricular das universidades federais, talvez de uma forma mais atual, já que a estrutura curricular das universidades é antiga. Essa reestruturação é importante e necessária, visto que a sociedade mudou. Então o REUNI foi um pontapé inicial para a melhoria do ensino superior, que fez a criação do IHAC ser possível, obviamente com algumas ressalvas, talvez essa entrada não controlada de alunos na universidade possa não ter sido uma coisa tão boa, já que alguns alunos entraram sem o conhecimento básico necessário pra estar numa universidade. Não é o geral, o padrão, mas aconteceu isso e

acabou dando uma falsa impressão de que os alunos que estavam entrando eram inaptos pra estar na universidade, talvez se o REUNI tivesse sido feito um pouco mais devagar, poderia ter sido melhor no início, mas já foi feito, os alunos já entraram, o que a gente pode fazer agora é ajudá-los da melhor forma possível. Então eu não posso falar se o REUNI trouxe algo bom ou ruim, se é bom ou ruim... se é necessária essa existência ou não do REUNI assim dentro da universidade, mas deve sim existir um plano de reestruturação da universidade, isso acho que é extremamente necessário.

Eu posso falar como o REUNI bateu na gente, de como ele chegou até a nós, isso não é nem do projeto do Ministério, mas como a UFBA trabalhou o REUNI e me parece que o carro-chefe do REUNI foi o IHAC. O REUNI está vinculado à quantidade de alunos em sala, essa relação professor/aluno, para isso a UFBA precisava ampliar a entrada de alunos na universidade e o grande carro-chefe disso foi o IHAC. Tem mil e trezentos alunos que entram por ano, e isso aí é muito mais que qualquer unidade consiga fazer isoladamente. Me parece que hoje a gente é a maior unidade da UFBA, já ultrapassamos a politécnica, que era a unidade com maior número de estudantes, mas que tem uma quantidade bem maior de departamentos e de cursos. Então, na medida em que esse projeto de IHAC não se consolida, me parece que há alguma coisa dentro desse projeto do REUNI que não funciona muito bem. A minha grande preocupação com a questão da ampliação é a discussão sobre inclusão, porque a gente não é só um projeto interdisciplinar, eu acho que o IHAC tem duas questões que são fundamentais que são: ser interdisciplinar e ser inclusivo. Ele nasce com essa característica, é um projeto de massa, um projeto de inclusão social. O projeto do IHAC, antes da universidade acatar o sistema de cotas na sua inteireza, já integrava o sistema de cotas. E o que acontece é que tem que se garantir a qualidade. A gente não pode simplesmente ampliar, incluir sem que se garanta pra esses alunos a condição mínima de qualidade de ensino que a universidade defende. Então esta é a pior falha, a gente não deveria incluir sem garantir qualidade. E pra garantir qualidade a gente teria que resolver todos esses problemas que a gente está linkando aqui o tempo inteiro e que rebate na qualidade da formação dos alunos.

Então, a primeira questão é essa, é um projeto de massa, perfeito, eu não tenho nada contra isso. É um projeto interdisciplinar, as duas questões são fundamentais, mas como é que você produz um projeto interdisciplinar, inclusivo e com qualidade? Eu acho que essa última questão a gente precisa estar mais atento, porque nosso aluno merece uma formação qualificada. Ele merece de fato sair do BI, nos seus três anos, com uma formação geral extremamente qualificada, que ele possa sair por aí possuidor de um conhecimento interdisciplinar, com uma compreensão do mundo marcada por distintos espaços de conhecimento, isso a gente tem que garantir pros nossos alunos. E ao mesmo tempo, não acho que a interdisciplinaridade é tudo, não, interdisciplinaridade não é tudo, interdisciplinaridade é você conseguir tratar questões que muitas vezes são específicas a partir de diversos olhares. Então, não significa que você tem que dar conta de todos os conhecimentos, saber de tudo, não é mosaico. Você saber da sociologia, da filosofia, da história, da engenharia, da matemática, da geografia, não é mosaico, não é isso. É você ter um conhecimento específico sobre alguma questão específica que esses conhecimentos podem facultar. Então você de fato vai buscar conhecimento de diversas áreas, pra produzir um conhecimento específico. Se você simplesmente sair catando por aí tudo que dizem e você não tem nenhum tema, não está apontado para nenhum lugar, então você não forma nada.”.

Encarando o REUNI de forma ambígua, este DSC agrega tanto o entendimento que uma reestruturação “*é importante e necessária, visto que a sociedade mudou*”, mas que não sabe se o REUNI foi capaz de realizar as transformações pretendidas, quanto a compreensão de que o REUNI guarda contradições que tornam difícil precisar seu papel, a exemplo de uma suposta inaptidão de estudantes que acessaram a universidade, ou que foi um programa inclusivo, mas não garantiu qualidade. Assim, apresentação de falhas, a despeito da importância do REUNI e de uma reestruturação, dificultam então que o Sujeito Coletivo avalie com precisão se o processo foi bom ou ruim.

B – Importante, mas foi limitado pelas disputas

A segunda categoria elencada vê o papel do REUNI como "Importante, mas foi limitado pelas disputas". Com maior frequência, tanto no que se refere às ideias, quanto no que toca à quantidade de depoentes, esta categoria agregou 11 (onze) Ideias Centrais, extraídas dos depoimentos de 05 (cinco) discentes, 03 (três) gestores e 03 (três) técnicos e o DSC produzido a partir dela defende que:

"Conheço pouco sobre o REUNI... sei que os BIs surgem no contexto do REUNI e que foi o projeto de abrir, expandir as universidades com uma série de investimentos financeiros pra melhorar a questão de estrutura, para que pudesse acomodar mais estudantes. Acho que o REUNI vem junto com a proposta da Universidade Nova, que tem essa perspectiva de reestruturação da UFBA.

O BI veio do REUNI, sem o REUNI acho bem complicado o BI ser implementado, até porque foi uma das políticas do governo PT, e aqui se teve muita dificuldade de aceitar o projeto, de modo que sem esses recursos, não seria implementado. Então o REUNI foi a mola motriz pra poder se fazer o BI, poder investir mais na educação superior do país. Através do REUNI que teve a expansão universitária, aumentaram as vagas pra alunos da faculdade. A ideia é justamente essa, colocar pessoas na faculdade, o que eu acho corretíssimo, a universidade ela existe pra isso, pra ser diversa e pra ter gente dentro e foi isso que o REUNI fez ou tentou fazer naquele momento. O IHAC é um Instituto que veio junto com essa perspectiva e, pelo que eu conheço dessa proposta, acho que a UFBA está bem no início ainda de estabelecer de fato o que foi programado.

Como disse, não tenho aprofundamento sobre, mas entendo que o REUNI foi fundamental pra tentar mudar um pouco a lógica da UFBA com esse projeto dos BIs. E o fato de terem vindo recursos a partir do REUNI foi fundamental pra que algumas coisas fossem realmente concretizadas, como o IHAC, por exemplo. A conjuntura do REUNI foi muito importante, sem o REUNI talvez os BIs não tivessem surgido. Agora, mexeu com a lógica, mas na hora H mesmo, o negócio teve que mudar um pouco, o projeto dos BIs não era pra ser como ele é, era pra ser em ciclos. Mas quando se quis botar em ciclos, a galera disse: "não, pera aí, não vai ser em ciclo, você não vai tirar o primeiro ciclo". O REUNI serviu pra os BIs, mas na hora da concretização os BIs não ficaram como deveriam ter ficado: uma proposta de mudar totalmente a lógica da Universidade. Acabou que mudou só um pouquinho, o BI hoje fica mais como mais uma graduação na UFBA e que pra muitos, inclusive dentro da própria UFBA, não é uma graduação. Então foi fundamental pra mexer com a lógica, conseguiu dar esse curso, mas na hora de fazer a coisa acontecer, não conseguiu, foi muito aquela coisa de disputa de poder na própria universidade, acho que influenciou. O REUNI possibilitou uma contingência forte pra que tudo acontecesse, o IHAC só existe por causa dele, essa é a verdade. E o REUNI era pra fazer um outro curso interdisciplinar, que fosse a porta de entrada pra todos os cursos disciplinares da UFBA e houvesse essa integração: os engenheiros se formassem em cinco anos, passando pelo BI. Mas a conjuntura política, social, psicológica dos envolvidos na ação impossibilitou essa mudança e terminou fazendo um protótipo, o BI é um protótipo... que não conseguiu nem avançar como protótipo.

Na época do REUNI, algumas unidades foram contrárias. Inclusive tenho a impressão que ainda não absorveram que isso é a realidade, que elas foram voto vencido, já que foi implantada, já que essa reestruturação aconteceu. O que a gente vê é que houve todo um projeto, houve um compromisso de vários outros institutos com relação a REUNI e à participação dos BIs, mas que hoje, na prática, não aconteceu exatamente como planejavam. Os outros institutos não necessariamente oferecem o quantitativo de turmas pra satisfazer as demandas do BI. Um dos aspectos que eu vejo que me dão um embasamento pra falar disso é a questão da UFBA ter aceitado a existência dos BIs mas não ter de fato se adequado a eles. O que me parece às vezes é que o BI é tolerado, porque ele é um Instituto que obriga outras unidades a trabalharem de uma forma que não vinham trabalhando, considerarem novas perspectivas de avaliação curricular, por exemplo, na secretaria geral e outros setores que lidam diretamente com a vida do estudante. Então o BI trouxe um modo de proceder totalmente novo. A gente sempre busca como ferramenta, enquanto Centro Acadêmico, apresentar para os calouros que estão chegando por que e como que surgiu o BI, a partir do Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade, dizer o que é o BI, qual o projeto pedagógico... recentemente a gente pôde apresentar e quebrar alguns estigmas que os

BIs têm, de que o BI é curso de vagabundo, é um curso fácil, um trampolim pra algum outro curso - se for Saúde pra Medicina ou Odontologia, se for Humanidades pra Direito ou então Psicologia, se for C&T pra Engenharia Civil ou alguma outra Engenharia, Artes pra Arquitetura - o que acaba criando muito estigma, então na semana de calouro a gente busca mostrar que o BI é bem mais do que isso, busca quebrar esses estigmas que é uma passagem pra outro curso.

Hoje, mesmo com a contrapartida do REUNI, a gente ainda sofre algumas barreiras aos discentes nos cursos de progressão linear. A universidade como um todo foi beneficiada, o IHAC é o principal vetor para adesão e para o beneficiamento da universidade pelo REUNI, só que não há essa compreensão por parte da universidade. E como se vive uma realidade econômica muito ruim no Instituto, a gente sabe que se o valor que a universidade recebe por estudante fosse repassado pra cada unidade, o valor que a gente recebe anual pra custeio no Instituto seria muito diferente do que a gente tem recebido, a gente não recebe correspondente aos quase cinco mil estudantes que a gente tem como ativo. Então acho cruel como os BIs foram utilizados pela universidade: uma forma de ganhar uma contrapartida, de ganhar esse recurso que o REUNI pretendia dar... mas em momento nenhum, por causa de figuras conservadoras que barraram, o projeto foi implantado como foi pensado, como depois inclusive o próprio reitor Naomar conseguiu implementar agora na UFSB, aquilo que ele propôs aqui e que não foi aceito inicialmente.

No meu entendimento o REUNI foi muito importante principalmente por conta do ingresso que a gente tinha dentro da universidade, porque o BI desempenha muito esse papel de redemocratizar o acesso ao ensino, a gente tem uma camada de populações que não acessava a universidade que agora está dentro dos BIs, então eu acho que o REUNI foi muito importante pra isso. Diante à realidade do país, ele foi bem necessário. Infelizmente, como eu disse, a gente teve alguns problemas: veio verba pra universidade pra garantir que os Bacharelados Interdisciplinares fossem implementados na prática, as outras unidades receberam essa verba pra que oferecessem vagas para os BIs e ainda não ofereceram, até esse semestre a gente sofria muito com problemas de matrícula. Recentemente foi aprovada a reserva de dez por cento de vagas, esperamos que agora o projeto do BI avance, não é uma conquista que irá modificar o nível dos estudantes dos BIs, mas eu acho que ia implementar mais os projetos pedagógicos e garantir que a gente tivesse essa interdisciplinaridade. Esta reserva de vagas nos outros colegiados se deve ao movimento estudantil e ao diretor do IHAC, que fez muitas visitas as demais unidades, pra que a gente conseguisse garantir no papel isso aí. Dentro do Conselho Acadêmico de Ensino houve muitas discussões, a gente tem um representante estudantil que é daqui do IHAC e que ajudou a construir essa minuta. É uma luta que todo mundo reconhece que é importante e o diretor do IHAC sempre priorizou, por compreender que a gente estava precisando disso garantido: ele estava sempre acompanhando as congregações dos outros institutos, nas outras faculdades... durante todo tempo, desde que eu entrei aqui no IHAC, que eu ouço falar que está se discutindo essa aprovação, sempre se discutia e ia estendendo, postergando e enfim foi aprovado.

Pela capacidade de investimento, O REUNI transformou a universidade numa universidade menos elitista, na qual os cursos são diurnos, e favoreceu a criação dos cursos noturnos, mas o principal vetor de expansão da universidade foram os Bacharelados Interdisciplinares. Se você analisar em números, um quarto dos alunos que entram na UFBA entra pelos BIs, é um impacto grande. Se você pegar em números brutos, entram nos BIs os mesmos números que UFABC, acho, que são mil e duzentos de ingressos por ano, então entra como se fosse uma universidade inteira. Foi uma luta, várias pessoas não subscreveram ao REUNI, Medicina não subscreveu, foi votação e o REUNI ganhou. Essa resistência se deu, eu creio que, primeira questão, pelo fato de ser novo, novidade sempre causa estranheza.

O segundo ponto é que quando você foge da formação determinística, ou seja, quando não pode garantir o produto de saída, que seria um aluno bem formado, fica difícil entender o sentido daquilo... quando você fala de uma formação humana, de capacidade de resolução de problemas, de capacidade de articulação, são questionamentos subjetivos e de difícil aferição, não teria como colocar em prova e garantir a utilidade disso, você precisa de tempo pra provar. Tanto é que a gente tem guias orientadores, a gente não tem um ENADE pros Bacharelados Interdisciplinares, por que não está ainda consolidada como essa formação deveria ser construída. Então, isso tudo causa estranheza e todo profissional que não conhece fica questionando: será que vale a pena investir três anos de um aluno pra ter esse tipo de formação? Atrasando três anos dele de ingresso no mercado de trabalho? Então, tem esse peso. Tivemos resistência de diversas unidades, nossos alunos eram considerados alunos de segunda categoria, vai ver por que entravam pelo ENEM, agora TODOS entram pelo ENEM e não tem mais essa característica, agora os professores conseguem perceber que vantagens a gente consegue incrementar na formação dos alunos.

O BI é um curso que a ideia dele é você ter pessoas entrando e que as pessoas sejam mais críticas... não vejo a Faculdade de Direito, por exemplo, com uma perspectiva interdisciplinar, com um curso em que você sai criticando o Direito, já o BI capacita pra isso também, pra perceber que o Direito é frágil, é um instrumento de domínio, de manobra da massa... dificilmente você vai ter isso em Medicina, não tem BI lá. Medicina é um curso que também é de elite e que é o discurso do poder: é o médico quem fala se você é louco, se o médico fala que você é louco, você vai pro manicômio judiciário ou vai ter que usar medicamentos, enfim, o médico é capaz de mudar sua vida com um laudo dele, com base no que ele diz, então é um poder muito grande que se tem e se o REUNI não existisse seria muito difícil o surgimento, o nascimento do BI, especificamente por que são muitas vagas. Então, pela quantidade significativa de pessoas que vão entrando e numa perspectiva bem crítica, eu acho muito difícil que tivesse BI se não fosse o REUNI. Sem o REUNI talvez não se conseguisse, é difícil dizer como conquistar no MEC um investimento tão grande e tão substancial. Poxa, a UFBA recebe até hoje grande parcela econômica que vem do REUNI, que não vem pro IHAC, vem pra UFBA. Infelizmente tem prédios que estão se deteriorando, alguns com certeza vão ter que ser demolidos, como lá em politécnica, tem os prédios do IHAC, que eram pra ser as torres gêmeas, mas só uma das torres está quase pronta, pré-pronta, e a outra tomando sol e chuva.

Enfim, o REUNI é importante, mas ele tem uns problemas, até a forma como ele foi implementado, essa expansão universitária sem muita organização, sem um planejamento. Ele tinha que ocorrer, até porque negro tá entrando na universidade, mas a forma como foi feito o estudante negro que entra não tem condições de trabalhar, não consegue manter essas duas coisas, prefere garantir seu ganha-pão e sai da universidade. Então precisava ser feito de uma forma muito mais planejada. Apesar dos prós e contras, eu ainda continuo sendo favorável ao REUNI, mas, entendendo a proposta do REUNI da perspectiva da implantação do IHAC, tomando o IHAC como um recorte, acho que ainda está muito aquém do que deveria, do que eu imagino que seja a proposta do REUNI.”.

Este DSC reúne depoimentos de mais de 40% dos entrevistados que consideram importante o papel do REUNI na reestruturação da arquitetura curricular da UFBA, mas que destacam que este foi limitado devido a disputas. Entre os elementos importantes apontados estão democratização e ampliação do acesso, o estabelecimento de um espaço universitário mais diversificado e menos elitista e aumento dos recursos investidos. A despeito das alegadas contribuições, o DSC percebe que a reestruturação promovida pelo REUNI encontrou resistências, e foi, portanto, parcial ou estaria inconclusa devido à *“conjuntura política, social, psicológica dos envolvidos na ação impossibilitou essa mudança e terminou fazendo um protótipo, o BI é um protótipo... que não conseguiu nem avançar como protótipo”.* Assim, o projeto original dos BIs teria sido barrado por “*figuras conservadoras*” e devido às modificações sofridas e “*ainda está muito aquém do que deveria*”.

Os motivos apresentados para as disputas ao redor do projeto a ser implantado e para a resistência aos BIs foram que: a) mexe na lógica da universidade; b) obriga as unidades a mudarem a forma de trabalhar; c) a novidade causa estranheza; d) os resultados almejados pelo BI eram subjetivos e de difícil aferição; e) os estudantes do BI eram considerados de segunda categoria; f) o objetivo do BI seria formar pessoas mais críticas, o que afetaria as relações de poder dentro da universidade; g) o REUNI foi implantado sem organização e planejamento. Já os reflexos da não aceitação dos BIs pelo conjunto da UFBA são descritos como o não cumprimento dos compromissos adotados pelos diversos institutos de concessão de vagas para

estudantes dos BIs em seus componentes, em contrapartida às verbas do REUNI. Segundo o DSC "*o IHAC é o principal vetor para adesão e para o beneficiamento da universidade pelo REUNI, só que não há essa compreensão por parte da universidade*" o que traria a impressão de que as figuras resistentes "*ainda não absorveram que isso é a realidade, que elas foram votos vencidos, já que foi implantada, já que essa reestruturação aconteceu*". Assim, a importância e a própria implantação dos BIs teriam sido limitadas pelas disputas e resistências em torno da política.

