



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

NELSON ROCHA LIMA

**O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES DA
UFBA: INOVAÇÃO, FORMAÇÃO INTERCULTURAL E JUSTIÇA
COGNITIVA**

**SALVADOR
2023**

NELSON ROCHA LIMA

**O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES DA UFBA:
INOVAÇÃO, FORMAÇÃO INTERCULTURAL E JUSTIÇA COGNITIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Área de concentração: Interdisciplinar. Linha de Pesquisa: Gestão, Formação e Universidade

Orientadora: Dr^a Sônia Sampaio

SALVADOR
2023

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Lima, Nelson Rocha.

O bacharelado interdisciplinar em humanidades da UFBA: inovação, formação intercultural e justiça cognitiva / Nelson Rocha Lima. - 2023.
95 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2023.

1. Ensino superior - Bahia. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 4. Humanidades - Estudo e ensino (Superior). 5. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos - Currículos. 6. Educação multicultural. I. Sampaio, Sônia Maria Rocha. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. III. Título.

CDD - 378.15
CDU - 378(813.8)

NELSON ROCHA LIMA

**“O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES DA
UFBA:
INOVAÇÃO, FORMAÇÃO INTERCULTURAL E JUSTIÇA COGNITIVA”**


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

Aprovada em 17 de julho de
2023.

Banca examinadora



Dra. Georgina Gonçalves dos Santos
(UFRB/PPGEISU)



Profa. Dra. Denise Maria Barreto Coutinho
(UFBA)



Dra. Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de muito esforço individual, mas é, sobretudo, no coletivo que ela se realizou e ganhou forma e conteúdo. Toda pesquisa está em constante movimento, é afetada por todos os encontros e desencontros com a teoria, propriamente dita, e com as pessoas que compõem o mundo social de quem faz a pesquisa. E são a essas pessoas que cruzaram meu caminho na academia e na minha vida pessoal que quero agradecer e dedicar este trabalho.

À minha mãe, Florisboa Soares Rocha da Silva (Boinha como é conhecida), que sempre fez o esforço impossível para tornar meus sonhos possíveis. Todo meu atrevimento no pensar é fruto do atrevimento dela para com a vida. Ao meu pai, Ananias Ferreira Lima que, mesmo não entendo muito bem o porquê de tanto estudo, esteve sempre presente me auxiliando nesta jornada.

À minha família por todo apoio, espero ainda poder dar muito orgulho a vocês. Obrigado a minha tia Flor por todo suporte e carinho durante a vida. Obrigado às minhas tias, meus irmãos e primos, uma família muito unida, mas também muito ouriçada.

À Sônia Sampaio, por ter acreditado neste trabalho mesmo nos momentos que nem eu mesmo acreditei. Obrigado por toda paciência e compreensão nos meus longos momentos de silêncio. Este trabalho ganhou mais elegância e profundidade com suas leituras criteriosas. Sua sala de aula é uma precisa tradução do que defendo nas páginas a seguir.

Ao Observatório da Vida Estudantil, espaço onde me descobri pesquisador e me apaixonei pela vida universitária. Agradeço a Eunice Borja por todos os momentos de ternura e pela partilha generosa que tivemos na minha primeira vez em sala de aula, como professor.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU). Obrigado professora Thereza Coelho, nossa coordenadora que tão bem conduz o barco, mesmo em meio a tempestades. Obrigado professora Flavia Goulart por todas as vezes que prontamente me auxiliou nas dúvidas quanto à formatação deste texto. Obrigado Georgina Gonçalves, minha griô, quando crescer quero ter um pouco de sua elegância e intrepidez, não somente em sala de aula, mas na vida.

À Ana Ribeiro e Marília Neri, este trabalho também começou com vocês, ao cruzarmos juntos o Atlântico e nas conversas profícuas que lá e aqui tivemos. Nossa amizade é uma das coisas mais lindas que a vida universitária me deu.

Aos amigos Nestor Lima e Danilo Silva. Nestor, meu querido amigo, gratidão por todas as vezes que me fez olhar para mim mesmo com afetuosidade e por todas as vezes que partilhou comigo as dores e delícias da vida. Danilo Silva, devo a ele parte do que sou e parte do que quero ser.

À João Faria-Ferreira por desde o início e de maneira tão generosa ter contribuído para o aprimoramento deste trabalho. Suas leituras de mim e do meu texto foram e serão fundamentais para que eu prossiga.

Aos colegas, hoje amigos, que o Bacharelado Interdisciplinar me deu. Obrigado Lorena Machado por todo incentivo neste processo e por me ensinar tanto, mesmo quando, talvez, não perceba. Obrigado Henrique Reis por todos os nossos rolês que, de certeza, recarregavam minhas energias para o trabalho acadêmico.

À Wilma Quade pelo incentivo fundamental nos últimos meses para finalização do trabalho. Obrigado por todas as delícias gastronômicas e conversas raízes que geminam aqui dentro de mim.

Aos colegas que fiz no PPGEISU, agradeço a Ícaro Jorge e Roy Fernandes. Roy é uma profusão de sentimentos e ousadia, obrigado pelas aulas que partilhamos juntos no estágio docente.

Aos estudantes do BIH que concederam as entrevistas e possibilitaram este trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro através da concessão da bolsa de estudos que possibilitou a finalização deste estudo.

“Só é bom cientista aquele que pensa como brinca” (Rubem Alves – Estórias de Quem Gosta de Ensinar)

“Um dia o coronelzinho, que já sabia ler, ficou curioso para ver se negro aprendia os sinais, as letras de branco e começou a ensinar o pai de Ponciá. O menino respondeu logo ao ensinamento do distraído mestre. Em pouco tempo reconhecia todas as letras. Quando sinhô-moço se certificou de que o negro aprendia, parou a brincadeira... Negro aprendia sim! Mas o que o negro ia fazer com o saber de branco?” (Conceição Evaristo – Ponciá Vicêncio)

O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES DA UFBA: INOVAÇÃO, FORMAÇÃO INTERCULTURAL E JUSTIÇA COGNITIVA

RESUMO

O ensino superior no Brasil constrói-se de maneira segregacionista, voltada para as classes média e alta. A marginalização educacional da maior parte de sua população é fruto da herança colonial, que deixou praticamente sem acesso à educação todos aqueles que foram subalternizados pelo colonizador. No âmbito da produção do conhecimento, a universidade brasileira instituiu a ciência moderna como seu saber último e supremo, excluindo, então, todos os tipos de conhecimentos “estranhos” aos parâmetros de sua cientificidade. Contudo, nos últimos anos, há uma mudança em curso, no caso do Brasil. Dois marcos podem ser mencionados na transformação do paradigma de exclusão. O primeiro é a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007. O segundo marco é a promulgação da Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas. Nas mudanças curriculares incentivadas pelo REUNI, os Bacharelados Interdisciplinares (BI) representam, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), uma oportunidade de inovação curricular propondo uma formação geral no cenário da educação superior. A partir dessas mudanças, a UFBA apresenta alterações gradativas no perfil étnico-racial e social dos estudantes, tornando-se mais inclusiva e diversa. Entretanto, ao pensarmos sobre essas alterações que resultam da chegada de novos perfis étnico-raciais, sociais, sexuais e de gênero, também precisamos pensar na inclusão epistemológica desses sujeitos, pois eles trazem novos desafios pedagógicos, curriculares e de formação. Este trabalho, de caráter qualitativo, quis compreender como a nova proposta pedagógica do BI, especificamente a do BI em Humanidades (BIH), tem contribuído para a efetivação do diálogo intercultural e a promoção de justiça cognitiva. Tendo como referencial teórico os estudos decoloniais, usamos entrevista compreensiva, realizadas com estudantes cotistas, para a produção dos dados. Os principais resultados empíricos da pesquisa apontam para a potência que tem o BIH para promoção de uma educação convergente entre ciência interdisciplinar e formação intercultural. Torna-se um esforço, ainda que preambular, do curso em propor e discutir novas propostas pedagógicas e teóricas a partir de diferentes arcabouços teóricos. Um esforço preambular por constatar, ao analisar os planos de curso, que pecam na seleção da bibliografia obrigatória dos componentes analisados, na medida em que, privilegiam certos corpos geopolíticos.

Palavras-Chave: Ensino Superior. Bacharelados Interdisciplinares. Currículo. Educação Intercultural. Epistemologia decolonial. Justiça cognitiva

THE INTERDISCIPLINARY BACHELOR'S DEGREE IN HUMANITIES AT UFBA: INNOVATION, INTERCULTURAL EDUCATION AND COGNITIVE JUSTICE

ABSTRACT

Higher education in Brazil is built in a segregationist way, focused on the middle and upper classes. The educational marginalization of most of its population is the fruit of the colonial heritage, which left practically no access to education for all those who were subordinated by the colonizer. In the realm of knowledge production, the Brazilian university has established modern science as its ultimate and supreme knowledge, thus excluding all types of knowledge "foreign" to the parameters of its scientificity. However, in recent years, a change is underway in the case of Brazil. Two milestones can be mentioned in the transformation of the exclusionary paradigm. The first is the implementation of the Support Program for Restructuring and Expansion Plans of Federal Universities (REUNI), in 2007. The second milestone is the enactment of Law No. 12,711/2012, the so-called Quotas Law. In the curricular changes encouraged by REUNI, the Interdisciplinary Bachelors (BI) represent, at the Federal University of Bahia (UFBA), an opportunity for curricular innovation proposing a general education in the higher education scenario. From these changes, UFBA presents gradual alterations in the ethno-racial and social profile of the students, becoming more inclusive and diverse. However, when thinking about these changes that result from the arrival of new racial-ethnic, social, sexual and gender profiles, we also need to think about the epistemological inclusion of these subjects, since they bring new pedagogical, curricular and training challenges. This qualitative work aimed to understand how the new pedagogical proposal of the BI, specifically the BI in Humanities (BIH), has contributed to the implementation of intercultural dialogue and the promotion of cognitive justice. Having as theoretical reference the decolonial studies, we used comprehensive interviews, conducted with quota-holding students, for data production. The main empirical results of the research point to the power of the BIH to promote a convergent education between interdisciplinary science and intercultural education. It becomes an effort, albeit preliminary, of the course to propose and discuss new pedagogical and theoretical proposals from different theoretical frameworks. A preambular effort, as it was observed, when analyzing the course plans, that they sin in the selection of the obligatory bibliography of the analyzed components, as they privilege certain geopolitical bodies.

Keywords: Higher Education. Interdisciplinary Baccalaureate. Curriculum. Intercultural Education. Decolonial epistemology. Cognitive Justice.

SUMÁRIO

PRODUZINDO A PARTIR DAS FENDAS: INTRODUÇÃO PARA UM DIÁLOGO ..	10
1. ENCRUZILHADAS: JOVEM INTERIORANO, NEGRO E PRIMEIRO DE SUA FAMÍLIA A ENTRAR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA	14
1.1 Cotas: para que te quero?	14
1.2 O sujeito oculto e o currículo colonizado	17
1.3 A centralidade da instituição universitária nas lutas antirracistas e decoloniais	20
2. TUDO QUE COMI, TUDO QUE BEBI É MEU: REFERENCIAIS TEÓRICOS	25
2.1 “Nossa independência ainda não foi proclamada”: Colonialismo, colonialidade e decolonialidade	28
2.2 Não se põe vinho novo em odres velho: repensando o currículo	32
2.3 Caminhos metodológicos.....	34
3. A UNIVERSIDADE NO BRASIL E O COMPLEXO DE “VIRA-LATA”: UM CAMPO SOCIAL, POLÍTICO E CULTURAL EM DISPUTA.....	39
3.1 O conhecimento em transição: as múltiplas fragmentações e a interdisciplinaridade	39
3.1.1 As múltiplas fragmentações	39
3.1.2 A interdisciplinaridade como reunificação	45
3.2 Conhecimentos em diálogo: a interculturalidade	50
3.2.1 Universidade, currículo-corpo, corpo-mundo e a interculturalidade	55
3.3 O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da UFBA: uma nova proposta formativa?	57
4. O QUE DIZEMOS NÓS, ESTUDANTES? A FRICÇÃO ENTRE LITERATURA, CURRÍCULO DO BIH E COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES.....	64
4.1 Quem somos nós?	64
4.2 O currículo do BIH sob periscópio	70
4.3 “Abre logo a porra do cofre. Não tô falando de dinheiro, eu falo de conhecimento”: refletindo sobre a curso à luz da justiça cognitiva	75
4.4 Responder às expectativas do “mercado” ou repensar novos horizontes para construir um futuro mais justo?.....	80
JANELAS ABERTAS PARA PENSAR: CONSIDERAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A – ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTA	96

PRODUZINDO A PARTIR DAS FENDAS: INTRODUÇÃO PARA UM DIÁLOGO

A nossa poesia é uma só
Eu não vejo razão pra separar
Todo conhecimento que está cá
Foi trazido dentro de um só mocó

Ao chegar aqui abriram o nó
E foi como se ela saísse do ovo
A poesia recebeu sangue novo
Elementos deveras salutares

Os nomes dos poetas populares
Deveriam estar na boca do povo
No contexto de uma sala de aula
Não estarem esses nomes me dá pena
(Antônio Vieira)

Historicamente, o ensino superior, no Brasil, esteve distante da realidade social da maior parte da sua população. Com seu nascimento tardio, já no século XX, a universidade brasileira constrói-se de maneira segregacionista, voltada para as classes média e alta. Conforme a socióloga da educação Arabela Campos Oliven (2002), as origens e características do desenvolvimento do sistema de educação superior no país são atípicas, quando comparado às universidades europeias ou até mesmo a outras, nascidas na América Latina. No Brasil do período colonial nenhuma instituição superior foi criada enquanto na América espanhola as primeiras instituições universitárias surgem ainda no final do século XVI. Em 1800, existiam vinte universidades do Chile ao México (ALMEIDA-FILHO; SANTOS, 2008). A marginalização educacional da população negra e indígena e economicamente desfavorecida é fruto da herança colonial que deixou, praticamente sem acesso à educação, todos aqueles que foram subalternizados pelo colonizador. Para obter um diploma, os filhos da elite colonial tinham que se deslocar para a metrópole, frequentando a Universidade de Coimbra.

No âmbito da produção de conhecimento, esta universidade em seus inícios institui a ciência moderna como seu saber último e supremo, excluindo, então, todos os tipos de conhecimentos “estranhos” ao que considerava como ciência. Por sua vez, a ciência moderna, de origem europeia tinha, no século XVII, como um dos seus representantes mais conhecidos, o francês René Descartes cujos métodos foram a base para o que se convencionou admitir como conhecimento válido. Este conhecimento é construído, de acordo com a intelectual e artista interdisciplinar Grada

Kilomba (2019), a partir de uma lógica de poder racial, negando o direito de fala a pessoas não-brancas.

Segundo o professor Naomar de Almeida Filho (2008), do ponto de vista epistemológico, a universidade brasileira estruturou-se com uma visão do conhecimento fragmentadora e linear, “alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas.” (p. 150). Contudo, nos últimos anos, uma mudança é iniciada e exhibe dois marcos que podem ser mencionados na transformação deste paradigma de exclusão.

O primeiro é a implementação do Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto n.º 6.096 de 24 de abril de 2007, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com o REUNI, as universidades públicas federais tiveram um aumento no número de instituições, de vagas e incentivo para a criação de cursos distintos dos tradicionais deixando campo aberto para a renovação pedagógica e “permitindo novos mecanismos de seleção de estudantes, novas articulações curriculares, novos percursos formativos” (BRASIL, 2007, p.1). O REUNI foi a principal política responsável pelo aumento no número de vagas e crescimento na rede universitária brasileira, especialmente pela interiorização do ensino superior federal.

O segundo marco é a promulgação da Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas. Este instrumento jurídico dispõe que 50% das vagas deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias de origem popular. A lei de cotas acompanha o avanço na política de ações afirmativas que já vinha sendo adotada pelas universidades públicas estaduais da Bahia, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul (2001 a 2005). Entre as instituições federais, a Universidade de Brasília (UnB) foi a pioneira, em 2004, ao implementar, pela primeira vez, a política de cotas em seu vestibular. Este avanço é fruto das lutas travadas pelo movimento negro e outros movimentos sociais, sobretudo ao longo do século XX. O movimento negro teve, e ainda tem, como um dos pontos centrais para o combate às desigualdades raciais e sociais, a luta pelo acesso à educação. Ao longo do século XX, por diversas vezes, denunciou que as crianças pretas não estavam na sala de aula na educação básica, enquanto os jovens nem sequer tinham a entrada em uma universidade como possibilidade (GOMES; SILVA; BRITO, 2021). Embora, seja preciso dizer que, desde a chegada do primeiro europeu, houve luta e resistência por parte das nações que já habitavam o “novo

mundo”. Todavia, a ampliação do acesso ao ensino superior, por meio dessas políticas, representa passos ainda insuficientes para a sua efetiva democratização, que implicaria na exclusão de barreiras econômicas, sociais e culturais para propiciar efeitos factuais de igualdade.

Os Bacharelados Interdisciplinares (BI) representam, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em resposta ao REUNI, uma oportunidade de inovação no currículo introduzindo a formação geral no cenário de nossa educação superior. Atualmente, o BI é abrigado pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC). Criado em 2008, o IHAC tem como atribuições produzir, transmitir e difundir conhecimentos humanísticos, artísticos e científicos, mediante a oferta de quartos cursos de graduação e cursos multidisciplinares de pós-graduação.

A partir desses dois marcos e da criação do BI, o perfil dos estudantes se tornou mais heterogêneo e cada vez mais distante dos segmentos tradicionais das classes média e alta. Segundo dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES realizada pela ANDIFES em 2018, a UFBA é mais inclusiva, diversa e predominantemente negra, jovem e feminina. No total, 75,6% dos estudantes da UFBA se declaram pretos, pardos ou indígenas. Entretanto, ainda é um desafio compreender as mudanças em curso na universidade, seja sob os aspectos sociais diretamente relacionados às reconfigurações nesse processo de inclusão de novos segmentos da população, seja em seus aspectos epistemológicos, por exemplo, de formação e currículo. Embora essas políticas representem uma mudança no paradigma elitista das universidades brasileiras, pelo ingresso de um novo público, resta compreender como está acontecendo a inclusão desses novos perfis.

A partir da perspectiva de Boaventura de Sousa Santos¹ (2010), todas essas políticas de ações afirmativas mencionadas correspondem a avanços por justiça social. Entretanto, ao pensarmos nessa mudança do perfil do estudante universitário brasileiro, com a chegada de novos perfis étnico-raciais, sociais, sexuais e de gênero, também precisamos pensar na inclusão epistemológica desses sujeitos, pois colocam

¹ Estou ciente das recentes acusações de assédio direcionadas ao autor e advirto que, enquanto pesquisador, dialogo com o seu trabalho intelectual e contribuição relativa aos temas discutidos nesse trabalho. Espero que a justiça seja feita e, se for o caso, que seja responsabilizado por seus atos.

para o ensino novos desafios pedagógicos, curriculares e de formação. Nesse sentido, diz a educadora Nilma Lino Gomes (2012):

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias (p. 99).

Deste modo, é necessário que, para além da luta por justiça social, também seja considerada a luta por justiça cognitiva, ou seja, a reclamação por inclusão epistemológica de saberes subalternizados no processo da colonialidade. Nessa perspectiva, a justiça cognitiva caminha na contramão do conhecimento científico hegemônico, reconhece a diversidade de saberes e sua dimensão política, de acordo com as professoras Sônia Sampaio, Georgina dos Santos e Letícia Vasconcelos (2017).

O estudo aqui apresentado quer investigar como a nova proposta pedagógica dos bacharelados interdisciplinares tem contribuído para a efetivação do diálogo intercultural e para a promoção da justiça cognitiva, tendo como *locus* de pesquisa o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH), o curso de graduação que concluí como primeiro ciclo de estudos. Deste modo, este projeto tem, como objetivo geral: compreender como a proposta pedagógica do BIH contribui para efetivar o diálogo intercultural e a promoção de justiça cognitiva; e, como objetivos específicos: a) identificar práticas pedagógicas no BIH, analisando se e como elas auxiliam no desenvolvimento da justiça cognitiva e da educação intercultural; b) analisar o currículo dos componentes obrigatórios do BIH; c) compreender, por meio de entrevistas individuais, como esse currículo, de pretensão inovadora, se evidencia no cotidiano dos discentes.