C – Desconheço a política

Construída em resposta à pergunta "Como você vê o papel do REUNI na reestruturação da arquitetura curricular da UFBA? Esta seria possível sem o REUNI?", a categoria "Desconheço a política" é a terceira elencada. Esta figura entre as duas com segunda menor frequência, tanto no que se refere às ideias, quanto no que toca à quantidade de depoentes, reunindo 03 (três) Ideias Centrais. O DSC constituído a partir dos depoimentos de 01 (um) discente e 02 (dois) técnicos apresenta:

> *"Com franqueza, eu nunca li sobre o REUNI, conheço de ouvir falar, cheguei até a pegar uma cartilha, mas confesso que nunca li, nunca adentrei, me aprofundei, não tenho muito a complementar sobre isso. Então eu não sei dizer.".*

Este DSC agrega depoimentos que afirmam desconhecer o papel do REUNI na reestruturação da arquitetura curricular da UFBA, bem como a política como um todo.

D – Oportunizou a criação dos BIs

A quarta categoria estabelecida em resposta à pergunta desta sessão informa que o REUNI "Oportunizou a criação dos BIs". Com base em 04 (quatro) Ideias Centrais, esta é a terceira categoria em termos de frequência e foi elaborada a partir dos depoimentos de 01 (um) discente, 01 (um) gestor e 02 (dois) técnicos, argumentando que:

> *"O REUNI foi fundamental, tanto é que o BI só vem no bojo do projeto REUNI que a universidade fez ao MEC, o BI tava lá como um dos produtos, uma das criações que a universidade ia fazer. Eu não consigo ver uma coisa desligada da outra, justamente por causa da infraestrutura que os BIs exigiram, seja de professor, seja de 1300 alunos que entram por ano no BI. Um curso do BI dura três anos, na melhor das situações ao longo dos três anos teria 3900 estudantes. Repare que hoje temos 4800 que é quase 1000 estudantes a mais que a capacidade máxima. Então precisa de sala pra alocar aluno, precisa de professor pra essa quantidade de gente, enfim, uma coisa é bem ligada a outra. No decreto que cria o REUNI tinha justamente isso, que as universidades iriam propor estruturas curriculares inovadoras bem flexíveis, que permitissem uma diplomação mais rápida, e o BI vem justamente nessa direção. Dificilmente essa nova arquitetura aconteceria sem o REUNI, por causa das coisas que vem associada ao REUNI, a contratação de mais funcionários e professores, ampliação da estrutura física. Ele*

acabou dando oportunidade à criação do BI, botou em prática essa nova maneira de ensino que é os Bacharelados Interdisciplinares, que tendem a crescer cada vez mais. Temos universidades mesmo, como no caso da UFRB em Cruz, que pra você poder adentrar em um curso de Engenharia, você precisa passar pelo Bacharelado Interdisciplinar, o BI já é uma porta de entrada pra os outros cursos.

Mas eu vejo o REUNI na perspectiva não só da criação dos BIs, mas também da perspectiva da criação dos cursos noturnos, dos cursos de gestão tecnológica, a ampliação de vaga dos cursos noturnos e talvez sem esse projeto de expansão, esses cursos não tivessem sido criados. Inclusive a criação dos cursos noturnos da universidade fragmenta a concepção de elitismo que a universidade tinha, favorece que o aluno-estudante possa estar nesse espaço também, ainda que não num número tão amplo quanto a universidade deveria ter pra que pudesse agregar os estudantes trabalhadores. É o REUNI que regimenta essa possibilidade da criação do BI, a possibilidade da expansão de professores e de técnico-administrativos, na questão estrutural, a questão da implantação e expansão dos laboratórios, das próprias estrutura físicas, mas o REUNI não é só isso: a universidade também precisa/precisava estar preparada para os fomentos do REUNI. O BI não existiria se não fosse o REUNI, eu não estaria aqui se não fosse o REUNI. A criação do BI é o processo de reestruturação e de democratização da universidade.".

Na visão apresentada por este DSC o REUNI oportunizou a criação dos BIs, já que possibilitou a infraestrutura que os BIs exigiram, tanto em seus aspectos físicos quanto na "*expansão de professores e de técnico-administrativos, (...) implantação e expansão dos laboratórios*". Em outro sentido, o DSC aponta que o próprio REUNI exigia contrapartidas da universidade e que a proposta do IHAC figurou como a estratégia utilizada pela UFBA, sendo incorporada ao projeto encaminhado ao MEC pela universidade, já que "*a universidade também precisa/precisava estar preparada para os fomentos*", pois *"no decreto que cria o REUNI tinha justamente isso, que as universidades iriam propor estruturas curriculares inovadoras bem flexíveis, que permitissem uma diplomação mais rápida, e o BI vem justamente nessa direção*". O DSC gerado nesta categoria entende, assim, que os BIs se apresentaram como a estratégia utilizada pela UFBA para a adesão ao REUNI e, simultaneamente, o REUNI foi o meio que possibilitou a existência do projeto IHAC.

E – Modificou o papel/modelo do Ensino Superior

Como quinta categoria temos "Modificou o papel/modelo do Ensino Superior". Esta foi a segunda categoria mais frequente em termos de ideias e quantidade de depoentes e agregou 06 (seis) Ideias Centrais. Frente à pergunta "Como você vê o papel do REUNI na reestruturação da arquitetura curricular da UFBA? Essa seria possível sem o REUNI?", o Sujeito Coletivo composto por 01 (um) discente, 04 (quatro) gestores e 01 (um) técnico argumenta:

"REUNI foi um nome que se deu pra essa proposta de reestruturação curricular. É possível que se não tivesse o REUNI, que é um programa nacional que permitiu a todas as universidades repensar sua estrutura curricular e fazerem propostas para reformulação, a UFBA pudesse ter feito isso sozinha, inclusive inicialmente quando Naomar, já que incomodava muito a ele a estrutura tradicional disciplinarizada e essencialmente profissionalizante da universidade, teve a ideia de fazer essa proposta, era para a UFBA. Uma coisa importante da proposta do BI é a mudança do caráter principal de formação promovida pela universidade, a universidade se

constituiu como uma casa de formação de profissionais e a ideia de Naomar com o BI é que a universidade deve retomar sua proposta original de oferta à população de conhecimento gerais e amplos sobre as mais diversas áreas... então quando você dá uma formação interdisciplinar de três anos, você está proporcionando a essa população não apenas uma formação profissional que ele poderá ter fazendo o segundo ciclo, mas principalmente um acesso a informações gerais sobre a produção de conhecimento, sobre o acervo cultural da humanidade, na medida em que o estudante de BI pode cursar qualquer matéria de qualquer escola, desde que atenda os pré-requisitos - eu defendo isso, acho que precisa atender os pré-requisitos. Então essa possibilidade de reestruturação curricular - que o REUNI favoreceu porque garantiu a verba, mas que poderia ter sido garantida pelo MEC mesmo que não fosse nacional, que fosse só da UFBA - poderia ter sido feita sem o REUNI. Essa nova arquitetura curricular está se processando muito lentamente, porque nós estamos no oitavo ano, oitava turma de ingressantes do BI, e nós não temos ainda nenhum curso da UFBA em dois ciclos. Tem uma ideia de fazer o curso de cinema em dois ciclos: o aluno necessariamente vem pelo BI pra depois fazer o segundo ciclo em cinema, esta é uma proposta que está relativamente esboçada e está sendo encaminhada, o curso de dança também aceitaria fazer isso, mas não se efetivou ainda, precisa alguém chegar na mesa e fazer os desenhos. A gente ainda tem uma demanda por mais áreas de concentração, são poucas áreas de concentração considerando que entram mil e trezentos alunos, na área de artes você tem arte e tecnologia, quinze vagas; teatro, vinte vagas; dança, quinze vagas, é muito pouco pra os trezentos que entram. No de Saúde não tem nenhuma área de concentração. Em C&T não tem nenhuma, você só tem em Humanidades e Artes área de concentração... isso é um desafio, uma carência, que é também uma preocupação da Diretoria atual: repensar as áreas e tentar criar novas.

Vejo o REUNI de forma muito positiva, porque ele realmente deu outra cara pra a universidade. O REUNI abriu as portas da universidade pra uma outra sociedade que não tinha acesso. Hoje a gente vê transitando por aqui outras pessoas, eu consigo ver principalmente aqui no IHAC. É um programa principalmente de ampliação de vagas e que partia de um princípio de que a universidade não garantia o direito ao ensino superior porque ela estava restringindo esse acesso através de um número restrito de vagas, estava direcionando essas vagas a um determinado grupo de estudantes, de determinadas classes. No ensino superior, até pouco, até serem colocadas aquelas discussões sobre as cotas e tudo, era muito comum um tipo de discurso que via a universidade como um lugar pra quem merecia. Um curso superior não era um direito, era uma espécie de premiação por uma formação escolar adequada, uma coisa restrita a certos tipos de pessoas e isso está vinculado também a quem depois vai ocupar cargos de poder, cargos de alto prestígio social. Então um médico, um advogado, um engenheiro, esses cargos que tem mais prestígio social, estavam sempre vinculados a um discurso de merecimento, de esforço pessoal muito grande e não como um direito. Uma pessoa que tem uma determinada formação escolar, também tem direito de continuar os estudos no ensino superior e se fizer uma formação em Medicina que não precisa ser a melhor, mas é suficiente pra ser um médico, quem vai medir já são as disciplinas e os conselhos profissionais. Então, acho que houve essa mudança de leitura sobre o papel do ensino superior.

Me parece também que antes do REUNI, até os governos do Fernando Henrique, a universidade, a criação de novos cursos, estava muito voltada para as ciências aplicadas de uma maneira geral, seria muito difícil o surgimento do BI se esse processo continuasse ao longo dos anos 2000, já que o BI tem uma leitura de que a universidade precisa resolver certos problemas causados pelo excesso de aplicação, pelo excesso de especialização, já que os cursos que estavam sendo formados estavam muito voltados para ciências aplicadas, pra formar mão de obra para um determinado nicho de mercado. Seria difícil o surgimento do BI sem essa mudança de leitura do ensino superior na sociedade brasileira. Então o REUNI possibilitou um arejamento das universidades, não só da UFBA, mas do ensino superior, de uma maneira categórica. Arejou, na medida em que trouxe pra dentro da universidade, novos pensares, novas formas de pensar, novas formas de fazer. Inovou o quadro tanto administrativo como de docente, renovou o perfil dos nossos alunos, que é uma coisa fantástica, você poder absorver alunos que vêm de realidades, que falam de lugares diferentes, torna a universidade um lugar muito mais fluído, muito mais dinâmico. Nada disso seria possível sem o REUNI.

O REUNI foi o catalisador, o disparador desse processo e debate na nossa Universidade, ele conjuga uma importante reformulação pedagógica, com investimentos em infraestrutura, com a mudança na relação de número professor/estudantes, com a introdução de políticas de acesso, de ações afirmativas e de permanência. Ele tentou atacar todas as frentes de um conjunto universitário hoje muito diverso, com muitas Universidades com realidades completamente distintas. O REUNI foi fundamental pra pelo menos provocar essa mudança de atitudes nas Universidades, e há Universidades, como a própria UFBA, a Universidade Federal do ABC, Federal do Sul da Bahia, enfim, Federal do Recôncavo, que aplicam uma parte dos seus recursos em Bacharelados Interdisciplinares, então houve uma mudança sim de comportamento. Agora, se a expansão ela não foi acompanhada de todas condições de permanência para os estudantes, de funcionamento das universidades, pelo menos contribuiu pra essa mudança de atitude das universidades. Era necessária uma atualização desse modelo acadêmico, desse modelo de ensino superior que nós temos no Brasil hoje. É visível pra quem acompanhou um pouco mais de perto esse processo, que o IHAC não existiria sem o REUNI. Isso não só no sentido de que o REUNI possibilitou recursos financeiros e liberação de vagas pra contratação de professores/servidores, mas o REUNI também possibilitou esse caldo de pensar uma expansão para além dos cursos profissionalizantes, essa ideia de

que nós precisamos dar uma formação que algumas pessoas chamam de mais cidadã, crítica... com uma mística geral, complementar, enfim, tem vários termos que as pessoas usam pra tentar dizer isso, mas o REUNI tinha no seu bojo essa questão de que nós não precisamos dar para a sociedade brasileira uma formação que vai pra além de formar técnicos pro mercado de trabalho, pra abastecer as empresas brasileiras. Poderia ser esse viés político do REUNI, por exemplo, no governo Temer, esse golpista que agora está no poder, se fosse fazer, faria um REUNI nesse sentido. Mas o REUNI não tinha na época esse tipo de caldo envolvido e isso possibilitou a criação de projetos de cursos superiores que não tivessem uma pegada profissionalizante. Se a gente for vasculhar, vai ver outros cursos, com outras configurações, que não existiam e o REUNI deu condições materiais pra que acontecessem. O REUNI foi um projeto, tem suas falhas, como todo projeto humano tem falhas, mas tem uma riqueza incontestável, na medida que ele abriu a universidade à novas possibilidades, a novos olhares e a novos fazeres.".

Expressando a opinião de cerca de ¼ (um quarto) dos entrevistados, a compreensão colocada neste DSC é de que o REUNI modificou o papel/modelo do Ensino Superior no país ou, nas palavras dos depoentes, "*possibilitou um arejamento das universidades".* O REUNI teria catalisado, assim, o esforço de superação de um modelo ultrapassado de Universidade - caracterizado por uma estrutura tradicional, disciplinarizada, essencialmente profissionalizante, voltada para as ciências aplicadas, para a especialização – em direção a uma universidade que promovesse um acesso a informações e formações gerais nas diversas áreas do acervo cultural da humanidade, constituindo-se como uma casa de saberes e cuja a vocação não se limitaria a prover à sociedade uma formação destinada a preparar técnicos para suprir a demanda do mercado de trabalho. As modificações propiciadas pelo REUNI incluiriam também a abertura da universidade para uma sociedade que não a acessava; contribuir para a releitura do papel do ensino superior, rompendo o discurso da educação superior como produto do mérito individual e não um direito social; atualizar o modelo acadêmico brasileiro; e promover uma formação mais crítica e cidadã.

F – Ampliou vagas de forma deficitária

A última categoria construída para o DSC desenvolvido a partir da pergunta em tela foi "Ampliou vagas de forma deficitária". Esta foi a categoria com menor frequência, agregando 01 (uma) Ideia Central. O Discurso do Sujeito Coletivo derivado desta categoria foi composto por 01 (um) discente:

"O REUNI tentou a ampliação de vagas para garantir o acesso a esses outros estudantes e enfrentou uma série de problemas de recursos que impactaram na forma como essa ampliação de vagas se deu e como o estudante que ocupou essa nova vaga aberta encontrou essa universidade. Vou dar um exemplo: na Universidade Federal de Viçosa, que historicamente sempre foi uma universidade agrária e nunca teve cursos de Humanidades, e uma das condições pra eles liberarem uma verba maior para a universidade era que a universidade criasse cursos de licenciatura, e aí criaram alguns que não existiam na época, geografia, história... criaram os cursos e tinham lá alguns professores, mas demorou alguns anos pra ter um Departamento, demorou um tempo para que se tivessem as condições mais adequadas. Só depois que os professores entraram é que puderam solicitar os livros para biblioteca, aí demorava mais um tempo para o livro chegar na biblioteca... então, até uma biblioteca adequada para o estudante da área de humanidades ter se formado demorou um certo tempo e durante esse tempo

o estudante estava tendo que se virar, tendo que encontrar essas referências que não tinham na biblioteca, tendo que, enfim, dar o seu jeito.”.

Trazendo a experiência de outra universidade federal, este DSC aponta uma série de limitações no REUNI no que se refere a recursos, mas que não estariam necessariamente conectadas a disputas ou resistências do processo de implantação, o que pode nos indicar falhanços na própria condução da política pública como um todo por parte do Ministério da Educação.

4.1.5 DSC 05 – Qual sua impressão sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA?

O quinto bloco de DSCs foi elaborado em cima das respostas apresentadas à questão “Qual sua impressão sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA?”, primeira parte da pergunta 01 do quarto bloco. Nosso objetivo através dela foi perscrutar as relações entre o contexto da UFBA e a interdisciplinaridade nas suas várias dimensões. Extraímos 30 (trinta) Ideias Centrais das respostas dadas, que classificamos em 08 (oito) categorias distintas, apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 17 *- Discurso do Sujeito Coletivo 05*

PESQUISA	Usos e Sentidos da Interdisciplinaridade	(n)	FREQUÊNCIA RELATIVA (IDEIAS, %)	FREQUÊNCIA RELATIVA (DEPOENTES, %)
Qual sua impressão sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA?				
	A - Falta uma política interdisciplinar para o conjunto da universidade;	5	16.67	19.23
	B - A universidade ainda não compreendeu a importância do projeto;	4	13.33	15.38
	C - Há resistências devido a forma de implantação;	2	6.67	7.69
	D - A universidade está se abrindo para a interdisciplinaridade;	5	16.67	19.23
	E - Há resistências porque os BIs alteram as relações de poder;	2	6.67	7.69
	F - Há uma ideia de excepcionalidade do estudante dos Bis;	5	16.67	19.23
	G - É difícil precisar;	3	10.00	11.54
	H - Tem melhorado, mas há resistências.	4	13.33	15.38
	TOTAL DE IDEIAS	30		
	TOTAL DE ENTREVISTADOS	26		

Fonte: próprio autor.

A – Falta uma política interdisciplinar para o conjunto da universidade

A primeira categoria elencada para o DSC desenvolvido a partir da pergunta "Qual sua impressão sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA?" apontou que "Falta uma política interdisciplinar para o conjunto da universidade". Esta foi uma das três categorias com maior frequência, tanto no que se refere às ideias, quanto no que toca à quantidade de depoentes, agregando 05 (cinco) Ideias Centrais. Seu DSC foi composto por 01 (um) discente e 04 (quatro) gestores e argumenta:

"A impressão que eu tenho é que a UFBA criou o BI, e não sabe o que criou, ou seja, é algo que não saiu exatamente do papel, a gente está estagnado no meio do caminho do que deveria ser, do que seria, a ideia de uma graduação por ciclos que até hoje não foi implantada. Então a gente tem dificuldades institucionais de relação, de entendimento das necessidades do IHAC. O IHAC tem muitas peculiaridades que outros cursos não têm, e isso impacta em coisas básicas como o processo de matrícula. Até um ano atrás o processo de matrícula nosso era doloroso, era uma coisa difícil de ser feita, de ser realizada, porque todos os sistemas acadêmicos eram voltados pra graduação de Progressão Linear. O aluno do IHAC tem a possibilidade de cursar qualquer componente acadêmico da universidade, em qualquer curso; várias vezes o sistema acadêmico não permitia isso por alguma restrição de pré-requisito, mas isso não existe pra gente. Reserva de vagas, feitas pelos cursos também, os alunos de maneira geral só conseguem pegar os componentes no fim de todo o processo de matrícula, onde sobrar vagas. Então, não se tem essa visão de que o IHAC também faz parte da universidade, o IHAC é uma coisa meio à parte da UFBA, e a gente vive brigando pra fazer parte dela. Existe um discurso, muito mais retórica e não prática, de que em qualquer área do saber se quer a valorização numa pegada interdisciplinar, mas às vezes quando você apresenta um projeto de pesquisa numa determinada área tida como disciplinar e seu projeto é mais interdisciplinar, você é desqualificado porque você não está fazendo sociologia, não está fazendo filosofia. O CNPq não tem área interdisciplinar, quem tem área interdisciplinar é a CAPES, então quando quero pedir uma bolsa pós-doc ou propor um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, eu tenho que mandar pra onde? Não sou de comunicação, não sou sociólogo, fico num limbo, sou um não-ser. Você tem que mandar, obviamente que não vai ficar sem mandar, pra uma área disciplinar, e vão dizer "ah! Mas isso aqui não é um trabalho sociológico", é verdade, não é sociológico... é também sociológico.