1. ENCRUZILHADAS: JOVEM INTERIORANO, NEGRO E PRIMEIRO DE SUA FAMÍLIA A ENTRAR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

“Eu sou apenas um rapaz latino-americano
Sem dinheiro no banco sem parentes importantes
E vindo do interior
Mas sei que nada é divino
Nada, nada é maravilhoso
Nada, nada é secreto
Nada, nada é misterioso, não”
(Apenas um Rapaz Latino Americano - Belchior)

Inspirado pela constituição identitária afro-latino-americana, este corpo negro, atravessado por uma ancestralidade negra e indígena, bebe da latinidade poética musicada pelo cantor e compositor cearense Belchior. A genialidade intelectual da filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez, valendo-se da categoria político-cultural da amefricanidade, nos lembra da importância de reconhecer a influência africana na formação das sociedades americanas, em contraposição à perspectiva brancocêntrica e ocidental que predomina em nossa história oficial. A amefricanidade é consequência de um processo histórico de expressiva dinâmica cultural sustentado por adaptação, resistência e criação do novo. E, ao contrário do que nos foi contado, não se deu de maneira pacífica, mas se manifesta e chega até nós na elaboração de resistências culturais, de revoltas e revoluções, como a formação e existência de quilombos (GONZALEZ, 1988) atesta. Isto posto, neste capítulo apresento alguns caminhos que me levaram até este trabalho.

1.1 Cotas: para que te quero?

Esses dias tinha um moleque na quebrada
com uma arma de quase 400 páginas na mão.
[...] As famílias, coniventes, estão em êxtase.
Esses vidas-mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datenas.
A Vida não é mesmo loka?”
(A Vida é Loka - Sérgio Vaz)

Sou o primeiro da minha família a entrar em uma universidade pública. Não declaro isso para alimentar fantasias meritocráticas em um país de profundas iniquidades sociais e educacionais, mas sim, para denunciar as oportunidades de continuidade educacional que foram negadas aos que vieram antes de mim, aos meus avós, minha mãe, meu pai e aos meus irmãos mais velhos que eu. Além de reiterar a denúncia desse boicote violento, contemplo um horizonte possível quando o país propõe e desenvolve políticas públicas reparatórias.

Foram e ainda são intensas as discussões a respeito da concepção e implementação de ações afirmativas por meio das cotas, no início do século XXI. A parcela mobilizada da sociedade brasileira promoveu debates que se dividiam em duas linhas argumentativas: os que afirmavam a necessidade das cotas para correção das injustiças sociais, raciais e educacionais históricas e os que, enquanto grupo forte e organizado, se contrapunham à necessidade desse mecanismo de reparação para permitir o ingresso ao ensino superior de grupos negligenciados.

A mídia capitaneou parte da discussão, publicando editoriais ferozmente contrários à implementação das cotas raciais. Um caso emblemático aconteceu em abril de 2009, no editorial publicado pelo jornal Folha de São Paulo, um de nossos principais veículos de imprensa. Com o título "Tribunais da raça", a matéria trouxe exemplos estapafúrdios, pretendendo provar como seria difícil "categorizar pessoas segundo parâmetros raciais". Três anos antes, um grupo de intelectuais e artistas renomados havia lançado um manifesto contra as cotas, intitulado "Todos têm direitos iguais na República Democrática", no qual muitos argumentos falaciosos foram utilizados, entre estes o de que precisávamos de políticas "universais" para combater a histórica marginalização social e educacional da população não-branca. O documento afirmava ainda que as cotas poderiam acirrar o conflito étnico-racial no Brasil, podendo "produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância". Quase a totalidade dos signatários da carta eram pessoas brancas e, ao menos parte desse grupo hoje se diz arrependido.

Embora tenha sido grande a movimentação social em torno das políticas de cotas — adotadas individualmente por algumas universidades, já mencionadas acima, depois de 2002 e, posteriormente, com a sanção da Lei 12.711, em agosto de 2012 —, não foi a primeira vez que o Estado brasileiro fez uso de cotas como benefício para

algum grupo social. Conforme lembrou o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Joaquim Barbosa Gomes (2001), o governo de Getúlio Vargas determinou, em 1950, que multinacionais instaladas no país reservassem dois terços de suas vagas para trabalhadores nacionais, o que, apesar de não ser denominado assim na época, é um tipo de ação afirmativa. O jurista ainda cita a Lei nº 5.465/68, conhecida como Lei do Boi, que reservava 50% das vagas nas escolas de nível médio e superior de Agricultura e Veterinária para proprietários de terras ou seus filhos. Tendo sido proposta pelo deputado federal Ultimo de Carvalho (PDS-MG), um ferrenho defensor da propriedade privada e da qualificação da força de trabalho pela educação, a lei tinha o objetivo de intensificar a produtividade no campo. No Brasil da segunda metade do século XX, a necessidade de uma reforma agrária era muito debatida, porém, segundo Wallace Magalhães, para a classe dominante agrária, suas grandes concentrações de terra não deveriam ser motivo de desapropriação por interesse social, desse modo, “a “reforma” deveria ser conduzida através de processos de mecanização, incentivos fiscais e qualificação da força de trabalho pela educação” (MAGALHÃES, 2017, p. 435). Beneficiando quem já tinha privilégios, a Lei do Boi esteve em vigência durante quase todo o período ditatorial, só sendo revogada em 1985, após a redemocratização do país.

Um dos discursos mais presentes entre os opositores das cotas é que a adoção desta política faria cair o desempenho das universidades brasileiras como um todo. Em relação a isso, a professora Delcele Queiroz e o professor Jocélio dos Santos (2006), defendiam a necessidade de avaliações pedagógicas do desempenho de cotistas e não cotistas e o acompanhamento dos impactos causados pelas políticas de cotas nas universidades. Conforme defendem, antes da Lei de Cotas:

[...] o debate ficou restrito ao campo da política, a reflexão sobre as ações afirmativas nas universidades públicas passou a ser exercitada numa mera polarização entre os defensores e os opositores ao sistema de cotas, principalmente, em espaços da mídia. Encontramo-nos perante um quadro em que, se, por um lado, intelectuais e, sobretudo, cientistas sociais encontram na imprensa uma maior probabilidade de divulgação de suas posições – e, diga-se de passagem, a divulgação na imprensa tem sido, em maior escala, de posições contrárias ao sistema de cotas –, por outro lado, faltam análises que possam nos oferecer instrumentos capazes de medir o impacto dessas políticas nas universidades, a forma como o sistema anterior foi ou não efetivamente alterado, e os significados advindos da substituição do sistema amparado na noção de mérito por um sistema que introduziu as variáveis cor ou raça, origem escolar, gênero e residência como fatores a serem ponderados no ingresso (SANTOS; QUEIROZ, 2006, p. 60)

A partir de então, importantes estudos foram realizados acerca desses novos estudantes do ensino superior brasileiro. Esses estudos apontam para o fato de que as cotas constituem um eficiente instrumento para a democratização de nossas universidades que, nos últimos 20 anos, tornaram-se mais coloridas e diversas (ANDIFES, 2018; GEMAA, 2021; OLIVEIRA, 2021). A aprovação da lei parece ter influenciado também a produção científica brasileira, na medida em que, após 2012, houve um crescimento importante de produções sobre as ações afirmativas e as políticas de cotas (JESUS, 2019).

A partir de análises descritivas do cruzamento de informações contidas no Censo da Educação Superior (CES) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)², os resultados mostram que a Lei de Cotas tem sido exitosa nos objetivos a que se propôs. Os pesquisadores Adriano Senkevics e Úrsula Mello realizaram um estudo que teve como objetivo fornecer insumos para a avaliação da Lei de Cotas, na medida em que, nele, se recolheram dados da alteração do perfil socioeconômico e racial dos discentes das instituições federais de educação superior (Ifes). Segundo a pesquisa, entre 2012 e 2016, a participação de estudantes oriundos do ensino médio em escolas públicas nas IFES saiu de 55,4% para 63,6%. O aumento foi mais significativo, com aumento de 39%, especialmente entre estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI), que passou de 27,7% para 38,4%. (SENKEVICS; MELLO, 2019).

O grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE), coordenado pelas professoras baianas Sonia Sampaio e Georgina Gonçalves, nos seus 14 anos de existência, realizou pesquisas qualitativas que abarcam diversas dimensões das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras. Entre as temáticas mais presentes nos estudos publicados, destacam-se os significados atribuídos pelos estudantes à sua entrada na universidade, como também de sua permanência, relações entre raça, gênero e educação. (SAMPAIO, 2011; SAMPAIO; SAMPAIO; SANTOS; VASCONCELOS, 2017; SAMPAIO; SANTOS, 2020).

1. 2 O sujeito oculto e o currículo colonizado

² Enquanto o CES é um levantamento censitário de matrículas, cursos e funções docentes de instituições de nível superior, o Enem é um exame aplicado em todo o país todos os anos voltados para egressos e concluintes do ensino médio, tendo um dos seus objetivos o ingresso no ensino superior brasileiro.

“Não! Abre logo a porra do cofre
Não tô falando de dinheiro, eu falo de conhecimento
Eu não quero mais estudar na sua escola
Que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro”
(Pedagoginga - Thiago Elfino)

Minha trajetória acadêmica é marcada por pertencer a uma família com histórico escolar de descontinuidade: minha avó materna não era completamente alfabetizada, meu pai não concluiu o Ensino Fundamental, minha mãe concluiu apenas o Ensino Médio e, minha irmã e meus irmãos concluíram esse nível de ensino já adultos³. Esse tipo peculiar de trajetória é denominada em alguns estudos como "contratendência" ou "improvável" (ROLDÃO, 2015). Muitas são as pesquisas no campo da sociologia da educação que procuram compreender como uma pessoa sem histórico educacional familiar sólido e contínuo chega até os estudos superiores. Nos anos 1960, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron trouxeram, no livro "A Reprodução", uma análise do sistema de ensino francês que, segundo os autores, reproduzia a dominação cultural das classes hegemônicas, dificultando, assim, histórias de "sucesso" escolar nos setores populares na medida em que a escola opera como instrumento de manutenção do *status quo* das elites (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Dialogo com esses autores franceses da segunda metade do século passado porque dois conceitos elaborados por eles são importantes no desenvolvimento dos próximos capítulos deste trabalho: o de violência simbólica e o de capital cultural. Assim, a espinha dorsal desta pesquisa é a defesa da necessidade da manutenção e ampliação das políticas públicas de acesso e permanência de estudantes nas universidades públicas brasileiras, assim como, a necessidade de trazer para o debate político e acadêmico a incorporação de seus saberes e conhecimentos identitários, políticos e corpóreos para que, assim, possamos falar em uma verdadeira democratização.

As desigualdades econômicas refletidas no sistema educacional, são problemas históricos do Brasil e potencializam a manutenção das nossas iniquidades sociais. A violência simbólica age de maneira a corromper o ideal de uma educação justa, na medida em que opera de maneira silenciosa impondo, a partir de uma força

³ Segundo o IBGE, em 2020, 20,2% dos jovens entre 14 e 24 anos não concluíram o Ensino Básico, destes 71,7% são negros e pardos.

situada no campo subjetivo, legitimidade às suas pretensões sócio-históricas. Nas palavras dos autores franceses:

[...] o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima [...] é objetivamente uma violência simbólica [...] a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 21).

Desse modo, a difusão da cultura dominante vai se operacionalizar na escola por meio de uma imposição dissimulada, por uma ocultação do seu verdadeiro objetivo com discursos difusos, destinados a uma parcela dos estudantes, enquanto marginaliza e segmenta outra parte considerável destes. Nesta perspectiva, o conceito de capital cultural é uma chave para entender como determinadas escolhas pedagógicas, aparentemente neutras e de caráter universais, dialogam diretamente com segmentos de estudantes que pertencem a grupos sociais das classes altas. É preciso reconhecer a originalidade no trabalho de Bourdieu e Passeron, uma vez que, até aquele momento da década de 1960, pouco, ou quase nada, se falava do tipo de conhecimento reproduzido e produzido pelo sistema educacional e como isso se relacionava com o êxito e rendimento dos estudantes. O capital econômico, assim, não é o único exemplo de acumulação humana para distinção social e reprodução das desigualdades. De acordo com Bourdieu, “este punto de partida implica ya una ruptura con las premisas sobre las que descansan tanto la común idea de que el éxito o el fracaso académico son consecuencia de las "capacidades" naturales” (BOURDIEU, 2002, p. 137).

Então, conforme Bourdieu e Passeron (1992), o capital cultural é concebido como a acumulação de uma bagagem, que irá se traduzir de maneira diferente e proporcionalmente, no caso da escola, no acesso dos estudantes aos bens culturais. As bases que solidificam a violência simbólica na educação estão no conceito de capital cultural. Não sendo a escola e o sistema educacional neutros na escolha de conhecimentos e aptidões a serem incorporados e reproduzidos nos espaços de ensino-aprendizagem, muitos estudos se debruçaram para entender, na prática, por meio de quais instrumentos essa reprodução acontecia.

O currículo é um dos instrumentos desta reprodução cultural que vem ganhando cada vez mais relevância, tornando-se um campo profícuo na pesquisa em

educação. No Brasil, o professor Tomaz Tadeu da Silva (1999) é um importante expoente na defesa de que o currículo é uma questão de identidade e poder, sendo que toda discussão em torno do tema traz à tona o debate sobre qual conhecimento se deve ensinar considerado uma determinada sociedade. Esse arbítrio cultural se dá pelo apagamento da diversidade de outros conhecimentos, pertencimentos étnico-raciais, outras cosmovisões, outras formas de aprender e de se envolver no processo de ensino-aprendizagem (GOMES, 2012; SANTOMÉ, 2001). O silenciamento e tentativa de apagamento histórico de culturas e saberes não legitimados pelo conhecimento científico promove injustiças cognitivas globais e, na interpretação de Boaventura de Sousa Santos (2010), é como se tivessem “alforriado nosso corpo, mas deixaram as mentes na prisão”⁴.

1. 3 A centralidade da instituição universitária nas lutas antirracistas e decoloniais

Não fazendo parte do grupo de herdeiros bourdieusianos, iniciei a graduação em 2016, um momento intenso e conturbado da vida política e social brasileira. Eu, entre tantos outros, representava um país que, pela via de algumas reparações históricas, começava a fazer as pazes com seu passado. Pertencço a uma geração de jovens que, por meio do acesso a políticas públicas como as cotas, combatem o fatalismo entre origem social, pertencimento étnico-racial e o ingresso à universidade. O uso acima do verbo “começar”, no pretérito imperfeito, denota aqui que a ação foi interrompida por algum acontecimento.

Em julho de 2016, cheguei a Salvador, vindo do interior da Bahia, para cursar o BIH, um curso que nem eu, nem minha família sabíamos responder à pergunta persistente entre os vizinhos e amigos: "forma em que?" No fundo, até para nós mesmos essa dúvida fustigava. No primeiro momento, isso não foi importante, o importante era que iria estudar numa universidade federal e pública. Ainda hoje, fico corado de vergonha quando minha mãe enche o pulmão para dizer: “este é meu filho que estuda na federal em Salvador”. Adentrei na torre de marfim, pois era assim que eu via a universidade, como um espaço restrito onde poucos se dedicavam a

⁴ Trecho da música “Pedagoginga” do MC e educador popular Thiago Elfino.

responder e, principalmente, formular perguntas importantes para nossa sociedade. No começo desta jornada, carregava na bagagem, além de meus pertences, o sonho de uma geração. Este sonho eu não realizei sozinho, afinal, não era um estudante que, devido à sua trajetória de sucesso escolar cercada de privilégios, tinha a universidade como destino quase certo. Para minha família, o que estava em jogo ali, não era apenas a obtenção de um diploma, era entrar naquela “torre” e desvendar seus mistérios, era poder dizer para os políticos, seus filhos e para todos das classes abastadas do interior que comumente estudam da capital: “nós também podemos”.

No meu primeiro ano de curso no BIH, no componente “Estudos sobre a Contemporaneidade I”, foi sugerida a leitura do livro “Epistemologias do Sul”, organizado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses, texto que me tocou profundamente; era como se completasse o quebra-cabeça induzido em outros componentes do curso, para o começo do meu processo de descolonização do conhecimento. Consequentemente, este processo também esteve atrelado à descolonização da minha subjetividade. Aquela leitura dialogava com diversos questionamentos que me afligiam naquele momento. Perguntava-me como o curso que eu fazia relacionava-se com minha trajetória, o que ele poderia representar para um jovem negro, vindo do interior e primeiro de sua família a entrar na universidade pública. Concordando com Kilomba (2019), compreendo a descolonização como o desfazer do colonialismo, e que politicamente o termo envolve a conquista da autonomia daqueles que foram colonizados e subalternizados. Reivindiquei meu lugar enquanto sujeito e passei a escrever e narrar minha própria história.

Comecei a responder a alguns dos meus questionamentos a partir de uma investigação que realizei ao fazer intercâmbio em Portugal, entre 2018-2019, no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, pelo “Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento”⁵. O programa era voltado, preferencialmente, para as ações afirmativas⁶. Com isso, ao fazer o levantamento bibliográfico no repositório UFBA e algumas entrevistas com estudantes, percebi que ainda é preciso investigar como essa proposta de inovação curricular e pedagógica

⁵ Com um projeto intitulado “Democratização do acesso e justiça cognitiva na educação superior: a contribuição dos estudos pós-coloniais portugueses para a avaliação das ações afirmativas brasileiras”. Coordenado no Brasil pela Dr^a. Sônia Sampaio e pela Dr^a. Maria Paula Meneses, em Portugal.

⁶ Uma das primeiras medidas do governo Temer após o impeachment de 2016 foi a descontinuidade do programa.

modular, flexível e progressiva, de caráter interdisciplinar, pode contribuir na construção de vias possíveis para a compreensão da realidade social, epistemológica e estrutural da universidade brasileira.

A inserção de novos estudantes com perfil socioeconômico e étnico-racial mais diversos não tem apenas desvelado a urgência do combate às desigualdades persistentes no ingresso ao ensino superior, por meio de políticas inclusivas no ponto de vista do ingresso ou da permanência. O professor José Jorge de Carvalho (2020) argumenta que a política de cotas iniciou um processo de intensa dessegregação étnica e racial nas universidades brasileiras, com reflexos imediatos no confronto ao racismo institucional. Ainda segundo Carvalho, logo após a inclusão deste novo perfil de estudantes circulando pelas universidades do país, o questionamento acerca da mentalidade colonizadora e eurocêntrica das nossas universidades se impôs.

Começamos a pressionar o padrão de poder e conhecimento que sustentam nossa produção científica, tencionamos as hierarquias que pareciam universais e milenares com uma pergunta fulcral: de onde vem o nosso cânone científico? E questionar a neutralidade científica, em harmonia com Nilma Lino Gomes (2010), é desvendar a relação de dependência da atividade científica com a escolha do tema, com os modelos teóricos, metodológicos e a linguagem utilizada. No mesmo texto, Gomes afirma que a inserção de pessoas negras no campo da pesquisa enquanto produtoras de conhecimento e não mais como meros objetos de conhecimento, é fruto de lutas sociais históricas pelo direito à educação e pelo conhecimento, compondo parte da luta antirracista.

Mas por que a universidade é um espaço importante nas lutas decoloniais e antirracistas? Historicamente, a instituição universitária desempenha um papel primordial no desenvolvimento econômico e social, assim como na formação identitária de uma nação. No Brasil, as universidades, mesmo que tardiamente estabelecidas, têm grande importância no processo de formação da vida social, seja na qualificação profissional em diferentes campos, nas engenharias, na saúde, no judiciário, na educação, bem como na preparação de quadros administrativos do Estado e lideranças em áreas distintas (SEVERINO, 2008). Uma análise do congresso brasileiro demonstra como a aquisição do capital simbólico por meio do diploma legitima o candidato perante o eleitorado. Esta sobre representação de formados no congresso nacional evidencia que a passagem pela universidade é um importante e

escasso aditivo na formação do capital simbólico para representação parlamentar (UNZUÉ, 2012). Isto revela como, ao menos parte de nossa elite política, valoriza a continuidade dos estudos por meio de cursar uma faculdade, afinal, como lembra Bourdieu (2014), a obtenção de um grau acadêmico é uma das principais formas de distinção "legítima" que ainda existe.