É uma questão delicada, porque diz respeito ao que se considera interdisciplinar. Existe uma teoria de que o interdisciplinar deveria ser uma disciplina, dentro de si, trabalhar e articular vários conteúdos para criação do conhecimento, isso seria o suprassumo. A questão é, se a gente tem pouca capacidade docente, a gente tem pouca capacidade de propor disciplinas nesse sentido e deveriam ser disciplinas que se articulassem com outras disciplinas. Pra você ter ideia, nosso curso tem pouquíssimas obrigatórias, as outras tangenciam as demais áreas de conhecimento, então, não daria pra gente em poucas disciplinas fazer essa articulação e fazer uma formação interdisciplinar, e eu creio que como o IHAC é um microcosmo UFBA, isso também acontece lá fora. A não ser cursos que conseguem articular disciplinas em módulos, existem casos disso, acho que em Medicina tem que pegar um módulo - tem que pegar tal disciplina com tal e tal disciplina, e caminhar em módulo -, aí tudo bem... se você garantir o módulo, consegue garantir a interlocução entre os diversos componentes curriculares tendo uma formação interdisciplinar, só que gera um outro problema que é perder flexibilidade. Então, você fica entre dois polos: é mais interessante você ter uma formação interdisciplinar ou é mais interessante você ter uma flexibilidade multidisciplinar? Essa não é uma pergunta fácil de responder, porque como as formações são incipientes, experimentais, nossos alunos ainda nem terminaram com CPL e mesmo quando terminarem, a gente vai ter uma turma, não é estatisticamente relevante. Talvez, quando a gente tiver dez anos, mais cinco ou seis turmas formadas, a gente vai ter dados estatisticamente relevantes se o que a gente está fazendo agora teve um bom aproveitamento ou não. O que a gente consegue sensorizar é que nosso objetivo de flexibilidade, de empoderamento individual, isso tudo está funcionando, nesse ponto está funcionando. Agora, se isso realmente é útil na formação do aluno a longo prazo... o longo prazo não aconteceu ainda, não dá pra você viajar no tempo e "ah, deu certo!", e quando a gente descobrir isso, a realidade já mudou, a gente já está preparando o aluno pra

dez, quinze anos depois. Então, esse é o desafio na universidade: como você prepara aluno pra uma sociedade que não existe ainda? Alguns cursos levaram a "vamos ensinar o máximo possível", como Elétrica, Elétrica colocou um bocado de disciplinas e agora o engenheiro elétrico ele é coberto... só que você colocou o máximo de disciplina e no final a pessoa sai e apareceu agora a Internet das Coisas e não tinha nada do que deu na universidade. A gente não tem como perceber o que vai acontecer daqui a cinco anos, sei lá, daqui a cinco anos talvez seja Leitura Neuronal pra controles de dispositivos e talvez aquele curso de Elétrica que você fez já não adiante tanto. Então, os cursos estão passando por uma fase de enxugamento, porque é melhor você ter enxugamento e aplicação direta, do que tentar formar em tudo e o profissional não ser bom em nada. É interessante, quanto mais você aprende, menos você acha que sabe.

Existe essa corrente de pessoas que querem a reestruturação, mas, apesar do REUNI, a maioria dos segmentos aqui da UFBA não querem a reestruturação, querem que as coisas continuem exatamente como estão, então a universidade como um todo não favorece essa interdisciplinaridade, ela continua com o mesmo esquema de sempre. Claro houve mudanças, por exemplo, não tinha oferta de disciplina à noite e não tinha curso de licenciatura noturno em nenhum instituto, a universidade se reestruturou e pelo menos houve essa inclusão de pessoas que não podem estudar durante o dia e que estão estudando à noite, mas a universidade não favorece isso, visto que as atividades de extensão mesmo acontecem durante o dia e as pessoas do curso noturno raramente podem participar. Os projetos de pesquisa também muitos não podem participar, então a universidade não favorece que aconteça de fato essa interdisciplinaridade nela como um todo. O IHAC tem essa preocupação de que aconteça, mas o IHAC frente à UFBA ainda é muito pouco, inclusive nessa questão mesmo de disciplinas, o IHAC consegue poucas disciplinas pros alunos, a universidade não favorece. Não existe uma política dentro da universidade para que ela realmente seja interdisciplinar como um todo, cada um no seu quadrado, cada instituto agindo como acha melhor e pronto.

Tenho absoluta certeza que o IHAC não é o único espaço onde a interdisciplinaridade tem sido acionada como processo pedagógico, sei que outras unidades ensinam, que outros cursos também trabalham nessa perspectiva, o que falta é um grau de institucionalização disso, a visibilidade desses processos, ver como eles dialogam. Nós temos um grande desafio, certamente essas experiências não vêm à tona com muita facilidade, elas não têm o devido registro, a devida visibilidade, mas há sim, não há a menor dúvida que várias unidades de ensino trabalham nessa perspectiva, isso me parece que está ofuscado porque a Universidade ainda trabalha numa perspectiva com o foco no professor e às vezes não no estudante, acho que essas coisas podem ser equilibradas, o trabalho docente, não só o exercício em sala de aula, mas esse diálogo permanente extraclasse, extramuros, isso tem sido um movimento natural das áreas de conhecimento aqui em nossa Universidade, mas repito, ainda carecemos de uma certa visibilidade dentro da própria UFBA, isso não tem uma dimensão institucionalizada."

A impressão sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA expressada por este DSC é de que falta uma política interdisciplinar para o conjunto da universidade. Isto se explicaria por fatores como: a criação de cursos noturnos a partir da reestruturação, sem a correlata oferta de atividades de pesquisa e extensão neste turno, o que seria um complicador ao desenvolvimento da interdisciplinaridade; ausência de trabalho articulado entre as unidades ao redor da temática, acarretando em "*cada instituto agindo como acha melhor e pronto*"; etc.. Alguns dos sintomas desta ausência seriam a sensação de incompletude e estagnação que permearia o projeto dos BIs, devido a não implantação da ideia de graduação por ciclos; dificuldades institucionais de relação e de entendimento da realidade do IHAC – impactando por exemplo no processo de matrícula, que, pensado para os CPLs, ignorou por muito tempo as especificidades dos BIs, obrigando estudantes do mesmo a se matricularem por último, nas vagas que sobrassem e cujo o programa de computador utilizado para realização da mesma no sistema acadêmico não comporta as rotinas necessárias. Estas questões estariam relacionadas a

não se ter, por parte das outras unidades, uma "*visão de que o IHAC também faz parte da universidade; o IHAC é uma coisa meio à parte da UFBA, e a gente vive brigando pra fazer parte dela"*.

Aparentemente, as dificuldades apontadas - tais como a incongruência entre retórica e prática interdisciplinar, que apresenta um discurso pró-interdisciplinaridade mas rejeita projetos que não sejam estritamente disciplinares, ou a pouca capacidade docente e de propor arranjos e modificações entre componentes curriculares – poderiam ser minimizadas através de uma política institucional sobre interdisciplinaridade para toda a UFBA, desde que trouxesse orientações gerais capazes de consensuar minimamente uma definição do que é a interdisciplinaridade e servisse de veículo para visibilizar os processos interdisciplinares que ocorrem, entender como estes dialogam, bem como registrá-los e difundi-los. O DSC argumenta também que a universidade precisaria ampliar seu foco para além do docente, de modo a perceber como a interdisciplinaridade ocorre ancorada na experiência estudantil, não apenas no exercício docente de sala de aula, mas também no diálogo permanente extraclasse e extramuros.

B – A universidade ainda não compreendeu a importância do projeto

A segunda categoria gerada a partir desta pergunta foi "A universidade ainda não compreendeu a importância do projeto". Uma das duas categorias em segundo lugar de frequência, que foi formada por 04 (quatro) Ideias Centrais. O DSC foi composto a partir do depoimento de 02 (dois) discentes e 02 (dois) técnicos, apontando que:

> *"A UFBA ainda tem restrição em relação à interdisciplinaridade. São poucas as unidades que a gente vê no CPL com disciplinas que têm essa interdisciplinaridade, as outras unidades acadêmicas ainda não trabalham pra isso, ainda estão um pouco receosas. Eu ouvia muito: 'Ora, mas o aluno do BI não se forma em nada! Vai ser como a formação geral do nível médio... Isso é ruim pra o aluno, porque ele não se adequa a um curso'. Então se isso chegar para as outras unidades, e eles comecem também a promover interdisciplinaridade ali dentro, talvez comecem a visualizar o BI com outros olhos. Eu acho que está na hora de abrir essa discussão pra que as outras unidades abracem, realmente, a interdisciplinaridade. Então uma boa relação eu não vejo não. Eu vejo mais o BI como, sei lá, o patinho feio, da Universidade. Não sei se todos sabem o que é o BI, entendem o que é o BI, porque é um curso diferente. São categorias diferentes. Tem os cursos de progressão linear e tem o BI, que veio depois, veio recentemente. Tem muita rejeição não só por parte dos professores, mas também dos colegiados em si, muitos Institutos, por falta de conhecimento principalmente, por não conhecer do que se trata o curso acaba que de forma instintiva tem ainda uma grande rejeição aos Bacharelados Interdisciplinares. A universidade ainda não compreendeu a importância da interdisciplinaridade, claro que tem alguns cursos que tem a interdisciplinaridade, mas acho que falta muito ainda para compreender a importância e os objetivos desses projetos."*.

Este DSC argumenta, como resposta às impressões sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA, que a universidade ainda não compreendeu a importância do

projeto. Apesar de não resumir a interdisciplinaridade aos BIs, o DSC apresenta forte congruência entre os dois elementos. Dessa forma, o desconhecimento levaria à rejeição por parte de docentes, colegiados, unidades e teria, entre suas causas, as diferenças entre os BIs e os CPLs, às vezes expressas com a ideia de que o curso do BI não formaria os estudantes em nada, por não ter uma terminação profissionalizante. Nesse sentido, o DSC defende uma maior discussão acerca da temática como uma forma de outras unidades na UFBA abraçarem realmente a interdisciplinaridade e poderem compreender a importância e os objetivos do projeto do IHAC.

C – Há resistências devido à forma de implantação

Construída em resposta à pergunta "Qual sua impressão sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA?", a categoria "Há resistências devido à forma de implantação" é a terceira elencada. Esta é a categoria com a menor frequência, tanto no que se refere às ideias, quanto no que toca à quantidade de depoentes, reunindo 02 (duas) Ideias Centrais. O DSC constituído a partir dos depoimentos de 01 (um) discente e 01 (um) gestor apresenta:

"Eu não posso ter um quadro muito grande assim, porque até eu não circulei tanto assim. Eu tive algumas experiências dentro de um dos Conselhos, algumas experiências esporádicas com as colegas. As pessoas que eu converso, os profissionais que eu conheço dentro da UFBA – e a gente não tem muita afinidade com quem é muito diferente da gente - são muito receptivos com a relação ao projeto. Eu não acho que há uma resistência tanto à interdisciplinaridade, mas que a resistência, inclusive de algumas pessoas que eu sei que resistiram muito ao projeto interdisciplinar, foi como foi feito. Muito mais a questão de como as políticas são feitas do que uma resistência à interdisciplinaridade por si mesma. Acho que não cabe muito, a não ser que se esteja cego às transformações que o nosso tempo propõe e não se esteja tomando conhecimento de uma vasta literatura que está presente em todos os campos falando da interdisciplinaridade como um espaço salutar, saudável, de produção do conhecimento. Então, boa parte da resistência se deu muito em função da forma como as coisas foram estabelecidas. Não é fácil você trazer de uma hora pra outra e colocar no seio de uma instituição com uma determinada cara, um projeto que a princípio parecia que contradizia essa própria instituição. Uma universidade nova dentro de uma universidade velha é um slogan muito ruim, porque a gente não é signatário de nenhuma novidade, a gente não é o novo, assim como as demais unidades não representa o velho. Nós representamos um momento específico de um mundo contemporâneo, em que disciplinas e interdisciplinaridades têm que dialogar. Então, pra mim, isso não é novidade, a interdisciplinaridade é mais velha. Nós somos o velho retornando ao lugar de onde não deveria se ter saído, que é o do seio da universidade. Mas foi um slogan extremamente ruim, e que criou uma série de animosidades. A forma como as coisas são feitas, muitas vezes tira o mérito, a qualidade até, do próprio projeto. O projeto é bonito, aceitável, é um projeto que a universidade pode abraçar. Agora, inegavelmente, é um projeto que gera dificuldade, ele impacta na forma com que a universidade está acostumada a caminhar e isto tem que ser modificado, isso certamente tem que ser feito. Quando foi instalado os BIs na universidade, ainda se precisava discutir, se debruçar um pouco, mas diante à conjuntura toda foi necessária a implementação, então tem resistência até hoje da universidade, por parte de unidades bem arcaicas e que não querem se abrir pra um pensamento novo. A gente tem resistência de oferta de disciplinas e quando há essa oferta de disciplinas, ainda tem resistência de professores para com estudantes dos BIs. A universidade não está aberta para se discutir os BIs não.".

Em resposta à impressão sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA, este DSC argumenta que existem resistências, causadas pela maneira como o projeto dos BIs foi implantado. A associação entre interdisciplinaridade e o projeto do IHAC é um reconhecimento

tácito de que este tem sido o pivô da promoção da temática no ambiente da universidade e, ainda que haja uma abertura ao tema, a rejeição ao projeto interdisciplinar refletiria o processo de sua implantação, seja na aparente contradição o que o projeto propunha e o que a instituição praticava, seja na promoção de uma "UFBA Nova" frente a uma "velha UFBA" – e, por conseguinte, criando a ideia de duas universidades congenitamente separadas -, ou seja no volume e maneira como o debate acerca do mesmo foi realizado.

D – A universidade está se abrindo para a interdisciplinaridade

Segundo os depoimentos reunidos nesta categoria, a universidade está se abrindo para a interdisciplinaridade. É uma das três categorias de maior frequência, tanto no que se refere às ideias, quanto no que toca à quantidade de depoentes, agregando 05 (cinco) Ideias Centrais, gerando um DSC composto por 02 (dois) discentes, 03 (três) gestores que argumenta:

"Eu acho que a UFBA está sendo contaminada pela interdisciplinaridade, mesmo que a pessoa não discuta conceitualmente, metodologicamente, ela está sendo contaminada pouco-a-pouco. Por exemplo, um curso como Saúde Coletiva, é um curso absolutamente interdisciplinar, obrigatoriamente, o curso de Arquitetura na UFBA é bastante interdisciplinar, é um curso tido como das ciências duras na divisão que é feita, e eram cursos que já existiam antes do IHAC. Não quero dizer que o IHAC é responsável por essa contaminação, ele ajuda nessa contaminação. Ou seja, aflorou mais esse discurso na universidade, porque antes, provavelmente, ninguém nem sabia o que era interdisciplinaridade, e tem muita gente que ainda não sabe ou que sabe pouco. Então, possibilitou que a gente soubesse, que fosse pesquisar um pouco mais, procurar saber, ou pelo menos respeitar a interdisciplinaridade. Trouxe um tom diferente, porque hoje quando você vê o professor falando de interdisciplinaridade, eles falam de outra forma porque sabem que tem alunos do BI em todo lugar, então eles não vão chegar e dizer que interdisciplinaridade é uma merda. Tem alunos do BI que vão quebrar o pau se alguém chegar ali e falar que interdisciplinaridade não serve pra nada, que tem que ser disciplinar. Isso ajudou um pouco as pessoas despertarem um pouco mais pra interdisciplinaridade, que ninguém nem sabia direito o que era.

Acho que está se mudando a visão sobre o interdisciplinar, a visão quanto aos BIs, estão se propondo a ouvir o que é interdisciplinaridade. Ouvi recentemente, não sei até que ponto é verdade, que até a Faculdade de Direito, que foi um dos institutos conservadores contra o projeto dos BIs, está se propondo a discutir com os próprios estudantes uma formação interdisciplinar e mais geral para um primeiro ciclo. Eles tão buscando outros institutos que têm matérias comuns, por exemplo psicologia, filosofia e está havendo um diálogo pra tentar fazer um primeiro ciclo unificado entre esses cursos. Então acho que tá se abrindo, se ampliando uma discussão para o conceito de interdisciplinaridade dentro da universidade, ainda que não como nós queremos, mas está acontecendo a seus passos e espero que esteja mais concreto essa questão, inclusive com a própria definição do que a universidade considera como interdisciplinar, que é uma discussão ampla, profunda e que tem que se travar nos próximos períodos.

A cada ano melhora, esse reitorado trabalha muito próximo do IHAC, o que é uma coisa muito legal. O IHAC tinha muito pouca atenção por parte do reitorado anterior e esse novo reitorado trabalha muito próximo à gente, o próprio vice-reitor, o professor Paulo Miguez, é daqui do Instituto, então tem sido uma gestão muito boa pra gente e a compreensão do IHAC pela universidade tem melhorado bastante, é só ver no CAE as mudanças que já aconteceram. Existem vários lugares na UFBA que vêm ganhando status de lugar de fala interdisciplinar, não apenas o IHAC. Nós não somos donos da questão, tem o IHAC, tem o curso, por exemplo, de gênero do NEIM, tem a área de ciências sociais que dialoga com certo grau de interdisciplinaridade... pouco a pouco a UFBA vai ganhando alguns oásis de discussão mais institucionalizada. Não que você diga assim: 'as pessoas estão conversando sobre a questão da interdisciplinaridade', mas eu acho que o trabalho que vem sendo realizado em alguns lugares é um trabalho interdisciplinar, muito embora a ideia de discutir diretamente o tema não apareça.".

Agregando aproximadamente as opiniões de 1/5 (um quinto) dos entrevistados, este DSC aponta que a universidade está se abrindo à interdisciplinaridade. Segundo os depoentes,

estaria se processando uma contaminação gradual do espaço universitário pela interdisciplinaridade, ainda que não haja uma apropriação mais conceitual ou metodológica da mesma, o que geraria bolhas de discussão mais institucionalizadas. A mudança nas visões sobre a interdisciplinaridade e os BIs seria responsável, por exemplo, em alterar a postura da Faculdade de Direito, originalmente refratária ao projeto, mas que agora estaria "*se propondo a discutir com os próprios estudantes uma formação interdisciplinar e mais geral para um primeiro ciclo*".

Outro fator apontado como contribuinte para esta abertura seria a própria presença dos estudantes do BI, que em grande medida são considerados dentro do IHAC como coautores de sua formação. Esta presença constrangeria os docentes de outras unidades a falarem de forma pejorativa da interdisciplinaridade, funcionando como inibidores. Um último aspecto de relevância mencionado como fortalecedor para este processo seria a mudança da gestão na Reitoria, que incorporando um docente do quadro do IHAC como Vice-Reitor, teria ampliado os canais de diálogo entre o Instituto e a Administração Central da universidade.

E – Há resistências porque os BIs alteram as relações de poder

A quinta categoria elencada em cima das respostas à pergunta em foco foi "Há resistências porque os BIs alteram as relações de poder". Esta categoria foi uma das duas com menor frequência, tanto no que se refere às ideias, quanto no que toca à quantidade de depoentes, agregando 02 (duas) Ideias Centrais. Seu DSC foi construído a partir das falas de 01 (um) discente e 01 (um) técnico e elabora que:

"É uma realidade nova pra uma UFBA velha, eu tenho a impressão que a UFBA não lida de uma maneira muito boa, ainda não aceita essas mudanças. A UFBA ainda é muito presa ao passado, a como era feito antes: 'sempre funcionou, por que vamos mudar?' Então tem essa dificuldade. A gente tem que considerar que, antes de mais nada, a UFBA são pessoas, então cada um traz a sua carga de preconceito, o que acredita, o que acha que é certo e tem essa dificuldade de mudar e aceitar o novo. Então a UFBA ela não abraça, na verdade, as unidades não abraçam ainda o BI, ainda é restrito. Especificamente o curso de medicina. Eu não sei agora, mas até semestre passado era o único curso que não disponibiliza disciplina pra o BI, você não pegava, ou não pega, nenhuma disciplina com a sigla MED, você pode pegar disciplinas do curso de medicina, mas as disciplinas que são ofertadas por outras faculdades. Então, embora o BI seja uma realidade, embora seja hoje um curso com a maior quantidade de alunos - se não passou, está bem próximo de passar a faculdade que tinha mais alunos, a Politécnica, mas são lá várias engenharias -, são quase seis mil alunos, não tem ainda absorção da universidade como um todo, você tem ainda castelos e redutos que, por vários motivos e de várias maneiras, retardam ou dificultam o trânsito, o acesso aos alunos dos BIs, desde não garantir vagas - que é o caso de Direito e outras faculdades nas quais a gente só faz a matricula depois de todo mundo -, a não permitir vagas de maneira nenhuma, que é o caso de Medicina, que nem depois da matricula dos alunos de lá tem disponibilidade pros alunos do BI. Tudo isso tem a ver com poder, com a ideia de estabelecer uma elite ou uma clientela específica a qual o poder se mantém atrelado. O BI, ele vem mudando, mas possibilitou o acesso de muita gente do interior do estado por uma via tangencial, que passou, entre aspas, a filtrar menos ou a ter um controle menor do acesso, e isso é perigoso porque se começa a repartir o poder, a tirar ou enfraquecer o poder das pessoas de sempre, das oligarquias, pra agora ter acesso de uma pessoa que veio de Cabrobró. Então você tem em certa medida, claro que é muito inicial e prematuro, o acesso ao poder começando a ser um pouco mais fragmentado, a ter pessoas

de origem distintas convivendo. Eu tive um professor que falou que quando ele entrou na faculdade as pessoas eram amigas de infância, ele chegou de fora, conseguiu furar o cerco e entrou, mas os caras se conheciam desde o maternal, então você tinha pessoas que eram vizinhos de rua, que estudaram na mesma escola, com o mesmo padrão de vida, que fizeram a faculdade e passaram... você tinha quase que um bairrismo na universidade. Embora pública, se tinha participação de uma classe, de um extrato social muito especifico, e o REUNI e o BI acabam por pulverizar, por diminuir um pouco isso. Claro que é inicial e ainda é muito pouco, mas já incomoda, porque dilui o que antes era hegemônico e escancarado. Isso aumentava a agressão, aumenta a aversão aos alunos, mas também começa a se diluir, porque você vai ter uma, duas, três, quatro, cinco vozes que vão comungar de uma resistência, pessoas que vêm do interior do estado para estarem aqui, que vem da periferia pra estar ali... claro, se essas pessoas não se seduzirem por aquele poder e começarem a reproduzir o discurso do opressor, você de fato vai ter uma resistência que em dado tempo vai ser significativa e interessante pra ideia do BI e do curso.".

O DSC acima apresentado expõe o entendimento que a adesão à interdisciplinaridade enfrenta resistências porque os BIs alteram as relações de poder no contexto da universidade. Esta também é uma série de depoimentos que vincula a temática interdisciplinar aos BIs, denotando a proeminência dos mesmos como representantes do que viria a ser a interdisciplinaridade na/pra UFBA. Alguns dos argumentos apresentados apontam que a UFBA, como qualquer instituição, é composta por pessoas, que possuem suas crenças, preconceitos etc., e que estas pessoas, agrupadas em redutos ou castelos, por diversas motivações e vias, retardariam ou dificultariam o trânsito e acesso de estudantes do BI, como, por exemplo, através da alegada recusa de disponibilizar para estudantes do BI disciplinas específicas do curso de Medicina, identificadas com o código "MED". Como pano de fundo deste processo estaria o fato de que os cursos servem para estabelecer elites ou clientelas específicas, às quais o poder se mantém atrelado, e que o acesso a este poder estaria começando a se fragmentar a partir da entrada e convivência entre pessoas de origens diversas, supostamente possibilitada pelos BIs.

F – Há uma ideia de excepcionalidade do estudante do BI

Outra categoria que se coloca entre as três primeiras em termos de frequência é a que entende que "Há uma ideia de excepcionalidade do estudante do BI", ela agrega 05 (cinco) Ideias Centrais, proferidas por 01 (um) discente, 01 (um) gestores e 03 (três) técnicos e resultou no seguinte Discurso do Sujeito Coletivo:

"O BI enfrenta ainda muitas dificuldades nesse campo, mas elas hoje estão bem menores, no início a gente encontrava muita resistência de professores aceitarem alunos dos BIs em suas salas de aula, tinha muita resistência em saber o que era o projeto do BI, uma resistência preconceituosa, do tipo: não quero saber o que é e a partir disso ter um comportamento de rejeição. Então a adesão é horrível, péssima, a gente vê histórias de alunos sendo expulsos de sala de aula, o professor pergunta quem veio do BI, os inocentes levantavam a mão e o professor diz: saia que eu não vou dar aula pra você, porque você é menor, é burro. Mas com o tempo, à medida que a gente foi formando as primeiras turmas dos alunos e estes puderam ingressar nesses outros cursos, nessas outras unidades, a gente pôde melhorar essa imagem. Quer dizer, o aluno do BI já é um aluno portador de diploma, ele chega no outro curso com uma carga de conhecimento já muito superior à daquele aluno que vem do ensino médio. O aluno tem uma bagagem cultural, e em alguma medida científica, muito superior. Isso ajudou a melhorar a imagem que a gente tem, e o próprio entrosamento com essas unidades, a quantidade de vagas que

vem sendo ofertadas, é cada vez maior, você já encontra um número razoável de alunos que fazem atividades de extensão com professores de outras unidades, que são orientandos de iniciação científica de professores de outras unidades. E alguns professores que querem esses alunos do BI justamente porque sabe que são alunos que tão mais acostumados, por exemplo, com a escrita, já que no currículo do BI tem matérias que promovem isso, enfim, a inserção tem sido cada vez maior.

Então, a gente vê uma resistência de alguns institutos, de alguns cursos mais tradicionais, como é o caso de Medicina, por exemplo. Mas, falando de uma forma geral, a gente tem uma adesão boa dos outros cursos, a gente tem um apoio, seja da Reitoria, seja da direção dos próprios cursos, pela concessão de vagas nas disciplinas, pela ajuda em questões com a Reitoria, pela junção de forças dos institutos com o IHAC para que os alunos possam participar e assistir aulas na universidade inteira. Depois que a primeira turma se formou e que os alunos começaram efetivamente a se tornar alunos dos outros institutos, essa visão de que o IHAC acabaria atrapalhando/atrasando os cursos se desfez, eles perceberam que muitas vezes os alunos saíam daqui até mais preparados do que os alunos que iam diretamente para os cursos tradicionais. Então o IHAC está conseguindo atrair pra si o apoio da maior parte da universidade. Existem dois discursos mais recorrentes que eu vejo na UFBA sobre os BIs: uns professores que olham pra gente com uma espécie de dó, de pena, como se a gente fosse incapaz e outros que olham pra gente como se a gente estivesse num nível superior aos estudantes do departamento. Tem uma supervalorização de um lado e uma subvalorizarão muito grande da formação de outro. Dificilmente a gente vê um professor ou estudante de outros departamentos que tenha um discurso sobre a interdisciplinaridade, normalmente eles têm um discurso sobre o estudante do BI e esse discurso é o do estudante que sabe muito pouco sobre tudo ou do estudante que sabe mais do que todo mundo.

De um modo geral, à medida que os anos se passaram, a adesão a essa formação interdisciplinar é maior, as unidades veem uma vantagem nos nossos estudantes. Mas eu não sei se a vantagem que eles veem no estudante do BI é produzida pela interdisciplinaridade ou pela autonomia que o IHAC teve que utilizar pra fazer desse projeto possível, na medida que o estudante tem uma possibilidade de escolha de aproximadamente setenta por cento do volume total dos componentes, e esse exercício de autonomia foi dando ao estudante um outro perfil, um outro lugar, um outro posicionamento, isso tem sido muito valorizado. Agora, não sei se o que é valorizado é a interdisciplinaridade... quando a gente ouve alguém dizer "olha, os melhores estudantes que a gente tem são estudante do BI", eu não acho que a universidade tenha feito um reconhecimento da interdisciplinaridade, porque o que poderia ser a resposta pra interdisciplinaridade, como um movimento, por exemplo, pra a existência de um projeto de curso em dois ciclos efetivamente não aconteceu. Então, alguns cursos tentam se aproximar, mas se nós tivermos uma leitura mais crítica dessa aproximação veremos que ela não se dá pela natureza interdisciplinar dos cursos do IHAC, nem pela ética da autonomia que o BI imprimiu, nem pela expectativa de uma inclusão social nos BIs... isso se dá por outros motivos, como querer dividir o trabalho com o IHAC. Algo tipo: "vamos passar pro curso de dois ciclos que o primeiro ciclo fica pra lá, o estudante quando chegar aqui já está mais preparado do que o calouro que nós recebemos, a gente vai ter a chance de trabalhar com o estudante mais maduro", as justificativas não estão no bojo do projeto dos BIs, a justificativa é outra.".

Segundo os depoimentos reunidos neste DSC, a adesão à interdisciplinaridade na UFBA estaria associada a uma ideia de excepcionalidade do estudante do BI. Esta excepcionalidade é descrita como, no início, uma não aceitação ou exclusão do estudante oriundo do IHAC, em uma espécie de resistência preconceituosa ao projeto dos BIs. De acordo com os depoimentos, esta imagem começou a mudar a partir do contato com os estudantes após as primeiras turmas começarem a ingressar nos cursos do CPL e houve a percepção de que os estudantes do BI estariam até mais preparados do que os alunos que acessavam diretamente os Cursos de Progressão Linear, inclusive por se tratarem de portadores de diploma, o que supostamente lhes garantiria uma bagagem cultural e científica superior. Este fator seria o impulsionador da procura – por parte de docentes de outras unidades – de estudantes do IHAC, já que estes estariam, por exemplo, mais acostumados com o exercício da escrita. Assim, para o Sujeito Coletivo, existiriam dentro da UFBA dois tipos de discursos recorrentes sobre os estudantes dos BIs, ora de sub e ora de supervalorização.

Importante ressaltar que este DSC expressa como o foco é maior no estudante do BI do que na interdisciplinaridade, já que, conforme colocado, "*dificilmente a gente vê um professor ou estudante de outros departamentos que tenha um discurso sobre a interdisciplinaridade, normalmente eles têm um discurso sobre o estudante do BI*". Por um lado, isto pode implicar que as fronteiras entre a interdisciplinaridade enquanto temática e a figura do estudante do BI são frequentemente diluídas. Outra hipótese, defendida no DSC, é de que a vantagem vista nos estudantes dos BIs por parte das outras unidades pode ser resultado mais da autonomia produzida no contexto do IHAC do que pela interdisciplinaridade em si. Cabe perguntar também se o estudante seria lido como um "portador" da interdisciplinaridade. O que seria valorizado e reconhecido, então, não é a interdisciplinaridade, já que não existe nenhum movimento em resposta a mesma, como, por exemplo, dar existência a cursos em dois ciclos formativos tendo o BI enquanto porta de entrada. Conforme apresenta o DSC, a aproximação e interesse se daria menos pela natureza interdisciplinar, ética da autonomia ou perspectiva de inclusão social dos BIs, mas sim, antes, pelo interesse em meramente diminuir os esforços através da divisão do trabalho formativo.

G – É difícil precisar

Nossa sétima categoria aponta para dificuldade de precisar as impressões acerca da adesão à interdisciplinaridade na UFBA. Terceira categoria menos frequente, ela engloba 03 (três) Ideias Centrais, emitidas por um Sujeito Coletivo composto por 01 (um) gestor e 02 (dois) técnicos, cujo Discurso indica:

> *"Se você me perguntar, confesso que não tenho embasamento teórico ainda aqui pra te dizer. Eu acho que é difícil responder essa pergunta, até porque eu não ando em toda universidade, não conheço todos os cursos, nem todas as arquiteturas curriculares, então não conheço muito bem. Sei que nós não somos o único instituto interdisciplinar da UFBA, tem, por exemplo, o NEIM, de estudos de gênero, é interdisciplinar também. Tem uma pós-graduação multidisciplinar em saúde que acho que fica em Vitória da Conquista, existem outros locais. O Programa de pós-graduação em Ensino de Filosofia e História da Ciência é interdisciplinar também. A interdisciplinaridade não é trabalhada só pelo IHAC dentro da UFBA, eu tenho essa noção, mas eu não conheço... olha só! Eu reclamo que a UFBA não conhece o IHAC, mas eu também não conheço a UFBA toda, não conheço profundamente os outros institutos interdisciplinares."*.

Este DSC, agregando as respostas que não saberiam precisar como se dá a adesão à interdisciplinaridade na UFBA aponta como base os seguintes motivos: desconhecimento teórico, ausência de contato com o conjunto da universidade e falta de intimidade com as demais experiências interdisciplinares em curso na mesma.

H – Tem melhorado, mas ainda há resistências

"Tem melhorado, mas ainda há resistências" é a última categoria desta sessão, estabelecida com base nas respostas à pergunta "Qual sua impressão sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA?". Esta foi uma das duas categorias que estão na segunda posição em termos de maior frequência, tanto no que se refere às ideias, quanto no que toca à quantidade de depoentes, agregando 04 (quatro) Ideias Centrais. A partir dos depoimentos de 01 (um) gestor e 03 (três) técnicos, elaboramos o DSC abaixo:

"Houve uma grande melhora, no início havia um apoio explícito de várias unidades e uma resistência grande de outras. Essa situação melhorou bastante pelo desempenho, pela seriedade do trabalho. O IHAC se destacou como a unidade que mais fez projetos de extensão, imagine, e sem ser especializado em saúde; tem 100% dos professores doutores, 100% de DE, com destaque no PIBIC, no campo da pesquisa, então o IHAC adquiriu respeito, obteve a consideração das outras unidades. Antes era mais problemático, melhorou bastante, o aspecto mais importante: a gente conseguiu no âmbito do Conselho Acadêmico de Ensino, no trabalho da atual gestão e que a gente veio tentando muito antes, a aprovação de uma resolução que garante uma reserva de vagas. Esse era o nosso grande problema, os departamentos não ofereciam as vagas, encarando que o BI era uma coisa sem importância, que as vagas eram optativas e que não precisava oferecer, porque eles estavam ocupados oferecendo aos cursos em que aquelas matérias eram obrigatórias. Com essa resolução é automático, o próprio sistema já vai destinar 10% das vagas sem pré-requisito para o IHAC utilizar, e a resolução foi aprovada por unanimidade do CAE... e eu acho que o fator principal é a repercussão dos nossos alunos lá nos cursos profissionalizantes, de como eles se comportam, o desempenho deles, isso contribuiu muito pra mudar a atitude das outras unidades da UFBA em relação ao BI. Agora a discussão da proposta de um curso em três ciclos é outra história, é começar quase do zero. Só não é do zero porque a gente tem esse respaldo das outras unidades pelo desempenho do conjunto de professores, da própria direção. Não é exatamente do zero, mas é uma etapa bem inicial ainda, porque foi uma coisa que não deu pra ser feita devido a tanto problema: primeiro falta de espaço; depois aprovação dos projetos pedagógicos - que era uma coisa nova, o CAE não entendia direito, então a gente precisou adaptar, refazer e refazer -; depois a criação das áreas de concentração; depois a discussão de como se dava a passagem do BI pra o CPL; então teve toda uma discussão sobre a normatização disso, o cálculo, a fórmula para o aluno receber aquela nota por causa da concorrência que existia em alguns cursos, se entravam todas as matérias ou se só as matérias obrigatórias, quais matérias que tinham mais peso, se o aluno fazia uma matéria que era do curso, aquela nota multiplicava por dois e meio, foi uma discussão enorme, porque isso supervalorizou a matéria específica, disciplinar, e desvalorizou a interdisciplinar, foi uma grande discussão, levou muito tempo e finalmente se chegou numa norma que o representante do IHAC se absteve, porque éramos contrários a isso... "isso", no caso, foi um golpe na gente: o Conselho Acadêmico de Ensino aprovou uma norma referente a passagem do egresso do BI para o CPL que supervalorizava a matéria disciplinar da unidade em detrimento das outras matérias. Por exemplo: um aluno que queira fazer psicologia e estava no BI de Humanidades, as notas das matérias do curso de psicologia no currículo dele eram multiplicadas por dois e meio, então se ele fazia uma matéria de comunicação e tirava oito, ele ficava com oito, se ele fazia uma matéria de psicologia e tirava oito ele ficava com vinte... o cara ia fazer apenas matéria da psicologia e ai perdia a ideia da formação interdisciplinar, porque um futuro psicólogo que faz uma matéria de comunicação tem mais chance de ser uma pessoa mais inteligente, mais versada sobre a realidade, sobre tudo, do que um cara que não faz, que só estuda psicologia. E isso, já pensou, aplicado a todas as áreas? Aí repare, o cara tá na Humanidades e quer fazer geografia, ele pega uma matéria referente à tecnologia aplicada à georeferenciais/geomonitoramento, ele vai fazer geografia, mas essa matéria, só porque é da engenharia e não é do curso de geografia, vale menos que uma matéria do curso de geografia, mas não é só o código, porque pode ter o código diferente mas estar no currículo, mas não tá no currículo de geografia porque o curso de geografia – digamos, estou dando só um exemplo - não está atualizado, não está em sintonia com a contemporaneidade. Mas o cara do BI, ele vai fazer matéria da engenharia, que ele sabe que ele vai poder usar como geógrafo, mas essa matéria vale duas e meia vezes a menos. Então isso foi um golpe... tá aprovada a resolução, é o que está vigente desde 2011, é o que tá vigente, porque a primeira turma se formou no fim de 2011. Esse aluno do exemplo ingressou na geografia em 2012, e até 2011 ele fez o BI, aí se ele fez essa matéria que é da engenharia, que não tá no currículo de geografia, o concorrente dele que fez só matéria de geografia passa na frente dele... golpe. Isso foi um golpe e a gente está tentando reverter isso.