A centralidade das instituições universitárias para construção de um Estado brasileiro descolonizado reside na compreensão de que, se a universidade modela as mentalidades dos estudantes, ela deverá ser essencial no combate ao racismo e aos genocídios ao se descolonizar não apenas de seus "preconceitos, mas dos próprios conceitos que sustentaram a estrutura universitária nos últimos cem anos" (BEVILACQUA, 2014, p. 45). José Jorge de Carvalho, ao discutir que a luta descolonizadora deve ser travada por nós, justamente, no interior dos espaços acadêmicos, argumenta de forma elucidativa:

A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra os negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades (CARVALHO, 2020, p. 80)

Assim, a universidade tem um papel importante na formação do arcabouço teórico e social e de observar e anunciar as boas novas das invenções tecnológicas, das teorias sociais, culturais e ambientais.

Ciente que toda investigação científica é contextualmente localizada e subjetivamente produzida (GOMES, 2010), não tenho interesse em usar todo um referencial teórico ou metodológico com fim de demonstrar suposta neutralidade, atitude típica da ciência positivista. No desenvolvimento deste trabalho, utilizo a compreensão de Abdias Nascimento⁷: "não posso e não me interessa transcender a mim mesmo" (2016, p. 47). Entendo que não há ciência neutra e, assim como o criador do Teatro Experimental do Negro, considero-me implicado na matéria ora investigada. Este estudo alinha-se às teorias críticas da visão colonialista do conhecimento e se posiciona radicalmente contra discursos negacionistas ou de pós-verdade, que nada têm a contribuir para o debate democrático. É preciso descolonizar a ciência da cosmovisão eurocêntrica, para que, assim, possamos "salvar" a ciência, como afirmou

⁷ Enquanto esteve senador, Abdias Nascimento foi o primeiro parlamentar a apresentar projetos que previam a criação de cotas raciais e a mudança dos currículos escolares.

o ambientalista, pensador e líder indígena Ailton Krenak (2020), em uma conferência na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Em 1977, em plena ditadura militar, um dos períodos mais tenebrosos da história recente do país, Abdias escreveu o livro “O genocídio do negro brasileiro”, tendo sido impedido de apresentar seu ensaio — que só depois seria publicado como livro —, no Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, na Nigéria. Os motivos para a recusa do trabalho continuam nebulosos: mais um silenciamento que continua como “mistério” na história do Brasil.

Ingressei no mestrado em 2020, de lá para cá, o país enfrentou uma das situações mais dramáticas de sua história política, representada pelo ataque às instituições, pelas crises da saúde pública e econômica, e pela politização da ciência por motivos ideológicos, frutos dos fantasmas do autoritarismo brasileiro (SILVA JÚNIOR; FARGONI, 2020). A herança escravocrata do Brasil, infelizmente, não faz parte do seu passado nos livros de história. O país, que foi o último a abolir a escravidão no Ocidente, segue imerso em desigualdades abissais. As pessoas pobres e, especialmente, as não-brancas são as que continuam sendo encarceradas e/ou mortas por ações do Estado, e as que têm menos acesso à educação superior e a outros direitos básicos (SCHWARCZ; STARLIN, 2015).

Nos próximos capítulos me debruço sobre como a colonização no âmbito do saber é produto de um longo e continuado processo de colonialidade que reproduz lógicas cognitivas, políticas, econômicas, etc., forjadas ainda no período colonial. É, então, o conhecimento uma das questões centrais em trabalhos de caráter decolonial (CASTRO-GOMES; GROSFUGUEL, 2007; QUIJANO, 2005; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2017).

A construção de uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente sustentável, o enfrentamento das consequências deste passado colonial que insiste em ser reencenado no presente, o combate ao racismo estrutural e institucional, encaminhar essas tarefas só será possível com a (re)construção de universidades verdadeiramente nacionais, pluriculturais, pluriépistêmicas e diversas etnicamente e racialmente. Este trabalho não é, portanto, apenas resultado da minha experiência acadêmica, mas, sobretudo da minha inquietação política.

2. TUDO QUE COMI, TUDO QUE BEBI É MEU: REFERENCIAIS TEÓRICOS

“Tudo que comi
Tudo que bebi é meu
Tudo que engoli sou eu
O que é brasileiro ou estrangeiro (é meu)
Sou eu (sou eu), é seu (é seu)”
(Daniela Mercury - Antropofágicos São Paulistanos)

O Brasil do início dos anos 1920 passava por um período de insatisfação não apenas no campo das artes e da cultura, mas também na política e na gestão da economia. Parte desses imbrólios era consequência da estrutura de poder que estava concentrada nas mãos da oligarquia pertencente à política do “café com leite” da Velha República. É neste cenário que, na visão de Antônio Candido (1999), os modernistas foram sensíveis na tentativa de redescobrir o Brasil. Esses intelectuais, artistas e escritores passaram então, a denunciar uma concepção de país tida como extensão do modo de viver, ser e pensar da sua classe dominante ela mesma tributária da cultura europeia⁸. A influência do modernismo se deu para além da literatura ou da pintura, penetrou nas outras artes plásticas como também na música. É a partir disso que surge o Movimento Antropofágico, que teve, como um dos seus principais expoentes, o escritor Oswald de Andrade. O ilustre poeta, em seus textos teóricos não propunha o afastamento radical das referências europeias, mas apresentava a proposta de uma reapropriação cultural através da assimilação, deglutição do que importava na estética estrangeira incorporando-a a elementos culturais nacionais, para que surgisse, desse “banquete”, um movimento genuinamente brasileiro (ANDRADE, 1990). A antropofagia é um ritual indígena que envolve ingestão de carne humana dos inimigos de guerra. Ritual complexo por não se tratar de canibalismo, este último sendo a ingestão de carne humana por fome. Já o ritual antropofágico implica outra cosmovisão, na medida em que, “a antropofagia não devora corpos; ela produz corpos. Quem devora carne é o canibalismo” (ANTELO, p. 273, 2001).

⁸ Ao trazer a importância histórica do movimento modernista na formação identitária do Brasil, sobretudo após a Semana de Arte Moderna de 1922, não ignoro as pertinentes e relevantes críticas que o movimento negro tem tecido sobre esse tema na contemporaneidade.

É a partir da proposta de um banquete cultural transmutado pelo ritual antropofágico que se encontram as referências teóricas e metodológicas deste trabalho. Penso que é preciso questionar e “despir” nossa forma de ver, sentir e pensar o mundo à nossa volta, ou seja, é necessário descolonizar os padrões políticos, culturais e epistemológicos eurocêntricos, forjados em outras experiências ontológicas (SANTOS, 2010). Parafraseando Oswald Andrade, é necessário romper com “todos os importadores de consciência enlatada” (ANDRADE, p. 48, 1990), assim, não devemos mimetizar o conhecimento que vem de fora, importado das experiências europeias e traduzidos, em sua maioria, por homens brancos, de classes médias e altas e heterossexuais. Mas, podemos assimilá-lo criticamente partindo de um devir crítico e recriar esse conhecimento com epistemes que nos são próprias. Nessa perspectiva, a decolonialidade não tem intenção de superar a ciência moderna enquanto proposição de um conhecimento legítimo, mas sim, de descentralizar seu monopólio de único conhecimento considerado verdadeiro e denunciar sua pretensão de neutralidade e objetividade, permeadas por intenções de uma classe dominante bastante visíveis.

Esta é a ideia trazida pelos versos da música epígrafe deste capítulo, da artista baiana Daniela Mercury, a vida é uma constante deglutição de outras culturas, de outras ideologias, de outros saberes e de cosmovisões de mundo diferentes das nossas. Nesse processo, é fundamental o esforço teórico, prático e político para desatar os nós da colonialidade. A educação é uma importante trincheira nessa conjuntura, na medida em que, os trabalhos que se debruçam sobre descolonização e decolonialidade podem contribuir para pensarmos novos paradigmas. Afinal, a decolonialidade não propõe uma atuação abstrata apenas a nível de discussão teórica dentro da academia, mas avança na compreensão de que é necessário estabelecer diálogos fora dos restritos muros das universidades. Por exemplo, como pensar junto com movimentos sociais intervenções práticas sobre a realidade (BERNADINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSGOUEL, 2020)?

Para entender a proposta epistêmica e política da decolonialidade, é importante compreendermos um pouco de sua história, na qual o Grupo Modernidade-Colonialidade (MC) teve um papel essencial. Este grupo surge no final dos anos 1990, reunindo diversos intelectuais latino-americanos que tinham em vista a renovação crítica das ciências sociais na região. Este movimento implicou a radicalização do

argumento pós-colonial no continente por meio da noção “giro decolonial” (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017). O grupo teve como núcleo do seu programa repensar uma nova perspectiva das ciências sociais e humanas a partir da América-Latina, porém, segundo o colombiano Arturo Escobar, o grupo não tinha apenas interesses nessas intervenções localizadas nessas áreas do conhecimento. O MC buscava intervir no próprio discurso que sustenta a ciência moderna, repensando-a a partir de outros espaços de produção de conhecimento, sustentado por outros paradigmas (ESCOBAR, 2003).

Neste trabalho, não é adotado um sentido restrito de decolonialidade, a partir do que pensa um conjunto específico de intelectuais definidos por um período histórico, mas defendemos uma definição ampliada. Deste modo, é necessário chamar atenção que embora as reflexões do pensamento decolonial sistematizadas pelo MC sejam recentes, a prática epistêmica emergiu da ação política e da luta de resistência dos povos que estavam sendo colonizados no corpo e mente nesses territórios. Esta luta está inscrita na história há pelo menos 500 anos, que vai desde os povos indígenas que habitavam o Monte Aconcágua, na Argentina, até as Montanhas Rochosas do Canadá; passa pelos povos africanos que foram arrancados de suas terras para viverem em outros continentes; aos quilombos e lutas pela independência política e cultural dos territórios colonizados, até aos movimentos sociais e periféricos da contemporaneidade.