A Faculdade de Medicina acho que é a unidade mais citada nessa relação com o IHAC, porque a FAMEB é a que tem mais resistência até hoje, mas desde 2009, quando o Instituto foi criado, pra cá, essa relação tem

ficado cada vez mais próxima e, já inclusive pensando em como integrar o currículo do BI de Saúde com o currículo de medicina. Claro que encontra resistências pontuais de professores da FAMEB e do próprio BI, porque o curso de Medicina aqui na UFBA é muito pensado na perspectiva da cura da doença do que na da prevenção, como é o BI, Saúde Coletiva, e Saúde Comunitária, que é de trabalhar, por exemplo, com a saúde da família e não com a saúde do sujeito isolado, sem considerar o contexto social onde ele vive. Portanto a FAMEB trabalha de uma forma mais medicamentosa do que preventiva do que como é aqui, e compatibilizar isso tudo é um pouco mais difícil, mas a gente tem unidades como a Faculdade de Odontologia que hoje em dia já pensam em ofertar uma área de concentração, um bloco de disciplinas do primeiro e segundo semestre, pra alunos do BI de Saúde, pra que os alunos nessa área de concentração possam fazer matérias iniciais do curso e quando forem fazer o curso definitivamente, já chegarem com uma carga de formação bem superior à daquele aluno que entra no ensino médio. A Escola de Belas Artes já nos procurou também, pra ofertar uma área de concentração, assim como a Escola de Nutrição, particularmente o curso de Gastronomia, que é um curso que tem uma característica interdisciplinar muito grande, porque a produção de alimentos envolve a questão científica, que é a própria produção de alimentos, a questão de saúde, que tem a ver com a nutrição, tem a questão da arte, porque a produção de alimentos também tem a ver com isso, a gastronomia no fundo no fundo também tem essa perspectiva artística, e tem uma perspectiva das humanidades por causa da relação antropológica que tem, a gastronomia tá fortemente associada a cultura. Então é um curso que tem muito a ver com a proposta que o BI oferece, formação em grandes áreas e todas as áreas. E tantas outras, a Escola Politécnica também já nos procurou, o curso de Direito já tem uma área de concentração desde o início, o curso de Psicologia, a Escola de Dança, enfim essa integração tem vindo; e mais do que a gente ir até eles, o melhor tem sido eles vierem até a gente, pra que a gente consiga fazer esse entrelaçamento de currículos, que era a ideia inicial do BI pra ter a formação em ciclos. Ou seja, o primeiro ciclo sendo a formação geral aqui, o ciclo profissionalizante lá e um terceiro ciclo seria justamente o mestrado/doutorado pra quem quer seguir carreira acadêmica, de pesquisador ou professor universitário.

Não é uma questão plena da universidade, tem uma resistência ainda a esse tema, a essa perspectiva de visão tridimensional de conhecimento, mas aceitação da interdisciplinaridade, na questão dos estudantes, tem crescido bastante, porque de fato a universidade tem dado um acesso maior ao seu ambiente por via dos BIs, então tem muita gente que não tem essa ideia profissional de fazer direto um CPL e isso é o que acaba transformando a natureza da universidade, as pessoas entram numa universidade pra adentrar um ambiente criativo, de produção intelectual, cultural, e elas acabam vindo pra o viés interdisciplinar porque o IHAC tem sido esse vetor e porque o viés interdisciplinar proporciona uma liberdade maior para que as pessoas possam trazer muito da sua experiência fora da UFBA pra dentro do ambiente universitário. Então eu acho que a partir do momento que a sociedade e as pessoas passarem a entender que essa é a proposta ou que essa pode ser uma das propostas da interdisciplinaridade dentro da universidade, a aceitação tende a crescer entre estudantes. Já dentro do ambiente universitário, entre professores e técnicos, eu vejo que a aceitação já é uma coisa mais complicada, porque envolve uma série de reestruturações e não necessariamente são bem vistas por alguns, no sentido de que essas reestruturações vão modificar formas de trabalhar, procedimentos, volume de trabalho. Não dá também pra dizer que é só uma questão de dificuldade pessoal de aceitação dos servidores ou professores: é difícil você saber que você vai ter uma rotina muito mais puxada ou que aquela rotina que você tem e já estabeleceu vai ser modificada de uma forma que você nem sabe como vai acabar, sendo que a própria universidade não lhe dá uma estrutura pra trabalhar, um corpo funcional que seja capaz de absorver aquela demanda. Então gera também uma desconfiança da própria universidade como um todo, no sentido de quais são os problemas que esse aumento ou essa entrada dos BIs vão trazer, o que isso vai implicar e isso acaba refletindo - não deveria, deveria ser uma coisa separada - mas acaba refletindo na questão da aceitação da proposta. E, talvez, na própria vivência alguns estudantes já tenham passado por situações que não se sentem muito à vontade em fazer o que é a proposta do curso, que é de circular por outras unidades, porque na relação dos servidores técnicos com o público não tenham encontrado um atendimento satisfatório. Tanto por conta da estrutura, não ter gente suficiente pra atender naquele momento, quanto porque o servidor não recebeu da universidade uma preparação pra lidar com aquele tipo de público, então às vezes o servidor não sabe dar informação e acaba gerando situações que vão criando uma memória afetiva negativa. Tem esses dois aspectos: a aceitação com relação ao público estudante, à pessoa que tá vindo e tendo acesso à universidade já está crescendo, mas tende a crescer cada vez mais... e no âmbito estrutural a universidade tem caminhado, eu vejo algumas medidas que tem melhorado, tem significado avanços pra essa relação com o IHAC. E eu acho até errado dizer isso, "relação do IHAC com a UFBA", porque o IHAC faz parte da UFBA, então a gente fala isso no sentido mais didático, mas na verdade é um erro dizer isso. Acho que a UFBA em si tem que se tornar mais harmônica nesse sentido, a aceitação ainda precisa caminhar mais, precisa ir além do que já está sendo feito... precisa ter um caminho longo.".

Enfocando as Expressões Chaves que apontam para uma melhoria na adesão à interdisciplinaridade na UFBA apesar das resistências, são apontados como elementos

geradores de uma maior aceitação o aumento do contingente discente que acessa a universidade via BI e que encontra eco para seus anseios no que os Bacharelados propõem, bem como repercussão do desempenho e comportamento dos estudantes dos BIs junto aos CPLs; a quantidade de projetos de extensão; perfil docente e destaques no campo da pesquisa. Um dos aspectos apontado como indicador desta crescente acomodação dos BIs no contexto da UFBA seria a aprovação pelo Conselho Acadêmico de Ensino de vagas reservadas especificamente para estudantes dos BIs junto aos colegiados dos CPLs. Outro seria a procura por parte de algumas unidades em criar junto ao IHAC novas áreas de concentração e processos de integração curricular entre seus cursos e os BIs. Por outro lado, a ausência de suporte institucional e pessoal para lidar com a modificações de rotinas, procedimentos e volumes de trabalho trazido pela grande contingente estudantil e inovações do IHAC é apontada como um dos motivos para a persistência da rejeição aos BIs. Um último aspecto relevante deste DSC é a crítica feita à dicotomia IHAC-UFBA, muitas vezes apresentadas como entidades distintas e estanques, quando em verdade estão integrados.

4.2 DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO EM DIÁLOGO

Após tratar os depoimentos, selecionar as categorias e constituir os DSCs é nosso interesse avaliar o conjunto apresentado e, de maneira dialógica, considerar o que cada Discurso trouxe à luz dos nossos referenciais.

A dimensão conceitual, que abordamos nos conjuntos de DSCs 01, referente à pergunta “Qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade?”, trouxe respostas complementares que privilegiaram – em termos de maior dispersão e intensidade – a visão da interdisciplinaridade enquanto “Interação disciplinar”. As concepções de interdisciplinaridade estrutural foram secundárias à modalidade de interdisciplinaridade cruzada, que figurou na maioria das categorias. Já a dimensão predominante foi interacional. No conjunto de DSCs 02 é a categoria “Atitude” que apresenta maior abrangência e intensidade, indicando-a como elemento primário para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, apesar de “Formação” também surgir como outro item expressivo. Sendo em sua maioria de natureza complementar, as categorias elencadas também mostram aderência às categorias construídas ao redor do conjunto de DCSs 01. Buscando responder a como se dá e qual estrutura ofertada à prática interdisciplinar no IHAC, os discursos reunidos no DSCs 03 descreveram a experiência dos depoentes, situando os componentes e temáticas interdisciplinares como *locus* privilegiado da prática – é a categoria de maior abrangência e intensidade. As outras duas categorias que seguem de perto a primeira

como fontes da prática interdisciplinar do IHAC são o perfil do corpo docente e o trânsito discente entre componentes diversificados.

O grupo de DSCs 04 está atrelado à pergunta “Como você vê o papel do REUNI na reestruturação da arquitetura curricular da UFBA? Esta seria possível sem o REUNI?”, cuja resposta com maior grau de intensidade e abrangência foi considerar o papel “Importante, mas limitado pelas disputas”, compartilhada por aproximadamente 45% dos entrevistados. A categoria subsequente, com frequência de 24% entre depoentes, defende que o REUNI “Modificou o papel/modelo do Ensino Superior”. Muitas das categorias desenvolvidas neste DSC se relacionam, em termos de sentido, com as categorias dos DSCs 03 e 05. Erigido a partir das respostas à questão “Qual sua impressão sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA?”, o conjunto de DSCs 05 se caracteriza com o maior equilíbrio de frequência entre categorias, sendo três delas agrupadas como as que possuem maior intensidade e abrangência, galgando aproximadamente 20% dos entrevistados cada. É importante destacar que as três categorias que tratam de “Resistências” na adesão à interdisciplinaridade, se agregadas em uma única categoria, já considerando a repetição de depoentes, perfariam um total de 30.76% de frequência relativa dos entrevistados, indicando que a Representação Social de uma refração à adesão é a mais bem difundida.

A partir das frequências relativas de Ideias Centrais e seus respectivos DSCs, podemos inferir que, para os informantes, a interdisciplinaridade é primariamente um processo de interação disciplinar que se baseia na dimensão atitudinal das pessoas envolvidas em seu exercício, se constituindo nos BIs por meio de componentes e temáticas específicas que foi implantado a partir do REUNI e é importante, apesar das disputas e resistências. Para melhor visualização, apresentamos na tabela abaixo o conjunto dos cinco grupos de DSC, as perguntas a partir das quais os mesmos foram gerados e suas respectivas categorias:

Tabela 18 *- Conjunto dos DSC e suas categorias*

DSC 01 **Qual o seu entendimento sobre interdisci-plinaridade?**	**DSC 02** **Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da inter-disciplinaridade?**	**DSC 03** **Como se dá a prática interdisciplinar no IHAC e qual estrutura é fornecida para a mesma?**	**DSC 04** **Como você vê o papel do REUNI na reestruturação da arquitetura curricular da UFBA? Esta seria possível sem o REUNI?**	**DSC 05** **Qual sua impressão sobre a adesão à interdis-ciplinaridade na UFBA?**
A - Interação disciplinar	A - Formação	A - Através da interação entre discentes de diferentes áreas;	A – Ambíguo;	A - Falta uma política interdisciplinar para o conjunto da universidade;
B - Interligação com a complexidade	B – Atitude	B - A partir do perfil do corpo docente;	B - Importante, mas foi limitado pelas disputas;	B - A universidade ainda não compreendeu a importância do projeto;

C - Paradigma emergente	C - Difundir e aprofundar a temática	C - A partir de componentes ou temáticas interdisciplinares;	C - Desconhece a política;	C - Há resistências devido a forma de implantação;
D - Formação abrangente	D - Interligação com a complexidade	D - Pelo trânsito entre componentes diversificados;	D - Oportunizou a criação dos Bis;	D - A universidade está se abrindo para a interdisciplinaridade;
E - Indefinição conceitual	E - Suporte Institucional	E – Indefinida.	E - Modificou o papel/modelo do Ensino Superior;	E - Há resistências porque os BIs alteram as relações de poder;
F - Transversalidade ou interseção temática	F - Flexibilização e inovação curricular	-	F - Ampliou vagas de forma deficitária;	F - Há uma ideia de excepcionalidade do estudante dos Bis;
G - Operador pedagógico	G - Mudanças Estruturais	-	-	G - É difícil precisar;
H - Trânsito do sujeito entre áreas do conhecimento	-	-	-	H - Tem melhorado, mas há resistências.

Fonte: próprio autor

Como mencionamos anteriormente, buscamos avaliar os três primeiros conjuntos de Discursos do Sujeito Coletivo – DSC 01, DSC 02 e DSC 03 – que estão mais intimamente relacionados à interdisciplinaridade sob a luz dos descritores de *modalidade* e *dimensão* apresentados no nosso referencial teórico (ver Tabelas 01 e 02) como forma de depreender os usos e sentidos aplicados à mesma no contexto do IHAC. De tal modo, a cada categoria, dentro de cada um dos três primeiros conjuntos de DSCs foi atribuída uma ou duas *dimensões* e/ou *modalidades* predominantes. Apesar de nem as categorias, nem as *modalidades* e nem as *dimensões* serem estanques, já que é possível perceber uma interpenetração em diversos níveis entre elas, optamos metodologicamente por destacar aquelas cujo alinhamento categoria-modalidade-dimensão apresentou, a nosso ver, maior aderência e representatividade em termos de Ideias Centrais.

O conjunto de Discursos do Sujeito Coletivo 01, elaborados em resposta à pergunta "Qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade?", apresenta as Representações Sociais dos depoentes acerca da interdisciplinaridade, especialmente seus aspectos constitutivos e conceituais. Associamos à esta questão a pergunta do conjunto de DSCs 02, "Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade?", que visa destacar, nas Representações Sociais dos entrevistados, como seu entendimento sobre a temática – geralmente de caráter mais dissertativo - se traduzia em descrições de processos e contextos interdisciplinares. Associada aos DSCs de número 03, nossa próxima pergunta trabalhada, "Como se dá a prática interdisciplinar no IHAC e qual a estrutura fornecida para a mesma?", se volta para absorver Representações Sociais capazes de expor os fazeres concretos, bem como as condições dadas aos mesmos, conforme percebidos pelos entrevistados.

Assim, procuramos visualizar através destes três DSCs, respectivamente: a) as concepções de interdisciplinaridade em seu estado ótimo; b) os meios entendidos como necessários para

esta vir a termos; e, c), as práticas interdisciplinares e estruturas voltadas às mesmas existentes nos BIs. Relacionando as categorias de cada um destes três DSCs com descritores de *modalidade* e *dimensão*, iremos avaliar os usos e sentidos atribuídos à interdisciplinaridade nos BIs.

Na tabela 19 exploramos a distribuição das categorias de cada um dos três DSCs mais diretamente relacionados à interdisciplinaridade de acordo com suas *dimensões*. As categorias são identificadas por uma letra e seu nome, e podem apresentar mais de uma *dimensão*, de modo que venham a se localizar em mais de um quadro na tabela abaixo:

Tabela 19 *- Usos e sentidos da interdisciplinaridade – Categorias por Dimensão*

DSCs / DIMENSÕES	**DSC 01** **Qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade?**	**DSC 02** **Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade?**	**DSC 03** **Como se dá a prática interdisciplinar no IHAC e qual estrutura é fornecida para a mesma?**
Conceitual	C - Paradigma emergente	A – Formação; C - Difundir e aprofundar a temática; E - Suporte Institucional	C - A partir de componentes ou temáticas interdisciplinares; D - Pelo trânsito entre componentes diversificados;
Procedimental	B - Interligação com a complexidade; G - Operador pedagógico	B – Atitude	B - A partir do perfil do corpo docente;
Atitudinal	H - Trânsito do sujeito entre áreas do conhecimento	A – Formação; B – Atitude; C - Difundir e aprofundar a temática; G - Mudanças Estruturais	A - Através da interação entre discentes de diferentes áreas; B - A partir do perfil do corpo docente; D - Pelo trânsito entre componentes diversificados;
Interacional	A - Interação disciplinar; B - Interligação com a complexidade; D - Formação abrangente; F - Transversalidade ou interseção temática	D - Interligação com a complexidade; E - Suporte Institucional; F - Flexibilização e inovação curricular	C - A partir de componentes ou temáticas interdisciplinares;
Não aplicável	E - Indefinição conceitual	-	E – Indefinida.

Fonte: próprio autor

O entendimento sobre interdisciplinaridade, em seu âmbito mais teórico, expresso pelo conjunto de DSCs 01, apresenta uma ampla distribuição de categorias pelas quatro *dimensões* elencadas, concentrando-as na *dimensão interacional*. Sendo uma *dimensão* que representa uma interdisciplinaridade de maior intensidade - já que está relacionada interação, intercâmbio, integrações mútuas, recíprocas, parciais e/ou totais – o fato dela agregar quatro entre oito categorias demonstra uma alta expectativa em termos do que a prática interdisciplinar deveria ser ou o que a interdisciplinaridade teoricamente é.

A distribuição das categorias do conjunto de DSCs 02 é igualmente ampla, cobrindo todas as *dimensões*, e mais equilibrada, à medida que três das cinco *dimensões* agregaram pelo menos

três categorias. Isto indica que, na visão dos depoentes, a concretização da interdisciplinaridade requer uma série de requisitos de ordem conceitual, procedimental, atitudinal e interacional.

O conjunto de DSCs 03 descreve como se dá a prática interdisciplinar no IHAC e o modo que suas categorias estão dispostas aponta que a mesma tem seus pontos fortes nas *dimensões conceitual* – duas categorias – e *atitudinal* – três categorias. Em contraste, os três DSCs apontam que apesar da *dimensão* com uma interdisciplinaridade de maior intensidade ser teoricamente mais valorizada, que a prática interdisciplinar necessita de múltiplas *dimensões* para ser concretizada, sua realização no contexto do IHAC tende a se concentrar em *dimensões* onde o fluxo de processos, recursos e estrutura são menos relevantes para a prática, dependendo em grande medida do esforço intelectual – *dimensão conceitual* – ou de posturas individuais – *dimensão atitudinal.*

Em termos de *modalidades* realizamos o mesmo procedimento, avaliando as categorias dos três conjuntos de DSCs mais relacionados à interdisciplinaridade em termos de sua distribuição, conforme indicado na tabela abaixo:

Tabela 20 - *Usos e sentidos da interdisciplinaridade – Categorias por Modalidade*

DSCs / MODALIDADE	**DSC 01** **Qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade?**	**DSC 02** **Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade?**	**DSC 03** **Como se dá a prática interdisciplinar no IHAC e qual estrutura é fornecida para a mesma?**
Interdisciplinaridade heterogênea	D - Formação abrangente; G - Operador pedagógico; H - Trânsito do sujeito entre áreas do conhecimento	A – Formação; B – Atitude; F - Flexibilização e inovação curricular;	A - Através da interação entre discentes de diferentes áreas; B - A partir do perfil do corpo docente; C - A partir de componentes ou temáticas interdisciplinares; D - Pelo trânsito entre componentes diversificados;
Pseudo-interdisciplinaridade	G - Operador pedagógico;	-	B - A partir do perfil do corpo docente;
Interdisciplinaridade auxiliar	B - Interligação com a complexidade;	D - Interligação com a complexidade;	-
Interdisciplinaridade compósita	B - Interligação com a complexidade; F - Transversalidade ou interseção temática;	B – Atitude; D - Interligação com a complexidade; F - Flexibilização e inovação curricular	-
Interdisciplinaridade unificadora	C - Paradigma emergente; A - Interação disciplinar;	E - Suporte Institucional	C - A partir de componentes ou temáticas interdisciplinares;
Não aplicável	E - Indefinição conceitual;	C - Difundir e aprofundar a temática; G - Mudanças Estruturais	E – Indefinida.

Fonte: próprio autor

As categorias do conjunto dos Discursos do Sujeito Coletivo 01 estão dispostas de forma relativamente regular em termos de *modalidades*, apontando para uma leve concentração na *modalidade heterogênea* – reunindo três categorias – seguida da *compósita* e da *unificadora* – duas categorias cada. Esta distribuição indica que a interdisciplinaridade, no entendimento expressado pelos depoentes, é uma espécie de formação que capacita a solucionar problemas recorrendo a diversas disciplinas, apesar da visão da interdisciplinaridade enquanto conjugação de disciplinas sem alteração de seus conceitos-chaves e integração entre disciplinas cooperantes figurar secundariamente.

Já as categorias elaboradas a partir do conjunto de DSCs 02 apontaram, primariamente, para uma *modalidade compósita* – três categorias -, seguida da *heterogênea* – duas categorias – e, por fim, com uma categoria cada, as modalidades *auxiliar* e *unificadora*, indicando uma inclinação para o diálogo entre disciplinas que manteriam sua autonomia e para a formação capaz de conjugar múltiplas disciplinas como, de forma mais relevante, os elementos necessários à prática interdisciplinar. O entendimento teórico da interdisciplinaridade e seus meios de consecução teriam, conforme as Representações Sociais analisadas, afinidades em termos de *modalidade*.

O terceiro conjunto de DSCs, que reflete as percepções acerca de prática e estrutura à interdisciplinaridade no IHAC, teve suas categorias dispostas de forma desequilibrada: as *modalidades* de *pseudo-interdisciplinaridade* e *unificadora* apresentaram uma categoria cada, enquanto o grosso das categorias, quatro, se concentrou na *modalidade heterogênea*, indicando que a prática interdisciplinar se dá basicamente através da formação que possibilita e capacita para o acesso a múltiplas disciplinas. Configura-se assim uma *modalidade* de pouca penetração interdisciplinar, que, relacionada a interdisciplinaridade em sua feição pedagógica, se situaria na fronteira entre a inter e a multidisciplinaridade.

Após avaliar as categorias dos conjuntos de DSCs 01, 02 e 03 mas intimamente relacionados à temática interdisciplinar de forma desagregada por *modalidade* e por *dimensão*, nos debruçamos sobre os usos e sentidos atribuídos à interdisciplinaridade considerando os dois eixos de descritores de forma combinada.

Na tabela 21, abaixo apresentada, as categorias – que podem estar representadas em até dois pontos distintos do quadro – estão representadas pela combinação do código de seu Discurso do Sujeito Coletivo de origem, seguido pela letra da própria categoria naquele conjunto. Para acessar o nome de cada categoria a partir da combinação entre o DSC e a letra, a tabela 18, anteriormente disposta, pode ser consultada.

Tabela 21 - *Usos e sentidos da interdisciplinaridade – Modalidades e Dimensões*

DIMENSÃO / MODALIDADE	**Conceitual**	**Procedimental**	**Atitudinal**	**Interacional**	**Não aplicável**
Interdisciplinaridade heterogênea	DSC02-A; DSC03-C; DSC03-D	DSC01-G	DSC01-H; DSC02-A; DSC02-B; DSC03-A; DSC03-D; DSC03-B	DSC01-D; DSC02-F	-
Pseudo-interdisciplinaridade	-	DSC01-G; DSC03-B	-	-	-
Interdisciplinaridade auxiliar	-	DSC01-B	-	DSC01-B; DSC02-D	-
Interdisciplinaridade compósita	-	DSC01-B	DSC02-B	DSC01-B; DSC01-F DSC02-D; DSC02-F	-
Interdisciplinaridade unificadora	DSC01-C; DSC02-E	-	-	DSC01-A; DSC02-E; DSC03-C	-
Não aplicável	DSC02-C	-	DSC02-C; DSC02-G	-	DSC01-E; DSC03-E

Fonte: próprio autor

Consideradas de maneira combinada as *modalidades* e *dimensões*, as categorias geradas pelo conjunto de DSCs 01, se distribuem por todos descritores, centrando-se nas linhas *heterogênea* e *compósita* – três categorias cada - quanto a sua *modalidade* e na coluna *interacional* – cinco categorias -, seguida de perto pela *procedimental* – quatro categorias -, quanto a sua *dimensão*. Agregando duas categorias, o intercruzamento *modalidade compósita* X *dimensão interacional* se sobressai. O entendimento de interdisciplinaridade, conforme apresentado pelos sujeitos da pesquisa, privilegia – apesar da presença da *modalidade heterogênea* que se caracteriza pela sua baixa intensidade interdisciplinar – uma concepção profunda de interdisciplinaridade.

O conjunto de DSCs 02, que reporta as condições ou elementos necessários à interdisciplinaridade, possui uma distribuição menos dispersa de suas categorias que o anterior, suas categorias se apresentam concentradas, em termos de *modalidade*, na linha de interdisciplinaridade *heterogênea*, com quatro categorias, seguida pelos descritores *compósita* e *unificadora* – três categorias cada. Quanto a sua *dimensão*, as categorias aparecem de forma mais relevante nas colunas *atitudinal* e *interacional*, cinco em cada. No que tange aos elementos necessários ao desenvolvimento da interdisciplinaridade, conforme concebidos pelos depoentes, os descritores *heterogênea* e *atitudinal* indicam uma interdisciplinaridade de menor

penetração, mas esta visão é contrabalançada pela presença de significativa de categorias junto à *dimensão interacional* e a *modalidades compósita* e *unificadoras.* Este equilíbrio é sentido também quando consideramos as categorias conforme sua posição em relação aos eixos de *dimensão* e *modalidade*: duas estão colocadas como de tipo *heterogêneo atitudinal* e duas como de tipo *compósita interacional*. Para nossos depoentes, a interdisciplinaridade para acontecer depende tanto de posturas no contexto formativo, quanto na interação entre disciplinas que, compondo-se mutuamente, mantêm sua autonomia.

A distribuição de categorias geradas a partir do conjunto de DSCs 03 – que indica a prática interdisciplinar conforme percebida no IHAC -, considerando a avaliação composta dos dois eixos de descritores, é extremamente concentrada. Enquanto *modalidade*, esta se apresenta quase que exclusivamente na linha *interdisciplinaridade heterogênea.* Apesar de uma relativa distribuição de suas *dimensões*, podemos perceber uma preponderância na coluna *atitudinal.* O quadro que reúne o maior número de categorias é, justamente, a intersecção entre a *modalidade heterogênea* e a *dimensão atitudinal.*

Comparando a distribuição das categorias dentro de um quadro composto, nossa análise indica que as expectativas em termos de concepção do interdisciplinar e dos elementos apontados como necessários ao mesmo agregam *dimensões* e *modalidades* que preconizam uma maior profundidade e densidade da interdisciplinaridade do que a prática percebida no cotidiano dos BIs é capaz de traduzir.

Assim, o uso e sentido mais corrente da interdisciplinaridade no contexto dos BIs seria a atitude de docentes e discentes dentro do contexto formativo, por meio de uma combinação não necessariamente sistematizada de diferentes disciplinas. Isto é um reflexo, a nosso ver, do tipo de investimento que vem sendo realizado na UFBA para a manutenção e expansão da interdisciplinaridade, que se caracteriza pela ausência de um planejamento global para a temática e forte dependência na ação particularizada de docentes e discentes.

Esta abordagem privilegia a interdisciplinaridade como um ato voluntarista, onde a mesma se configuraria como resultado ou reflexo das intenções do sujeito do conhecimento, sendo, portanto, uma questão de atitude, isto é, bastaria a opção pela abordagem para que a interdisciplinaridade ocorra. Neste sentido, todos os procedimentos para a execução ou compreensão da interdisciplinaridade se basearíam na subjetividade, que a tem como alvo, mas não necessariamente como processo.

Outro risco de uma prática interdisciplinar sem a adequada consolidação de meios, métodos e estruturas coletivas é o advento da interdisciplinaridade enquanto mística, isto é, a adoção de discurso superficial sobre a temática, com a repetição de jargões e fórmulas prontas, típicas do

modismo. Neste viés, a interdisciplinaridade pode manifestar-se como uma forma de promoção de pseudociências ou mesmo enquanto uma ideologia anticientífica - que confunde "complexidade" com indefinição e traveste imprecisões metodológicas de "abordagem holística". Considerações sobre execução, controle e avaliação tendem a ser inexistentes ou negligenciadas para esta perspectiva. Através da ênfase no trabalho em equipe entre as múltiplas áreas, porém sem maiores atenções epistemológicas ou de método, a interdisciplinaridade reduzida à "mística" busca diluir os critérios ou coerência interna das disciplinas em nome de uma suposta fusão entre as mesmas.

Esta versão "mística" da prática interdisciplinar costuma representar a interdisciplinaridade como uma "nova visão de mundo", um conceito emergente que seria produto da contemporaneidade. Muitas vezes associada a uma leitura a-histórica desta 'emergência', a interdisciplinaridade enquanto mística, dado seu caráter voluntarista, estaria desconectada do devir histórico, tendo pouca ou nenhuma relação com as mudanças produtivas ou a evolução da ciência. Outra faceta possível do viés mistificador do fazer interdisciplinar, intimamente associada ao dito caráter emergente da mesma, é a promoção da interdisciplinaridade como um discurso obrigatório. Associada às prescrições normativas, fórmulas discursivas, metas burocráticas a serem cumpridas ou a determinações de órgãos reguladores, a interdisciplinaridade se reduziria a um alvo a ser atingido e não um processo.

Como processo e projeto, a interdisciplinaridade é mais do que uma mera atitude pessoal, ela figura antes como uma articulação de disciplinas que tem por objetivo remodelar o escopo e as interações de distintos campos do saber, recompondo de maneira profunda os seus próprios quadros conceituais e gerando mudanças de ordem epistemológica. Assim, a interdisciplinaridade se assemelha mais a um exercício transversal de racionalidade - o diálogo de variadas áreas do conhecimento trabalhando em uma fecundação recíproca – e a um modo de lidar com os saberes, abordando as considerações metodológicas acerca do papel do objeto e em relação aos aspectos processuais da atividade de produção de conhecimento.

Este exercício, dado sua natureza, parte da dinâmica pessoal de cada sujeito, mas precisa estar ancorado nas práticas coletivas, que são melhor configuradas quando encontram apoio de um quadro institucional que as emoldure. A interdisciplinaridade, como forma de superar as fronteiras entre as disciplinas, entre sujeito/objeto, teoria/prática, ensino/pesquisa/extensão e métodos/conteúdos, passa também pela compreensão dos limites impostos ao fazer científico não apenas pela própria dinâmica de construção de saberes, mas também pelos arranjos político-institucionais de controle científico encarnados no modelo estritamente disciplinar. Sem esta

compreensão, torna-se difícil reorientar a arquitetura acadêmica e seus respectivos aspectos institucionais que impactam no processo de produção de conhecimento.

5 CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho buscamos compreender os usos e sentidos da interdisciplinaridade no âmbito institucional da UFBA enquanto nexo entre as políticas públicas – esfera macro – e a prática pedagógica – esfera micro -, a partir de levantamento documental e de um estudo de campo com informantes relacionados ao IHAC por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. De característica exploratória, nosso estudo teve o intuito de descrever e interpretar, a partir de Representações Sociais desenvolvidas nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, como se deu o processo de instauração da interdisciplinaridade nesta universidade, sopesando os desdobramentos do REUNI e da própria temática interdisciplinar, sem, no entanto, pretender esgotar o debate.

Buscamos inicialmente contextualizar a pesquisa conceitual e socialmente, discutindo aspectos da universidade e da produção de conhecimento na contemporaneidade através de um panorama do ensino superior no Brasil e no mundo - incluindo as recentes políticas de reestruturação do Sistema de Ensino Superior do país e seus impactos na UFBA – e de uma análise do estado da arte acerca da interdisciplinaridade.

Em um segundo momento, nos debruçamos sobre extensa documentação – marcos legais, normativas, resoluções, minutas, projetos, relatórios – produzidos por diversos agentes de políticas públicas e correlatos – Gabinete da Presidência da República, MEC, Reitoria, Conselhos, Órgãos e Unidades da UFBA, Organismos Internacionais, etc. – promovendo análise e discussão dos dados na busca de depreender o que estes nos informavam acerca da interdisciplinaridade. Demos uma atenção especial ao Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade e à questão de uma política institucional para a interdisciplinaridade.

Apresentamos então o nosso percurso metodológico para o estudo de campo, debatendo a Teoria das Representações Sociais e suas implicações, a técnica adotada, Discurso do Sujeito Coletivo, e os procedimentos de coleta e interpretação dos dados. Dedicamos um capítulo à parte para apresentar os DSCs gerados, bem como a subsequente discussão dos mesmos.

Em meio a fortes transformações sociais e tecnológicas, enfrentando intensas pressões políticas e profundos dilemas éticos a Universidade entrou no século XXI embebida de uma extensa crise em termos de sua função, suas bases epistemológicas e dos meios que a constituem. No compasso das reorientações nos marcos da ciência em âmbito mundial ou, diriam outros, sob a batuta das imposições de uma globalização excludente que mercantiliza a educação e o fazer científico, esvaziando-os, o chamado Ensino Superior brasileiro intensificou uma série de reformas. Elemento-chave neste processo, o REUNI iniciou uma expansão do

sistema universitário e propiciou uma reestruturação acadêmica cujo objeto mais polêmico foram os Bacharelados Interdisciplinares.

Com vistas a compreender como vem se dando esta reestruturação, tomamos como objeto a interdisciplinaridade dentro do IHAC, na sua dimensão da gestão – interface entre políticas públicas e práticas de sala de aula -, a partir de documentos e das Representações Sociais de Sujeitos Coletivos. Constituímos através destas fontes o corpo desta investigação e, de maneira indutiva, elaboramos nossas categorias de trabalho a partir deles mirando responder as seguintes perguntas: como se estruturam os BIs da UFBA? Quais são as políticas públicas (PP) para o ensino superior referentes à interdisciplinaridade? Como a interdisciplinaridade, enquanto nexo entre PP e sala de aula, é compreendida por sujeitos implicados com o IHAC?

A miríade de documentos que investigamos aponta para um longo processo para adoção da interdisciplinaridade na UFBA, caminho este permeado de conflitos, trocas, impasses e negociações. A base documental nos permitiu perceber que os BIs foram pensados – enquanto projeto – de modo a reordenar o conjunto da universidade, instaurando um modelo de formação em ciclos, mas foram contingenciados durante a implantação, de modo a se constituírem como mais um conglomerado de cursos, mantido por uma unidade específica, em moldes similares a cursos e unidades já existentes. Esta análise é corroborada pelos Discursos dos Sujeitos Coletivos levantados, que descreveram os BIs como um protótipo. O processo de estruturação dos BIs foi descrito como incompleto, recheado de hiatos, que refletiriam principalmente as indisposições do conjunto a universidade a uma expansão e reelaboração da arquitetura acadêmica que modifica seu perfil e função social.

Com base nos depoimentos e documentos estudados, as políticas públicas, especialmente o REUNI, foram molduras fundamentais para a concretização da reestruturação. Sob a égide da autonomia universitária, a rejeição ao REUNI sustentou duradoura resistência aos objetivos do Programa que apesar de abrandada pelo aporte de recursos, ainda se reflete de forma passiva em termos de uma inércia frente às proposições do termo de adesão que a UFBA assinou junto ao MEC. Constatamos assim que a sala de aula – onde há interesse docente – e o nível macro do sistema de ensino superior são responsáveis centrais pelo desenvolvimento da interdisciplinaridade no contexto da UFBA, sendo o nível de intermediação institucional – após o impulso inicial no qual a UFBA protagonizou boa parte das discussões no contexto brasileiro, como em relação ao sistema de cotas ou do regime formativo em ciclos - quase sempre reativo, atuando de forma lenta nas respostas às demandas do sistema ou das práticas cotidianas. Refletindo esta posição, nos indicam Discursos e documentos, há a ausência de uma esfera proponente de políticas para interdisciplinaridade dentro do contexto da UFBA.

A interdisciplinaridade emerge nos documentos institucionais ora como meta, ora como elemento figurativo, incorporado primariamente no nível do discurso. À parte o projeto inicial do IHAC, não encontramos nos documentos oficiais da instituição nenhum tipo de proposição global sobre a interdisciplinaridade ou nenhuma ação acerca da temática que não fosse uma resposta às demandas de operação dos BIs. Nos DSCs a interdisciplinaridade é apresentada de forma mais complexa, agregando aspectos epistemológicos – como, por exemplo, questionamentos acerca da natureza da produção do conhecimento e das relações de poder que permeiam este processo – e operativos – questões acerca de como a prática interdisciplinar é elaborada no ensino, na pesquisa, na extensão e suas interfaces. Apesar de relevante na visão dos depoentes e de uma relativa abrangência e acuidade conceitual sobre a temática, a interdisciplinaridade permanece de alguma forma etérea enquanto prática, dadas as séries de limitações relatadas a sua consecução.

Para os Sujeitos Coletivos que colaboraram com esta pesquisa a interdisciplinaridade é primariamente um processo de interação disciplinar que se baseia na dimensão atitudinal das pessoas envolvidas em seu exercício, se constituindo nos BIs por meio de componentes e temáticas específicas. Ainda na perspectiva dos Sujeitos Coletivos, os Bacharelados Interdisciplinares emergiram do REUNI, mas sua implantação foi limitada por disputas que ainda não se encerraram, de modo que a resistência ao projeto ainda se faz sentir no ambiente universitário, apesar das melhorias percebidas.

Apesar da incompletude do projeto do IHAC ser creditada a uma postura refratária da comunidade UFBA, é importante frisar que os documentos demonstram que, enquanto política pública, o REUNI elaborou descritores e solicitou metas a serem selecionadas e então cumpridas pelas universidades, mas não definiu procedimentos eficazes de controle e continuidade da política. As crises financeiras e institucionais que grassaram o Brasil a partir da primeira metade da década de 2010 contribuíram para limitar ainda mais os alcances do REUNI. Porém, no que tange à interdisciplinaridade enquanto nexo entre prática pedagógica e política pública, a elaboração dos DSCs e a interpretação dos documentos convergem para indicar uma acentuada ausência de institucionalização da mesma.

As resistências relatadas nos Discursos dos Sujeitos Coletivos e percebidas no estudo documental coadunam com o que, historicamente, as instituições de ensino superior no Brasil têm apresentado: modelos de gestão burocráticos e conservadores, centrados em aspectos formais e legais dos atos administrativos e com pouca atenção ao retorno social e às medidas de avaliação e controle de resultados de suas políticas. Se no quesito de retorno social a UFBA tem realizado uma transformação significativa, a dimensão de avaliação e controle dos projetos

implantados sofre maiores dificuldades, indicando que os debates sobre expansão e qualidade precisam ser aprofundados.

O circuito das políticas públicas envolve planejamento e elaboração a serem traduzidos em programas, planos e projetos que, após implementados, são submetidos a um sistema – permanente ou temporário - de acompanhamento e avaliação. A adesão ao REUNI, e consequente implantação do IHAC, foi impulsionada originalmente pela vontade política da gestão da Reitoria do período, mas não foi constituída na estrutura organizacional da universidade um espaço de planejamento e avaliação do processo em curso. Pelo que pudemos depreender a partir das fontes estudadas, o IHAC – sua equipe e estudantes – se tornou responsável por executar, viver e avaliar o projeto por conta própria.

De projeto inicialmente pensado como um meio de reformular a universidade, o IHAC acabou sendo reformulado para se adequar à mesma. Operando sobre um chassi institucional disciplinar, os Bacharelados Interdisciplinares acumulam desafios. Isto, somado à ausência de uma política institucional especificamente voltada à interdisciplinaridade, capaz de emoldurar o projeto do IHAC e traduzir, de forma mais continuada, as projeções realizadas pela UFBA para o REUNI, pode ser um fator preponderante para o quadro de improvisação, falta de avaliação sistemática e posterior adequação das ações tomadas na universidade. Este engessamento dos modelos de gestão da UFBA, acrescido a fatores externos de contingenciamento e turbulência institucional, torna difícil a reorientação dos processos disparados pelo REUNI.