Um dos grandes méritos do grupo de investigação modernidade/colonialidade foi o de sistematizar e divulgar discussões dispersas na obra de autores que estavam fora do cânone eurocêntrico, seja no interior ou no exterior das fronteiras dos países norte-cêntricos (BERNADINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSGOQUEL, 2020); (MIGNOLO, 2007). Sua visão crítica é um compromisso político com os excluídos e com a superação das relações coloniais, de todas as formas de colonialismo (neocolonialismo e colonialismo interno) e de colonialidade (epistêmica, ontológica, política). Destacamos alguns nomes de teóricos associados a essa corrente de pensamento: os argentinos Walter Mignolo e Enrique Dussel, o peruano Aníbal Quijano, os porto-riquenhos Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado-Torres, a estadunidense Catherine Walsh, os colombianos Santiago Castro Gómez e Arturo Escobar. A partir do sentido mais amplo de decolonialidade podemos compreender a abrangência de projetos políticos e epistêmicos para além daqueles intelectuais

vinculados diretamente ao MC do fim do século XX até o início dos anos 2000. Assim, podemos destacar também alguns nomes brasileiros comprometidos com nossa descolonização: Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, Guerreiro Ramos, Nilma Lino Gomes, entre muitos outros nomes.

2. 1 “Nossa independência ainda não foi proclamada”: Colonialismo, colonialidade e decolonialidade

No ano de 1922, o Brasil comemorou o centenário de sua independência político-administrativa de Portugal, seis anos depois, em 1928, Oswald de Andrade lançou o Manifesto Antropófago que dizia: “a nossa independência ainda não foi proclamada” (ANDRADE, p. 52, 1990). A princípio pode parecer uma afirmação contraditória, afinal, já se tinham passado mais de 100 anos que o território tinha deixado de ser dependente do país europeu, alcançando, então, sua autonomia política e administrativa, podendo se autodeterminar em relação aos outros países. Todavia, a crítica decolonial vai ao encontro do pensamento oswaldiano, ao fazer distinção entre a independência formal, alcançada pelo fim da colonização de um país sobre o outro, e da descolonização das lógicas coloniais de representação que podem continuar existindo por muito tempo mesmo após a formalização legal de independência, como analisa Nelson Maldonado-Torres (2020).

Minha formação escolar do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio se deu em instituições educacionais públicas. Na escola, o ensino de história sempre me despertou mais interesse, era um estudante aplicado não somente nas aulas, como também nas leituras dos livros didáticos. Nessa época, ainda não questionava a história contada nos livros, por exemplo, que afirmava que o então território que veio a se chamar Brasil, começava a existir somente a partir do momento em que o primeiro colonizador português pisou em nossas praias. A partir dessa visão brancocêntrica, europeia e cristã da história, o primeiro registro formal que temos do que viria a ser o Brasil, veio pelas mãos do escrivão da armada de Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha. Em seus primeiros registros destacava suas impressões adjetivadas por seus valores sobre o novo mundo que observava:

Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas [...] Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém. Porém um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá também houvesse prata. (BRASIL, [s.d], p.03)

A história nos é contada de maneira acrítica e linear, neutralizando e romantizando fatos históricos, como se a historiografia dominante não fosse fruto de uma escolha pensada a partir de um projeto de nação. A cristalização dessa história, a princípio neutraliza qualquer contestação dos acontecimentos e suas implicações ainda no presente. A título de exemplo, quando estive no intercâmbio em Portugal, ao falar da nocividade da apropriação de terras e de recursos ao longo da colonização, logo o perigo de locomover alguns “verdades” cristalizadas era rebatido por colegas portugueses com um: “mas isso já foi a muito tempo”, “vocês precisam superar, seguir em frente”, “o grande problema de vocês é a corrupção, não a colonização”.

Nos últimos anos, significativas mudanças aconteceram no ensino da história em nossas escolas e no que se produz nesse campo, transformações que questionam “a história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar”⁹. Segundo a historiadora Circe Bittencourt (2018), essas transformações têm sido constatadas por pesquisas recentes, que revelam os diferentes e variados desafios enfrentados para que historiadores e professores materializem a história da África e da cultura afro-brasileira, a história das mulheres e dos povos indígenas em nossas salas de aula.

Dessa discussão, podemos trazer uma chave para entender a diferença entre colonialismo e colonialidade, por sua vez, importante para a compreensão da perspectiva acadêmica e política da decolonialidade deste trabalho. Em primeiro lugar, o entendimento desta diferença não está vinculado a uma temporalidade linear dos acontecimentos como interpreta a ciência moderna. Nelson Maldonado-Torres nos ajuda nessa reflexão, ao afirmar que ela:

[...] é crucial para se entender a colonização e a descolonização, especialmente quando grupos colonizados e outrora colonizados tendem a experimentar partes dessa história não como um passado que existe como um traço, mas sim como um presente vivo. Essa transformação de tempo em si, de um tempo histórico-cronológico para o que parece ser uma forma de temporalidade anacrônica por meio da qual grupos são expostos a lógicas e

⁹ “História pra ninar gente grande”, samba-enredo de 2019 da Mangueira, escola de samba do Rio de Janeiro.

conflitos que são considerados como não mais existentes, é parte dos legados e conflitos que são considerados como não mais existentes, é parte dos legados da colonização e um alvo central da crítica dos esforços decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2020, p.28).

Conforme o filósofo porto-riquenho, a independência não significa forçosamente descolonização das lógicas coloniais e suas representações, uma vez que, o legado da colonização pode continuar existindo mesmo após a conquista da autonomia administrativa, política e econômica. Com o propósito de neutralizar os argumentos generalistas do colonialismo para que ele não perca sua implicação sobre o presente, Maldonado-Torres diferencia colonialismo e colonialismo moderno, sendo este último entendido como “os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo” (MALDONADO-TORRES, 2020, p 35), isso desde a “descoberta”.

À vista disso, uma das dimensões básicas da teoria decolonial defendida por autores e autoras do mundo colonizado é que as experiências da colonização não têm fim apenas com o término do colonialismo histórico, datado a partir da linearidade dos acontecimentos. Assim, o colonialismo histórico representa uma parte “visível” da colonização que se deu com o projeto de poder e de civilização das nações europeias a partir “descoberta” do Novo Mundo, ao passo que, a colonialidade reflete sua parte “invisível”, que mesmo nos dias que correm penetra nas múltiplas dimensões culturais das antigas colônias. Desta compreensão, destaco ainda a contribuição de outros dois teóricos decoloniais,

[...] ‘colonialidad’ y no la de ‘colonialismo’ por dos razones principales: en primer lugar, para llamar la atención sobre las continuidades históricas entre los tiempos coloniales y los mal llamados tiempos ‘poscoloniales’; y en segundo lugar, para señalar que las relaciones coloniales de poder no se limitan sólo al dominio económico-político y jurídico-administrativo de los centros sobre las periferias, sino que poseen también una dimensión epistémica, es decir, cultural.” (CASTRO-GÓMES; GROSFOGUEL, 2007, p. 17).

Dessa forma, o colonialismo estruturou o pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal que, para além das estratégias de dominação e subjugação que conhecemos, apresenta-se também como uma dominação epistemológica que constrói relações assimétricas, inferiorizando os saberes produzidos pelos povos não-europeus. Este pensamento concedeu à ciência moderna exclusividade na distinção entre verdadeiro e falso: de um lado conhecimento válido e de outro conhecimentos

ininteligíveis, reduzidos a meras crenças, bruxaria, intuição, pertencendo ao domínio da subjetividade (SANTOS, 2010), e, portanto, ilegítimos.

Enquanto Boaventura de Sousa Santos diz que o pensamento abissal foi construção da epistemologia ocidental assentada na imperiosa necessidade de poder colonial, para o peruano Aníbal Quijano (2005), um dos teóricos responsáveis por desenvolver o conceito de **colonialidade do poder**, as relações sociais que estavam sendo estabelecidas e legitimadas eram relações de dominação, tendo a categoria raça como eixo estruturante de classificação básica da população, seja na divisão social do trabalho, nas relações intersubjetivas ou na produção do conhecimento, relações essas que ainda perduram.

A **colonialidade do saber** é outra dimensão nessa arquitetura de naturalização da hierarquização dos corpos, ao tornar o eurocentrismo a perspectiva hegemônica, sendo uma “operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, sobretudo com respeito às relações intersubjetivas” (QUIJANO, 2005, p. 121). Aqui reside uma das grandes inquietações da decolonialidade e do esforço deste trabalho, que é a questão do conhecimento. O sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005) argumenta que um dos pilares instrumentalizados na imposição do modelo civilizatório da modernidade/colonialidade foi a necessidade de subjugação dos conhecimentos produzidos fora da sua matriz eurocêntrica. Este pensamento foi um dos mais importantes mecanismos para constituição das relações de subjugação e dominação que a colonização exigia. Inicialmente foi instrumento de classificação da população do “Novo Mundo”, mais tarde novo padrão de poder em todo o mundo.

O pensador peruano, destaca ainda a terceira forma de enraizamento da colonialidade na constituição das sociedades modernas, a **colonialidade do ser**, a inferiorização dos povos como estratégia para justificar a dominação epistêmica, política, cultural, econômica e social (QUIJANO, 2005). Se a colonialidade do poder e do saber aponta para as interferências coloniais no indivíduo em suas relações intersubjetivas, a colonialidade do ser localiza os tentáculos do colonialismo na invenção do sujeito moderno, ou seja, na busca por controle da dimensão subjetiva do humano. Nelson Maldonado-Torres (2020) percebe a luta em direção ao controle de produção da subjetividade como um elemento comum a essas três dimensões da colonialidade. Afinal, o sujeito é um campo em disputa, deve ser dominado e

controlado para estabilidade e perpetuação de uma determinada ordem e visão de mundo.

Assim, epistemicídio e ontocídio estão amalgamados pela destruição dos saberes e modos de vida produzidos pelos povos colonizados. Desta perspectiva, destacamos a célebre frase do jornalista afro-americano, Ta-Nehisi Coates, em um livro publicado como se fosse uma carta direcionado ao seu filho adolescente, que: “a raça é filha do racismo e não sua mãe” (TA-NEHISI COATES, 2015, p. 35). Assim, a lógica da colonialidade do poder, do ser e do saber, não apenas modelou as subjetividades dos povos colonizados, como também pulverizou suas identidades sociais e construiu o mito do ser humano universal, à medida do eurocentrismo. As representações sociais e culturais dos povos colonizados são sempre violentas e reduzidas a estereótipos diversos, não raramente são considerados “como selvagens, pagãos, bárbaros ou primitivos, não foram reconhecidos como seres humanos, como pessoas, e de mesmo modo sua cultura, seus saberes e suas relações com o sagrado.” (TAVARES; SANTOS, 2020, p. 111).

Como já mencionado, na modernidade ocidental, a ciência detém o monopólio universal da produção e reprodução entre o que é verdadeiro e falso. E, é sobre essa concessão exclusiva que se encontra o centro da disputa epistemológica e política entre as formas de pensar e intervir no mundo ditas científicas e não-científicas.

2. 2 Não se põe vinho novo em odres velho: repensando o currículo

Ao pensar nos objetivos deste trabalho, inevitavelmente, somos levados a pensar a respeito do currículo, compreender como esse vem sendo construído para atender às demandas dos estudantes do BIH e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) do BI. Lembro que ao entrar no BIH, eu passava horas lendo o PPP, ementas curriculares e o programa de curso dos componentes. Perguntava-me quais seriam os autores estudados, como seriam as avaliações, o plano de aulas. Nessa empreitada, a análise do contraste entre o que previam os documentos e a prática em sala de aula era inevitável. Sem perceber, questionava uma longa história autoritária e excludente, de pensar o currículo para o outro, sem o outro.

Mas, afinal, o que vem a ser o currículo? Diante desta pergunta é necessário acrescentar outra: quais os objetivos do currículo? Ora, sabemos que o currículo não

é um *ente* que tenha desejos e vontades próprias, mas um conjunto de princípios e diretrizes construídos em determinado espaço e tempo histórico. A respeito disso, o professor Tomaz Tadeu da Silva (1999), ensina que a busca por uma definição ou conceituação de currículo, será antes de tudo, uma incursão sobre o que diferentes correntes teóricas compreendem dele. Deste modo, a concepção e definição de currículo é resultado de contextos históricos, por diferentes teorias.

Ainda segundo Silva (1999), a questão central em qualquer teoria do currículo é saber quais conhecimentos devem ser ensinados. Algumas questões podem ser levantadas a partir disso: quais conhecimentos devem ser reconhecidos como válidos e quais não? Quais os interesses em determinados conhecimentos em detrimentos de outros? Essas questões estão amalgamadas quando se ensaia responder qual o tipo de formação é desejável em determinada sociedade. Este trabalho também tem como um de seus alcances de vista ao menos se aproximar da resposta à pergunta: qual o tipo de cidadão pretende formar o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades?

Todo PPP, plano de curso e ementas curriculares têm itens que procuram definir as competências que serão adquiridas pelo estudante ao final do processo pedagógico. As competências podem ser de natureza profissional, acadêmica e formativa de tipo mais amplo considerando o estudante como um cidadão. Sendo assim, o currículo é este conjunto de teorias e práticas que visam selecionar conhecimentos com o propósito de responder a exigências formativas em determinadas sociedades, diante de seu contexto histórico, político, social, cultural e econômico.

Este trabalho, se filia à teoria pós-crítica do currículo que o compreende não como um processo neutro, mas que tem por objetivo a reprodução da cultura e da visão hegemônica do mundo (SILVA, 1999). Não sendo um processo neutro, o currículo encontra-se em zona de disputa. Nesta relação de poder-saber é necessário não somente questionar os tipos de conhecimentos engendrados no currículo, porém, e sobretudo, o projeto educacional e social que esses conhecimentos representam. A respeito dessas tensões, Nilma Lino Gomes (2012) irá dizer que é preciso descolonizar os currículos e evidencia a possibilidade de mudança epistemológica e política. A professora mineira enfatiza que diante dos avanços na educação, que vivemos no país nos últimos 20 anos, os desafios do currículo são:

[...] adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, p. 99, 2012)

As lentes teóricas para a crítica do currículo dos BI serão os estudos decoloniais. Santiago Castro-Gómez (2007) afirma que este percurso de descolonização não se dá contra a ciência moderna, mas pretende ir além de suas categorias analíticas e disciplinares, em diálogo constante com outras formas de conhecer, de saber e intervir no mundo.

2. 3 Caminhos metodológicos

Como já abordei no primeiro capítulo os caminhos que me levaram a esta pesquisa, falo aqui sobre os caminhos a que esta pesquisa me levou. Caminhos estes que foram pelos becos, vielas e cruzamentos que compõem um trabalho acadêmico e não podem ser ignorados na partilha da sua produção: o tempo, que a todo momento modifica nossas urgências; a burocracia, que nos agencia novas soluções e novos direcionamentos, que partem da imersão na confecção do trabalho. E, no caso deste trabalho, ainda fomos confrontados com a pandemia e suas incríveis exigências. Por exemplo, na preparação, condução e condição das entrevistas. Nestes caminhos percorridos muitas rotas foram retraçadas ou simplesmente deixadas de lado, afinal, como disse o poeta e funcionário público, Carlos Drummond de Andrade: “tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo”¹⁰. Novas rotas foram traçadas a partir do ir e devir deste trabalho que, evidentemente, foram sentidas primeiro em mim enquanto pesquisador implicado, territorializado e de anúncio demarcada.

Inscrito em uma perspectiva decolonial compreendo, assim como afirmam Maria Cecilia Minayo e Odécio Sanches (1993), que o conhecimento científico é uma busca constante por articular encontros entre teoria e realidade empírica, sendo nesse

¹⁰ Trecho retirado do poema “Sentimento do mundo”.

processo, o método o fio condutor para pensar esses encontros. Alinhado a este pensamento, estou de acordo que:

Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exeqüível (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 239).

Os caminhos traçados para este estudo estão alicerçados em métodos qualitativos. Herdeira da sociologia compreensiva, a abordagem qualitativa debruça-se sobre o campo da subjetividade e do simbolismo, realizando uma aproximação importante entre sujeito e objeto, na medida em que ambos são da mesma natureza. O movimento é de mergulho nas intenções e desejos que permeiam a realidade social em paralelo a suas estruturas pré-estabelecidas (MINAYO; SANCHES, 1993). Os dados qualitativos desta pesquisa foram produzidos por análise documental e realização de entrevistas. Como documentos de referência são analisados os Projetos Políticos Pedagógicos dos Bacharelados Interdisciplinares, com vistas a identificar propostas relativas ou próximas à educação intercultural e à justiça cognitiva. Do mesmo modo, foram analisados os documentos que envolvem o processo de implementação do BI após a adesão da UFBA ao REUNI.

A minha questão de pesquisa e meus objetivos, assim como meus alicerces teóricos demandaram uma abordagem metodológica mais interpretativa e crítica, característica da investigação qualitativa. A partir de uma perspectiva interacionista, percebo a realidade como dinâmica, construída e reconstruída cotidianamente no seio da sociedade. Nesta direção, Bergano e Vieira (2016) preconizam que a pesquisa qualitativa permite valorizar as experiências de vida dos participantes, suas interpretações e os significados atribuídos, processo onde não há neutralidade por parte do pesquisador; não somos meros “coletores de dados”, mas temos motivações políticas e sociais para a melhoria das condições de vida da comunidade que estudamos. Em outras palavras, como alerta Ana Flauzina, em sua dissertação sobre o sistema penal e o genocídio do negro, “nada desse discursinho da boa ciência, embriagada por uma neutralidade repleta de sentidos e uma objetividade impregnada por tudo de humano que tão insanamente insiste em refutar” (FLAUZINA, 2006, p. 11).

O que dizemos nós e quem somos nós? A análise das entrevistas foi um importante substrato para produção desta pesquisa, uma vez que, constituíram a

espinha dorsal de seu objetivo geral, a fim de compreender se e como é cultivado esse diálogo entre saberes no cotidiano do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. O foco nos estudantes cotistas é devido a estes representarem um grupo marginalizado por muito tempo do processo educacional, só começando a ocupar esse espaço nos últimos anos por meio das políticas de ações afirmativas. Nas entrevistas, quis valorizar a heterogeneidade dos estudantes que compõem o BIH contemplando as diferenças de gênero e categoria de cotas¹¹.

O primeiro passo em direção aos estudantes foi feito a partir dos meus contatos com colegas do BIH; das conversas com eles surgiram alguns nomes que convidei, inicialmente, para participar da pesquisa. Dado este contato inicial, recorri à técnica de pesquisa *snowball*, que é uma forma de amostra não probabilística onde os participantes iniciais da pesquisa indicam novos participantes, estes por sua vez, indicam outros. Um procedimento em cadeia, por isso também é chamado de “cadeia de referência” (BALDIN; MUNHOZ, 2011).

A primeira etapa das entrevistas aconteceu entre março e junho de 2022, com atraso em relação ao período inicialmente pensado e apresentado na minha banca de qualificação, realizada em setembro de 2021. Após contornar os becos e vielas a que fui levado pela vida, que a todo momento se misturava com a pesquisa, entrevistei 7 estudantes do BIH, sendo todos maiores de 18 anos, cotistas, mas de diferentes modalidades de cota, com diferentes identidades de gênero e tempos diferentes de ingresso no BIH. Nessa empreitada, tive o intuito de construir esta pesquisa não apenas diversa do ponto de vistas das referências com as quais dialogo aqui, mas com perfis diversos de informantes, na tentativa de me aproximar da pluralidade do corpo discente que habita a universidade (SAMPAIO, 2011).

¹¹ Legenda Cotas:

Bm: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Am: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

B: Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A: Candidatos autodeclarados

E: Ampla Concorrência

Com intuito de compreender como os estudantes do BIH refletem sua educação interdisciplinar e apontam ou não para uma educação intercultural a partir das propostas pedagógicas e metodológicas do curso, fiz a escolha da Entrevista Compreensiva como método para a produção de dados, por ela ser capaz de nos propiciar estabelecer diálogo com a diversidade de olhares inerente à construção de conhecimento. O sociólogo Jean-Claude Kaufmann (2013) recorre a diversas fontes teóricas como inspiração para a construção de seu método, posicionando-se diametralmente em oposição à industrialização da sociologia. O sociólogo inicia sua crítica apontando o quão nocivo é, para o campo científico, o processo de hiperespecialização do conhecimento, cuja consequência é a profissionalização surpreendente do sociólogo, fazendo com que este perca sua alma de pesquisador, ao longo do tempo. O exercício da escrita é silencioso, é preciso tempo para maturação das ideias, escrita e revisão. Adélia Prado (2018), poetisa mineira, foi cirúrgica ao dizer que “o campo para que a palavra se instale para o autor e para o leitor é o campo do silêncio.” Deste modo, o artesão intelectual resiste à industrialização da produção científica. Para isso é imprescindível que ele saiba dominar os instrumentos teóricos e metodológicos, transformando um projeto abstrato em uma pesquisa concreta.