No contexto universitário, para que a prática interdisciplinar possa florescer, ela depende não apenas de condicionantes pedagógicos e conceituais, mas também – e talvez principalmente – de arranjos estruturais em termos de recursos, espaço e cultura organizacional. Sem a institucionalização de uma política para a interdisciplinaridade – a ser estabelecida a partir de amplo e sistemático diálogo na universidade, diálogo este constituído nos termos das melhores tradições acadêmicas, e vinculada a um ou mais grupos de trabalho com representantes dos mais diversos segmentos da comunidade acadêmica – é improvável que o IHAC consiga evitar reproduzir, no ambiente da UFBA, as já proverbiais reformas interrompidas da educação brasileira.

Por fim, nosso estudo intentou também contribuir com o registro do percurso dos BIs na UFBA, experiência de vulto, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, cuja trajetória precisa ser contada. Mais do que um relato desimplicado, já que esta história ainda está em curso, é nossa finalidade colaborar para alterar positivamente o cenário da universidade,

estabelecemos, como um dos passos desta pesquisa, realizar, dentro do IHAC, uma apresentação e discussão do produto deste estudo junto a toda comunidade UFBA.

REFERÊNCIAS

ADUFRJ, ano V, Seção Sindical dos Docentes da UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_2000/vol23_13_15.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

AIN, Marimba. ***Let The Circle Be Unbroken***. New York: Nkonimfo Publications, 1988.

ALEXANDRE, A. **Representação social: uma genealogia do conceito**. Comum, 10(23), 1221-138. 2004. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>. Acesso em 20 set 2016.

ALMEIDA FILHO, N. de. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos.** Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, Salvador: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA FILHO, Naomar de et al. **Memorial da Universidade Nova: UFBA** 2002-2010. Salvador, 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/50945357/Memorial-da-Universidade-Nova-2002-2010>. Acesso em 20 Ago 2016.

ALMEIDA FILHO, Naomar. **As três culturas na Universidade nova**. VII CINFORM, PontodeAcesso, Salvador, v.1, n.1, p. 5-15, jun. 2007. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/1390>. Acesso em 21 Ago 2016.b

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli e SILVA, Maria Helena G.F Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta,** Ribeirão Preto, 1992. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007>. Acesso em 21 Ago 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.** Revista Múltiplas Leituras, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jun. 2008, p. 18-43. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: 21 set. 2016.

AMORETTI, M. S. M.; TAROUCO, L. M. **Mapas conceituais: modelagem colaborativa do conhecimento.** Revista Virtual. Informática na Educação: teoria e prática. Porto Alegre. vol. 3 n.01, setembro de 2000. p. 1-6. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6412/3854>. Acesso em 20 Ago 2016.

ANDIFES. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. 2012.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 21 Ago 2016.

ANDIFES. **Relatório de acompanhamento do programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI).** Jan./2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 21 Ago 2016.

ANDRADE, J. B. **A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso.** Salvador, 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Instituto de Humanidades, Artes e Ciências professor Milton Santos, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15077/1/VersC3%A3o_final_dissertaC3%A7%C3%A3o_Jeilson_PPGEISU_Ihac_UFBA.pdf>. Acesso em 10 out 2015>. Acesso em 20 Ago 2016.

ARRUDA, A. **Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero.** Caderno de Pesquisa. UFRJ. n.117, nov/2002. p.127-149.

BARROS, Ricardo Paes; CARVALHO, Mirela de. **Desafios para a Política Social Brasileira.** In: GIAMBIAGI, Fabio; REIS, José Guilherme; IRANI, André. (Orgs.) Reformas no Brasil: Balanço e Agenda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. **Interdisciplinaridade e práxis pedagógicas: tópicos para discussão sobre possibilidades, limites, tendências e alguns elementos históricos e conceituais.** in Ensino em Re-vista, 10 (1): 7-25, jul.01./jul.02

BORDIGNON, L.; FRANCO, M. E. ; ZANETTINI-RIBEIRO, C. **Práticas de perspectiva interdisciplinar: categorias emergentes.** In: Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão Região Sul (SIIEPE Sul), 2013, Florianópolis. SIIEPE - Sul Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão Região Sul. Florianópolis: EGC/UFSC, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CP Resolução nº 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Fevereiro de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Ensino. Comissão de Ensino Superior. **Parecer CNE/CES nº. 776, 3/12/1997** - Contém orientação para diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação; - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 20 Ago 2016.

BRASIL. **Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de abril de 2007b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em 20 Ago 2016.

BRASIL. **Decreto n° 7.824/2012** e sancionada através da Lei Federal n° 12.711/2012 de 29/08/2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 21 Ago 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em 20 Ago. 2016.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária Brasileira**. Brasília: 15 de dezembro de 2003. - Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>. Acesso em 20 Ago 2016.

BRASIL. **Lei 9.394, 20 dez 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 22 Ago 2016.

BRASIL. **Lei Federal n° 9.131/95 de 24/11/1995.** A primeira que altera os dispositivos da Lei n° 4.024/61, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em 21 Ago 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 Ago 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 51 Vol. 7 (Publicação Original). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 21 Ago 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Gerais do REUNI**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> Acesso em 23 Ago 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: 2007a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº 266/2011**, *aprovado em 5 de julho de 2011 - Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8907&Itemid=> Acesso em 23 Ago 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf.>. Acesso em 21 Ago 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade: expandir até ficar do tamanho do Brasil.** Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos.>. Acesso em 20 Ago 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº. 108, 7/5/2003 -** duração de cursos presenciais de Bacharelado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces108_03.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº. 136, 4/6/2003** - esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES 776/97, que trata da orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0136.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº. 184, 7/7/2006** - Retificação do Parecer CNE/CES nº.329/2004, referente à carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0184_06.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº. 210, 8/7/2004 -** Aprecia a Indicação CNE/CES 1/04, referente à adequação técnica e revisão dos pareceres e resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces210_04.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº. 329, 11/11/2004** - Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces329_04.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº. 67, 11/3/2003** - Aprova referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN - dos Cursos de Graduação e propõe a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/2002;135. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – sancionado através da **Lei Federal 10.172 de 09/10/2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 21 Ago 2016.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - **GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, 2003. Disponível em: < http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm >. Acesso em 21 Ago 2016.

BRASIL. SESu/MEC. **Referenciais Orientadores Para Os Bacharelados Interdisciplinares E Similares**, Portaria SESu/MEC No. 383, de 12 de abril de 2010, Brasília. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-

%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasilia.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

CARLOS, J.G.; ZIMMERMANN, E. **Conceito de interdisciplinaridade: longe de um consenso.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005. Bauru. Anais... ABRAPEC, 2006. Disponível em: < http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/ conteudo/artigos/1/pdf/p294.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S.; TAFFAREL, C. (orgs.). **Prática pedagógica e produção do conhecimento na educação física e esporte e lazer**, EdUFAL, Maceió, 2003

COLLINS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI. **O Livro Cinza do REUNI - Dossiê Denúncia das Conseqüências do REUNI.** 2009. Disponível em:<http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20090422_REUNI_CarolinaPinhoeMa%C3%ADra%20Gentil-b.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

COSTA, Rainer Marinho da. **Processo de Bolonha, bacharelado interdisciplinar e algumas implicações para o ensino superior privado no Brasil**. Revista UNICAMP, 2014. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/processo-de-bolonhabacharelado-interdisciplinar-e-algumas-implicacoes-para-o-ensino-superior-privado-no-brasil>. Acesso em 22 Ago 2016.

COUTINHO, D. e ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Nova arquitetura curricular na Universidade brasileira**. Cienc. Cult., São Paulo, v.63, n.1, Jan. 2011. p. 4-5. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252011000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Ago 2016.

CRESWELL, JOHN W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. (19 Junho 1999). Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em 20 Ago 2016.

FARIA, Dóris Santos de. e MARIA, Denise Maria. **Universidade Nova do Brasil e o Processo de Bologna da Comunidade Europeia: uma comparação entre dois projetos**. – Universidade Federal do Paraná, PR, 2008, p.08. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1jw6lPAfaggJ:www.saece.org.ar/docs/congreso2/maia_santos.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 20 Ago 2016

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 20 Ago 2016.

FAZENDA, I. C. Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA. (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; VIEIRA, Larissa Haddad Souza; QUIRINO, Solange das Graças. **Representações Sociais de Políticas Educacionais no Universo da Gestão Pública Municipal: um Estudo de Multicasos.** In: III Encontro de Administração Pública e Governança - EnAPG 2008, 2008, Salvador. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2008/2008_ENAPG471.pdf.>. Acesso em: 21 set. 2016.

FIALHO, Nadia Hage (Org.). **Políticas de Educação Superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na Universidade.** Salvador: EDUFBA, 2011.

FIGUEIREDO MZA, CHIARI BM, GOULART BNG. **Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa.** Distúrb Comun, São Paulo. 2013 [acesso em 21 set 2016]; 25(1):129-136. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14931/11139.>. Acesso em: 22 set. 2016.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (Porto Alegre). **Indissociabilidade entre ensino-pesquisa- extensão e flexibilização curricular: uma visão da extensão.** Porto Alegre: Ufrgs: Brasília: Mec/Sesu, 2006. 100 p. (Coleção Extensão Universitária). Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_univ ersitaria_4_indissociabilidade.pdf>. Acesso em 20 Ago 2016.

FRANCO, M. E. D. P.; RUBIN, Marlize O.; LONGHI, Solange Maria; KRAHE, E. D. **Interdisciplinaridade e Formatos Institucionais.** In: Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão - Região Sul, 2013, Florianópolis - SC. Anais do Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão - Região Sul, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREY, K. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas (IPEA), Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000.

FUREGATO, Antônia R. F.; GATTÁS, Maria L. B. **A Interdisciplinaridade na Educação**. In: Rev. RENE. Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 85-91, jan./abr.2007

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível em: <www.paulofreire.org>. Acesso em 20 Ago 2016.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Unesp, 1991.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence. **Representação e imaginário.** In Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez, & André Lévy (Eds.), Dicionário de Psicossociologia (pp. 174-189). Lisboa: Climepsi, 2005.

GONDIM SMG, FICHER T. **O discurso, a análise de discurso e a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo na gestão intercultural.** Cadernos Gestão Social, Salvador, v.2, n.1, p.09-26, set.-dez. 2009.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.), Textos em representações sociais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

JANTSCH.; A. BIANCHETTI. L. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. 4. ed, Petrópolis: Vozes. 2000.

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

JODELET, D. **As Representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

KERR, Clark. **Os usos da universidade: Universidade em questão**. Brasília: Editora UnB, 2005.

KLEIN, J. T. **A taxonomy of interdisciplinarity**. In: FRODEMAN, R. (Ed.). The oxford handbook of interdisciplinarity. New York Oxford University Press. 2010. p. 15-30.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children.** San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

LEDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. **REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente.** Educação & Realidade, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 34, p. 49-64, 2009.

LEFEVRE F, LEFEVRE AMC. **Pesquisa de Representação Social. Um enfoque qualiquantitativo.** Brasilia (DF): Liberlivro, 2012.

LEFÈVRE F, LEFÈVRE AMC. **Pesquisa qualitativa levada a sério.** São Paulo, 2003. Disponível em <http://hygeia.fsp.usp.br/~flefevre/Discurso_o_que_e.htm>. Acesso em 21 Set 2016.

LEFÈVRE, A. M. C.; CRESTANA, M. F.; CORNETTA, V. K. **Avaliação qualitativa dos cursos de especialização "capacitação e desenvolvimento de recursos Humanos em Saúde – CADRHU"**. In: Saúde e Sociedade v.12, n.2, p.68-75, jul-dez 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/viewFile/7099/8570>. Acesso em 21 Set 2016.

LEFEVRE, F. LEFEVRE, A. M. C. **Texto Contexto.** Enferm, Florianópolis, 2014 Abr-Jun; 23(2): 502-7. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n2/pt_0104-0707-tce-23-02-00502.pdf>. Acesso em: 21 set 2016.

LEFEVRE, Fernando; *LEFEVRE*, Ana Maria Cavalcanti. **O sujeito coletivo que fala.** Interface (Botucatu) *2006*, vol.10, n.20, pp.517-524. Disponível em <http://www.scielosp.org/pdf/icse/v10n20/17.pdf>. Acesso em 21 set 2016.

LEHER, Roberto. **Para silenciar os campi**. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 867-891, 2004.

LEIS, H. R. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, n. 73, Ago. 2005. p. 2-23.

LEITE, Maria Angela (Org.). **Encontros (Entrevistas com Milton Santos).** São Paulo: Azougue, 2007.

LENOIR, Y. **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: < http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/2049.pdf>. Acesso em: 21 Ago 2016. P. 1-25.

LENOIR, Yves. **Didática e Interdisciplinaridade: Uma Complementaridade Incontornável**. In: Fazenda, Ivani. Didática e Interdisciplinaridade. Campinas: Papirus. 1998.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF.** 2009. Disponível em: < http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf>. Acesso em 20 Ago 2016.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N de e CATANI, A. M. **O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1, p.7-36, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1>. Acesso em 20 Ago 2016.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MACHADO, N. J. **A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva.** Estud. av. [online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 333-352. ISSN 1806- 9592. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a18.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas.** Rev. CONTRAPONTOS – Volume 9 nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova - 1932. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago.1984. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

MATOS, R. H. de. Espaço. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 143-145.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). ***Pesquisa social: teoria, método e criatividade***. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Problemas de uma epistemologia complexa**. In : MORIN, E. O problema epistemológico da complexidade. Rio de Janeiro: Europa-América, 1981, p. 13-34.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. SP: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade.** São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOROSINI, M. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7E0103BC-2E4A- 4D94-AD06AA80565692FF%7D_LIVRO%20UNIVERSIDADES%20COMPLETO.pdf>. Acesso em 20 Ago 2016.

MOROSINI, M. C. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas.** In: Educar, Curitiba, nº 28, p. 107-120, Editora UFPR. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

MOROSINI, Marília (org.). **A Universidade no Brasil: Concepções e Modelos.** Brasília: INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MOSCOVICI. S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUELLER, R. R.; BIANCHETTI, L. JANTSCH A. P. **Interdisciplinaridade, Pesquisa e Formação de Trabalhadores: As interações entre o mundo do trabalho e o da educação.** Educação, Sociedade & Culturas, nº 27, 2008, 175-191. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_rafael.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Triom : São Paulo, 1999.

NOGUEIRA, M. A, AGUIAR A.M. de S.; RAMOS, V.C.C. **Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200004&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em 22 Ago 2016.

OLIVEIRA JÚNIOR, Paulo F. P.; PACAGNAN, Mario N. MARCHIORI, Marlene. **Contribuições da Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para Investigação da Estratégia como Prática.** VI Encontro de estudos em estratégia, 2013. Disponível em <http://www.uel.br/grupo-estudo/gecorp/images/discurso_do_sujeito_coletivo.pdf>. Acesso em 21 set 2016.

OLIVEIRA, M. M. F. C. P. **A Interdisciplinaridade aplicada em projetos pedagógicos no ensino superior**. Brasília: 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

PAULA, M. de F. C. USP e UFRJ: **A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 14(2): 147-161, outubro de 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12387/14164>. Acesso em 22 Ago 2016.

PAVIANI, J. **Disciplinaridade e Interdisciplinaridade**. In: PIMENTA, Carlos (Org.) Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade. Porto: Campo das Letras, 2004. p. 15-57.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

PHILLIPPI JÚNIOR. A., FERNANDES, V. (Ed.) **Práticas Interdisciplinares no Ensino e pesquisa**. Barueri, SP: Manole, 2015.

POMBO, O. **Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade**. In: POMBO, O.; GUIMARÃES, H.; LEVY, T. Interdisciplinaridade: reflexão e experiência. 2 ed. Lisboa: Texto, 1994.

POMBO, O. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. In: PIMENTA, Carlos (Org.) Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade. Porto: Campo das Letras, 2004. p. 93-124.

POMBO, O. Interdisciplinaridade: ambições e limites. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda. **O lugar da interdisciplinaridade na educação superior: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA.** 280 f. il. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011. Disponível em: <http://www.revistaea.org/pf.php?idartigo=928>. Acesso em 21 set 2016.

REITORES DE UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS PELA REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. **MANIFESTO DA UNIVERSIDADE NOVA.** Salvador-Bahia, 2006. Doc. On-line. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/doc14/manifesto.rtf.>. Acesso em 22 Ago 2016.

Relatório de acompanhamento do programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI). ANDIFES, Jan./2010. Disponível em: < http://www.andifes.org.br/andifes-lanca-relatorio-de-acompanhamento-do-reuni-durante-a-conferencia-nacional-de-educacao/>. Acesso em 23 Ago 2016.

ROCHA, Décio and DEUSDARA, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória.** Alea. 2005, vol.7, n.2, pp.305-322. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2005000200010&script=sci_arttext&tlng=ES>. Acesso em 21 set 2016

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SALES, Fernanda de; SOUZA, Francisco Chagas de; JOHN, VaIquiria Michela. **O Emprego da Abordagem DSC (Discurso do Sujeito Coletivo) na Pesquisa em educação.** In LINHAS, Florianópolis, v. 8, n. 1, jan. / jun. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1361/1167>. Acessado em 21/09/2016.

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

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

SANTOS, Milton. ***"A Universidade: da internacionalidade à universalidade".*** In: Jornal da.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização - Do Pensamento Único à Consciência Universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000a.

SANTOS, Milton. **Território e Sociedade. Entrevista com Milton Santos**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000b.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Concretos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SÊGA RA. **O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici.** Anos 90. 2000; 8(13): 128-133. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=7797191&pid=S0034-77011998000200020000014&lng=pt>. Acesso em 21 Ago 2016.

SEVERINO, A. J. **O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática.** In: FAZENDA, I. C. A. Didática e Interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 1998. P. 31-44.

SILVA, J. A.; SALES, L. C. **Representações sociais de meio ambiente construídas por alunos de 8ª série do Ensino Fundamental.** Linguagens, Educação e Sociedade, v. 5, n. 5, p. 11-23, 2000.

SILVA, L. H.; PINTO, F. N. P. **Interdisciplinaridade: as práticas possíveis.** Revista Querubim, 2009, v. 5, p. 1-18. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/interdisciplinaridade__entre_teorias_e_prticas.pdf.>. Acesso em 22 Ago 2016.

SILVA, Maria Auxiliadora; TOLEDO Junior, Rubens (Orgs.). **Encontro com o pensamento de Milton Santos: a interdisciplinaridade na sua obra**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André Barreto de. **O processo de Implementação de Políticas Públicas no Brasil: Características e Determinantes da avaliação de Programas e Projetos.** UNICAMPI/NEPP 2000. Disponível em: <http://www.nepp.unicamp.br/index.php?p=42>. Acesso em 23 Ago 2016.

SOUZA SANTOS. Boaventura: ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade do Sec. XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra 2008.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Revista Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006. P. 20-45.

SPINK, M. J. P. **O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial.** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993.

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras.** Caxias do Sul: Educs, 2004.

TEIXEIRA, A. **Funções da universidade. Boletim Informativo (online) CAPES**. Rio de Janeiro, n.135, Fev. 1964. p.1-2. Disponivel em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/funcoes.html>. Acesso em 23 Ago 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2005.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Working paper (2002). Disponível em: <http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** In: Revista Brasileira da Educação. Vol, 13. N, 39. Rio de Janeiro, Sept./Dec. 2008.

TIFFIN, John; RAJASINGHAM, Lalita. **A Universidade Virtual e Global**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

TONEGUTTI, Claudio Antônio; MARTINEZ, Milena. **A universidade nova, o REUNI e a queda da universidade pública**. 2007.

TRINDADE, D. F. **Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre a ciência.** In: FAZENDA, Ivani (org.) O Que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008, p. 65-83. UFBA. Pró-reitora de Ensino de Graduação.

UFBA em Números. **Evolução dos Números da UFBA**. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.proplan.ufba.br/numeros_ufba-f.html>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. Pró-reitora de Ensino de Graduação. **Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares.** 2008a. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

UFBA. **Estatuto e Regimento Geral.** Salvador, 2010. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Estatuto_Regimento_UFBA_0.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

UFBA. IHAC. **Regimento Interno do IHAC**. Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.ihac.ufba.br/wp-content/uploads/2013/10/Poscultura_Regimento-Interno.pdf >. Acesso em 23 Ago 2016.

UFBA. **Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010**. Salvador, Editora da UFBA, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/50945357/Memorial-da-Universidade-Nova-2002-2010>. Acesso em 23 Ago 2016.

UFBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quadriênio 2012/2016**, Salvador, 2012. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/pdiufba_2012-16_0.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Artes. 2010a**. Disponível em: <http://www.Ihac.ufba.br/bi/bi-normas-regimentos/>. Acesso em: 22 Ago 2016.

UFBA. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia**. 2010c. Disponível em: <http://www.Ihac.ufba.br/bi/bi-normas- regimentos/>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades.** 2010b. Disponível em: <http://www.Ihac.ufba.br/bi/bi-normas-regimentos/>. Acesso em: 22 Ago 2016.

UFBA. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**. Disponível em: <http://www.Ihac.ufba.br/bi/bi-normas-regimentos/>. Acesso em 23 Ago 2016.

UFBA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Salvador, 2005. Disponível em: <https://transparencia.ufba.br/sites/transparencia.ufba.br/files/proj_pedag_institucional.pdf>. Acesso em 23 Ago 2016.

UFBA. **Regimento Interno da Reitoria**. Salvador, 2013. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Regimento_Reitoria_web.pdf >. Acesso em 23 Ago 2016.

UFBA. **Regulamento de Ensino e Graduação (REG)**, Salvador, 2012. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/REG_rev_out_091_res_09_12_2.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Resolução n° 01/2008 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe)**, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/83/arquivos/consepe/RESOLUCAO_CONSEPE_001_2008.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Resolução n° 01/2011** do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), Salvador, 2011. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resol_n%2001_2011.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Resolução n° 02/2008** do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe), Salvador, 2008. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol_02-2008.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Resolução n° 03/2008** do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe), Salvador, 2008. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol_03-2008.pdf>. Acesso em 23 Ago 2016.

UFBA. **Resolução n° 03/2013** do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), Salvador, 2011. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2003.2013.pdf>. Acesso em 23 Ago 2016.

UFBA. **Resolução n° 03/2016** do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), Salvador, 2016. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2003.2016%20-%20CAE.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Resolução n° 04/2008** do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe), Salvador, 2008. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol_0408_1.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Resolução n° 06/2011** do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), Salvador, 2011. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resolucao%20CAE%2006%202011.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Resolução n° 07/2008** do Conselho Universitário, Salvador, 2008. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol_0708_0.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Resolução n° 07/2012** do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), Salvador, 2012. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2007.2012.pdf>. Acesso em 23 Ago 2016.

UFBA. **Resolução n° 07/2014** do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), Salvador, 2014. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2007.2014.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Resolução n° 08/2013** do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), Salvador, 2013. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2008.2013.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Resolução n° 11/2013** do Conselho Universitário (CONSUNI), Salvador, 2013. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2011.2013.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Resolução nº 01/2013** do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), Salvador, 2013. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2001.2013_0.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. **Resolução nº 2, de 27 de abril de 2000** do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe), Salvador, 2000. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resolucao_002.pdf>. Acesso em 22 Ago 2016.

UFBA. *Sítio da Assessoria para Assuntos Internacionais*. Disponível em: <www.aai.ufba.br>. Acesso em 23 Ago 2016.

UFBA. **Universidade Nova: reestruturação da arquitetura curricular da educação superior no Brasil**. Reitoria. Salvador, 2006. Disponível em: <www.anped11.uerj.br/doc14/minuta_anteprojeto.rtf>. Acesso em 20 Ago 2016.

VASCONCELOS, Eduardo M. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar. Epistemologia e Metodologia Operativa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VERAS, Renata Meira; LEMOS, Denise Vieira da Silva & MACEDO, Brian Teles Fonseca. **A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia.** Avaliação (Campinas) [online]. 2015, vol.20, n.3, PP.621-641. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00621.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016.

ANEXOS

ANEXO A - ANÁLISE DOS EDITAIS DE SELEÇÃO DOCENTE – 2008/2015

ANEXO B – INSTRUMENTO DE COLETA/ENTREVISTA DISCENTE

ANEXO C – INSTRUMENTO DE COLETA/ENTREVISTA GESTOR

ANEXO D – INSTRUMENTO DE COLETA/ENTREVISTA TÉCNICO

ANEXO A - ANÁLISE DOS EDITAIS DE SELEÇÃO DOCENTE – 2008/2015

1. PROCEDIMENTOS:

O presente levantamento obedeceu aos seguintes critérios de inclusão:

1.1 Editais que disponibilizassem vagas para o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – UFBA;

a. Que apresentem, direta ou indiretamente, a interdisciplinaridade como mote entre os componentes;
b. Que possuam temas interdisciplinares, combinados ou transversais como pontos discutidos no concurso.

Dessa forma, o percurso metodológico iniciou-se com a sinalização dos editais ao longo dos anos, seguido de análise das temáticas exploradas pelos mesmos, os quais serão apresentados no próximo tópico.

2. RESULTADOS

Ano	Referência	Temática	Observações
2008	Edital 15-2008 | Anexo III	Ação e Mediação Cultural Através das Artes	Trata da interdisciplinaridade em ponto específico que discute "Ação cultural, interdisciplinaridade e formação acadêmica"
		Campo da Saúde: saberes e práticas	Discute a interdisciplinaridade em ponto específico: "Interdisciplinaridade e saúde: implicações para pesquisa, políticas e práticas".
2010	Edital 06-2010 | Anexo II	Ciência e Tecnologia	Ponto específico: "Abordagens Multidisciplinares em Ciência e Tecnologia".

		Fundamentos da Computação	Ponto específico: “Empreendedorismo, Inovação e Multidisciplinaridade em Computação”
2013	Edital 01-2013|Anexo I[4]	Eletrônica para Artes	Exige graduação em variadas Engenharias e Doutorado em qualquer área do conhecimento.
		Artes	Exige graduação em qualquer área do conhecimento e amplas correlações (aplicadas ou multidisciplinares) da área para o Doutorado.
		Temas contemporâneos em Humanidades: abordagem	Exige graduação em qualquer área do conhecimento e mais de uma possibilidade de Doutorado, aplicado ou multidisciplinar.
		Fundamentos de computação	Exige doutorado não apenas em computação, mas em áreas multidisciplinares ou correlatas.
		Campo da Saúde, Saberes e Práticas	Exige graduação em qualquer área da saúde e doutorado em qualquer área do conhecimento.
		Educação Matemática, Científica e Tecnológica	Há estipulação de graduações preferenciais, mas o uso do “afins” ao final do texto amplia a possibilidade de inserção para outras áreas.

[4] Todos os editais desse ano apresentaram ao menos um tópico sobre multi/inter/transdisciplinaridade (vide Edital 01-2013|Anexo II).

2014	Edital 02-2014 | Salvador e VC[5]	Dimensões Interdisciplinares na Produção de Conhecimento em Artes, Ciências e Humanidades	Exige apenas doutorado na área de conhecimento do concurso ou em áreas afins.

[5] Todos os pontos apresentados para realização da prova possuem temas de diferentes áreas do conhecimento em relação ou o termo "interdisciplinaridade" (vide Edital 02-2014 | Salvador e VC).

ANEXO B – INSTRUMENTO DE COLETA/ENTREVISTA DISCENTE

Roteiro de Entrevista
Estudante

Prezado(a) docente(a), este roteiro de entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados de uma pesquisa sobre a ***interdisciplinaridade no contexto da universidade*** *e gostaríamos de seu depoimento sobre o tema. Solicitamos, assim, sua colaboração respondendo a esta entrevista, que mediante sua autorização será gravada. Não é necessário identificar-se. Agradecemos.*

Identificação	
Pesquisador Responsável: Gabriel Swahili Sales de Almeida	Matrícula: 213215333
Título do Trabalho: Da política pública à prática pedagógica: usos e sentidos da interdisciplinaridade nos BIs da UFBA	
Prof. Orientador: José Albertino Carvalho Lordelo	
Informante:	
Data de Nascimento:	Cor/Raça:
Status de Relacionamento:	Sexo:
Titulação:	
Área de Graduação:	
Área de Pós-graduação (se aplicável):	
Ano de Ingresso no Ensino Superior:	Semestres cursados:
Área de Concentração (se aplicável):	
Representante estudantil em algum espaço de gestão:	Qual:
Curso de Progressão Linear:	

Trajetória, relação com o tema e aspectos conceituais
Qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade? *Como travou contato com a mesma?*
Como a interdisciplinaridade se relaciona com o contexto contemporâneo?
Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade?
Como foi seu contato com o projeto do IHAC?

A prática interdisciplinar

Como se dá a prática interdisciplinar no IHAC? Qual estrutura é fornecida para a mesma? *Como funcionam os componentes do Eixo Interdisciplinar, Atividades Complementares e Orientação Acadêmica dentros dos Bis?*
Como você vê o papel da interdisciplinaridade em sua formação? Para você, como o planejamento acadêmico e os projetos pedagógicos influem na mesma?
Como se dá a interação entre docentes e entre disciplinas no contexto do IHAC? *Como a prática interdisciplinar dos Bis se integra com a pesquisa e a extensão?*
Em seu entendimento, qual o objetivo da prática interdisciplinar?

Política pública, gestão e aspectos estruturais
Para você, quais os mecanismos institucionais utilizados no IHAC para possibilitar a interdisciplinaridade;
Você percebe diferenças estruturais entre componentes ministrados pelo IHAC e por outras unidades? Quais?
Você conhece o REUNI? Como você vê o papel do mesmo na reestruturação da arquitetura curricular da UFBA? *Vc acha que esta nova arquitetura curricular seria possível sem o REUNI?*
Qual a relação entre democratização do acesso/permanência e a interdisciplinaridade?

Perspectivas
Qual sua impressão sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA? *Quais as principais barreiras à interdisciplinaridade na UFBA hoje?*
Qual a principal contribuição dos BI para sua trajetória? E para a UFBA?
Como acontece a avaliação das práticas interdisciplinares nos BIs?
Como você vê o futuro da interdisciplinaridade? *Seria um modismo passageiro, um fenômeno irreversível?*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: "Da política pública à prática pedagógica: usos e sentidos da interdisciplinaridade nos BIs da UFBA ".

Pesquisadora Responsável: Gabriel Swahili Sales de Almeida – matrícula 213215333

Instituição de vínculo do Pesquisador Responsável: Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (71) 99142-5241

Orientador Responsável: Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordelo

Eu, _____, R.G._____, autorizo o uso integral de minha entrevista concedida no âmbito desta pesquisa, para fins de elaboração de Tese de Doutorado e eventual apresentação/publicação de artigos, capítulos ou livros por Gabriel Swahili Sales de Almeida. Declaro 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 estou ciente de que terei a opção de, a qualquer momento, retirar o meu consentimento ora fornecido.

Salvador, de 2016.

Informante Pesquisador Responsável

ANEXO C – INSTRUMENTO DE COLETA/ENTREVISTA GESTOR

Roteiro de Entrevista
Docente

Prezado(a) docente(a), este roteiro de entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados de uma pesquisa sobre a ***interdisciplinaridade no contexto da universidade*** *e gostaríamos de seu depoimento sobre o tema. Solicitamos, assim, sua colaboração respondendo a esta entrevista, que mediante sua autorização será gravada. Não é necessário identificar-se. Agradecemos.*

Identificação	
Pesquisador Responsável: Gabriel Swahili Sales de Almeida	Matrícula: 213215333
Título do Trabalho: Da política pública à prática pedagógica: usos e sentidos da interdisciplinaridade nos BIs da UFBA	
Prof. Orientador: José Albertino Carvalho Lordelo	
Informante:	
Data de Nascimento:	Cor/Raça:
Status de Relacionamento:	Sexo:
Titulação:	
Área de Graduação:	
Área de Pós-graduação (se aplicável):	
Tempo de docência no Ensino Superior:	Tempo de docência na IES:
Vínculo com IES:	
Leciona em Pós-graduação:	
Exerce alguma função de gestão:	
Componentes curriculares que leciona:	

Trajetória, relação com o tema e aspectos conceituais
Qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade? *Como travou contato com a mesma?*
Como a interdisciplinaridade se relaciona com o contexto contemporâneo?
Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade?
Como foi seu contato com o projeto do IHAC? *Houve algum tipo de discussão coletiva ou formação para o corpo docente?*

A prática interdisciplinar

Como se dá a prática interdisciplinar no IHAC? Qual estrutura é fornecida para a mesma? *Como funcionam os componentes do Eixo Interdisciplinar, Atividades Complementares e Orientação Acadêmica dentro dos Bis?*
Como se dá seu planejamento acadêmico? Os projetos pedagógicos são revisitados? *De quanto em quanto tempo? Como se relacionam com o planejamento semestral?*
Como se dá a interação entre docentes e entre disciplinas no contexto do IHAC? *Como a prática interdisciplinar dos Bis se integra com a pesquisa e a extensão?*
Em seu entendimento, qual o objetivo da prática interdisciplinar?

Política pública, gestão e aspectos estruturais
Descreva os mecanismos institucionais utilizados no IHAC para possibilitar a interdisciplinaridade;
Como o IHAC se relaciona com os marcos legais e as diretrizes do Ministério da Educação? Qual a influência dos mesmos no cotidiano dos Bis?
Como você vê o papel do REUNI da reestruturação da arquitetura curricular da UFBA? *Vc acha que esta nova arquitetura curricular seria possível sem o REUNI?*
Qual a relação entre democratização do acesso/permanência e a interdisciplinaridade?

Perspectivas
Qual sua impressão sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA? *Quais as principais barreiras à interdisciplinaridade na UFBA hoje?*
Qual a principal contribuição dos BI para a UFBA?
Como acontece a avaliação das práticas interdisciplinares nos BIs?
Como você vê o futuro da interdisciplinaridade? *Seria um modismo passageiro, um fenômeno irreversível?*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: "Da política pública à prática pedagógica: usos e sentidos da interdisciplinaridade nos BIs da UFBA ".

Pesquisadora Responsável: Gabriel Swahili Sales de Almeida – matrícula 213215333

Instituição de vínculo do Pesquisador Responsável: Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (71) 99142-5241

Orientador Responsável: Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordelo

Eu, _____, R.G._____, autorizo o uso integral de minha entrevista concedida no âmbito desta pesquisa, para fins de elaboração de Tese de Doutorado e eventual apresentação/publicação de artigos, capítulos ou livros por Gabriel Swahili Sales de Almeida. Declaro 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 estou ciente de que terei a opção de, a qualquer momento, retirar o meu consentimento ora fornecido.

Salvador, de 2016.

Informante Pesquisador Responsável

ANEXO D – INSTRUMENTO DE COLETA/ENTREVISTA TÉCNICO

Roteiro de Entrevista
Servidor Técnico-Administrativo

Prezado(a) servidor(a), este roteiro de entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados de uma pesquisa sobre a ***interdisciplinaridade no contexto da universidade*** *e gostaríamos de seu depoimento sobre o tema. Solicitamos, assim, sua colaboração respondendo a esta entrevista, que mediante sua autorização será gravada. Não é necessário identificar-se. Agradecemos.*

Identificação	
Pesquisador Responsável: Gabriel Swahili Sales de Almeida	Matrícula: 213215333
Título do Trabalho: Da política pública à prática pedagógica: usos e sentidos da interdisciplinaridade nos BIs da UFBA	
Prof. Orientador: José Albertino Carvalho Lordelo	
Informante:	
Data de Nascimento:	Cor/Raça:
Status de Relacionamento:	Sexo:
Titulação:	
Lotação:	
Tempo de serviço no IHAC:	
Exerce alguma função:	

Trajetória, relação com o tema e aspectos conceituais
Qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade? *Como travou contato com a mesma?*
Como a interdisciplinaridade se relaciona com o contexto contemporâneo?
Quais são os elementos necessários para o desenvolvimento da interdisciplinaridade?
Como foi seu contato com o projeto do IHAC? *Houve algum tipo de discussão coletiva ou formação para o corpo docente?*

A prática interdisciplinar
Como se dá a prática interdisciplinar no IHAC? Qual estrutura é fornecida para a mesma? *Como funcionam os componentes do Eixo Interdisciplinar, Atividades Complementares e Orientação Acadêmica dentro dos Bis?*
Como se dá seu planejamento acadêmico? Os projetos pedagógicos são revisitados? *De quanto em quanto tempo? Como se relacionam com o planejamento semestral?*
Como se dá a interação entre docentes e entre disciplinas no contexto do IHAC? *Como a prática interdisciplinar dos Bis se integra com a pesquisa e a extensão?*

Em seu entendimento, qual o objetivo da prática interdisciplinar?

Política pública, gestão e aspectos estruturais
Descreva os mecanismos institucionais utilizados no IHAC para possibilitar a interdisciplinaridade;
Como o IHAC se relaciona com os marcos legais e as diretrizes do Ministério da Educação e da Universidade? Qual a influência dos mesmos no cotidiano dos Bis?
Como você vê o papel do REUNI da reestruturação da arquitetura curricular da UFBA? *Vc acha que esta nova arquitetura curricular seria possível sem o REUNI?*
Qual a relação entre democratização do acesso/permanência e a interdisciplinaridade?

Perspectivas
Qual sua impressão sobre a adesão à interdisciplinaridade na UFBA? *Quais as principais barreiras à interdisciplinaridade na UFBA hoje?*
Qual a principal contribuição dos BIs para a UFBA?
Como acontece a avaliação das práticas interdisciplinares nos BIs?
Como você vê o futuro da interdisciplinaridade? *Seria um modismo passageiro, um fenômeno irreversível?*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: "Da política pública à prática pedagógica: usos e sentidos da interdisciplinaridade nos BIs da UFBA ".

Pesquisadora Responsável: Gabriel Swahili Sales de Almeida – matrícula 213215333

Instituição de vínculo do Pesquisador Responsável: Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (71) 99142-5241

Orientador Responsável: Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordelo

Eu, _____, R.G._____, autorizo o uso integral de minha entrevista concedida no âmbito desta pesquisa, para fins de elaboração de Tese de Doutorado e eventual apresentação/publicação de artigos, capítulos ou livros por Gabriel Swahili Sales de Almeida. Declaro 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 estou ciente de que terei a opção de, a qualquer momento, retirar o meu consentimento ora fornecido.

Salvador, de 2016.

Informante Pesquisador Responsável