Grada Kilomba (2019) enuncia que escrever emerge de um ato político, especialmente, para nós pessoas racializadas que tivemos nossas vozes interrompidas pela colonialidade e o conseqüente racismo científico. Ao tornar-me sujeito e não apenas objeto da produção científica, não me posiciono como observador/entrevistador neutro e asséptico, posição ainda mais evidente por ter sido estudante do BI. Kaufmann (2013), ao conceber a entrevista compreensiva assume sem demagogia a dimensão improvisada e, principalmente, autoconstruída da pesquisa qualitativa, desde que obedeça a regras precisas. A subversão deste método vai ao encontro dos referenciais teóricos desta pesquisa, não se encontra presa a um modelo abstrato de entrevista que pode “encher os olhos” no momento da escrita e leitura do trabalho, porém, pouco ou quase nada corresponde à realidade vivida ao longo dessas interações. Na prática, a entrevista “se mantém fundamentalmente num conhecimento artesanal, numa arte discreta da bricolagem” (KAUFMANN, 2013, p. 25). A relação entre pesquisador e entrevistado não é preconizada como “distante”, pelo contrário, é somente a partir do estreitamento dessa relação que o trabalho

ganhará significado, assim, pode-se formular melhores perguntas e obter respostas mais comprometidas. E, nesse processo compreensivo:

[...] os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, por tanto depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos; ele começa, portanto, pela intropatia (KAUFMANN, 2013, p. 47).

Na condução das entrevistas, uma abordagem metodológica compreensiva deve perceber desde cedo que não há hierarquias entre pesquisadores e entrevistados, e que a entrevista se dá por meio de um pressuposto dialético de escuta sensível. A entrevista compreensiva se inscreve em uma dinâmica em que o entrevistador está ativamente envolvido no momento da entrevista, pois a não personalização nas perguntas também gera a não personalização nas respostas, por sua vez, resultará numa análise impessoal de uma pesquisa cada vez mais distante das interpretações possíveis do pesquisador. (KAUFMANN, 2013). Deste modo, procurei conduzir as entrevistas, tanto as que aconteceram presenciais ou à distância, provocando um diálogo que deixasse à vontade meu interlocutor do momento, promovendo seu envolvimento.

Das sete entrevistas, seis delas aconteceram de forma presencial, em local combinado na biblioteca central da UFBA, tomando todos os cuidados necessários, distanciamento e fornecimento de álcool em gel, considerando que no período ainda estávamos lidando com a transmissão do SARSCov-2. Antes das entrevistas todos os participantes receberam as informações fundamentais quanto aos objetivos do estudo e os motivos de terem sido escolhidos.

O TCLE para os participantes assinarem, incluiu todas as informações complementares do estudo, como seu propósito, suas afiliações teóricas e procedimentos. Foi deixado explícito o direito à confidencialidade e ao anonimato. O direito à interrupção da entrevista em qualquer momento e o de recusa em responder alguma pergunta foram igualmente garantidos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para obter a assinatura dos participantes, incluiu todas as informações complementares do estudo, como seu propósito, suas afiliações teóricas e procedimentos. Os pseudônimos foram escolhidos por mim com o intuito de fazer uma homenagem a subjetividades dissidentes no campo da intelectualidade, militância política e mundo das artes.

3. A UNIVERSIDADE NO BRASIL E O COMPLEXO DE “VIRA-LATA”: UM CAMPO SOCIAL, POLÍTICO E CULTURAL EM DISPUTA

Quando a Universidade se transforma em uma oficina do utilitarismo, ela é, ao mesmo tempo, esterilizada e esterilizante. Torna-se um corpo morto e um corpo morto não cria coisa alguma.
(Milton Santos)

Neste capítulo, pretendo discutir, ainda que brevemente, sobre alguns desafios que a contemporaneidade apresenta para a universidade, sobretudo diante da transformação do paradigma de produção de conhecimento e da emergência de novas ordens de representação no contexto da globalização. No Brasil, o primeiro grande desafio que nossas instituições universitárias têm à sua frente é o de reestruturar-se como um modelo socialmente justo, voltado a oferecer alternativas às questões nacionais no âmbito social, político e cultural.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, são consideradas como universidades as instituições educativas que ofertam programas de pós-graduação credenciados pelo Ministério da Educação e desenvolvem atividades de pesquisa. Além disso, existem outros decretos que regulamentam as funções da universidade do âmbito do sistema federal de ensino. Apenas as universidades credenciadas podem oferecer cursos de graduação sem passar primeiro pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Já os cursos de pós-graduação só são reconhecidos quando aprovados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

3.1 O conhecimento em transição: as múltiplas fragmentações e a interdisciplinaridade

3.1.1 As múltiplas fragmentações

Muitos são os desafios impostos ao conhecimento científico pela globalização e pelos rápidos avanços tecnológicos, o que tem como consequência o

questionamento dos processos e métodos da ciência moderna, cujos fundamentos encontram-se na centralidade da dicotomia entre homem e natureza. Tendo o primeiro, completo domínio sobre o segundo elemento, a natureza estaria a serviço dos interesses humanos e de seus avanços tecnológicos. As ideias de exploração e controle do ambiente natural tiveram por consequência, a extinção de espécies animais e vegetais e desastres ambientais provocados por ação humana. (ALMEIDA-FILHO; SANTOS, 2008; ALVARENGA; SOMMERMAN; ALVEZ, 2005; BRITO, 2015; RIBEIRO, 1999).

Além disso, a ciência dita moderna ampara-se numa estreita concepção de racionalidade e, especialmente, numa perspectiva fragmentada e disciplinar do conhecimento. Conforme Naomar de Almeida-Filho (2005), as raízes da disciplinaridade se encontram no paradigma formulado pelo francês René Descartes. O cartesianismo postulava que conhecer implicava em uma etapa inicial de fragmentação, ou seja, a fragmentação da “coisa” em estudo era etapa necessária para sua transformação em objeto científico. Esta fórmula seria, então, incontornável para se alcançar o conhecimento racional, considerado criterioso e o único aceito pelos pares. Dessa maneira, esta perspectiva reducionista validaria os modelos explicativos do modo de produção do conhecimento. Até hoje, nas salas de aula, sejam elas escolares ou universitárias, nos programas, nos currículos e na política institucional, esta premissa é amplamente difundida e aceita.

Na contramão dessa compreensão cristalizada, a interdisciplinaridade é apontada como uma perspectiva inovadora na produção científica para reunificação do conhecimento fragmentado. Embora, como nos lembra Diamantino Trindade (2008), a interdisciplinaridade seja uma palavra que expressa antigas reivindicações, sendo, ao mesmo tempo, “uma nova etapa, promissora, no desenvolvimento da ciência, onde o próprio conceito das ciências começa a ser revisto.” (p. 72). Na modernidade, as origens da educação interdisciplinar podem ser encontradas em conceitos de currículo denominados como: interdisciplinar, integrado, de abordagem holística, por temas combinados, currículo comum e estudos transversais (KLEIN, 1998).

Até hoje, não dispomos de uma definição consensual do que vem a ser interdisciplinaridade, nem uma metodologia específica para sua aplicação. Não existe um paradigma interdisciplinar único, um currículo, uma prática ou teoria (RAYNAUT,

2014; PAVIANI, 2008; KLEIN, 1998). Assim sendo, pretendo apresentar direcionamentos que possam sulevar¹² o debate a respeito das suas potencialidades para a transformação e democratização do conhecimento científico.

Antes de apresentar alguns conceitos de interdisciplinaridade que irão nos ajudar a pensar e analisar o que dizem os estudantes sobre as práticas pedagógicas do BIH, é necessário traçar as linhas históricas da constituição do conhecimento científico enquanto hegemônico e disciplinar. Edgardo Lander (2005) tem uma contribuição importante para nos ajudar a compreender as bases constitutivas do saber moderno. Segundo ele, existem duas dimensões de origens históricas distintas que, entretanto, vão se amalgamando ao longo da história da ciência ocidental. A primeira dimensão diz respeito às múltiplas separações que se refletem na forma como o Ocidente estrutura o conhecimento produzido ao longo do tempo. Já a segunda dimensão relaciona-se à forma como se articulam os saberes modernos e a organização do poder, sobretudo no mundo colonial. Neste momento, o que nos interessa é dialogar com a problemática da primeira dimensão e sua ascendência na disciplinarização do conhecimento.

Lander afirma que a primeira separação na tradição ocidental tem origem religiosa, precisamente, na perspectiva judaico-cristã, religião do colonialismo europeu, que separa Deus, homem e natureza. Entretanto, as cisões se multiplicam a partir do Iluminismo e do desenvolvimento das ciências modernas. Em auxílio a esta compreensão, o venezuelano faz ponte com o trabalho do filósofo e linguista Carlos Lenkersdorf, que realizou importantes trabalhos sobre as características linguísticas e culturais do povo Tojolabal, habitantes do estado de Chiapas, no México.

Dada a naturalização tanto das relações sociais quanto dos limites dos saberes modernos, inclusive a fundamental separação sujeito/objeto, acaba sendo difícil a compreensão do caráter histórico cultural específico destas formas do saber sem recorrer a outras perspectivas culturais, que nos permitem desfamiliarizar-nos e portanto desnaturalizar a objetividade universal destas formas de conceber a realidade. Um texto particularmente iluminador neste sentido é o de Carlos Lenkersdorf [...] Lenkersdorf estuda a cosmovisão dos tojolabal através de seu idioma. Caracteriza o que chama de uma língua intersubjetiva na qual não há separação entre objeto e sujeito, como expressão de uma forma de compreensão do mundo que carece das múltiplas separações naturalizadas pela cultura ocidental (LANDER, 2005, p. 22)

¹² É um neologismo usado para contrapor a palavra “nortear”, que indica o caminho ao norte como universal. Este trabalho vai em direção ao sul epistêmico e global.

A língua traz consigo uma concepção de mundo, por isso a luta na colonização para controlá-la, uma vez que, é através dela que tornamos o mundo inteligível. Conforme Walter Mignolo (2006), conhecimento e sabedoria (ciência) não podem estar separados da língua, afinal, a língua não é um simples fenômeno cultural onde se desenvolvem as identidades, mas é o espaço no qual o conhecimento está circunscrito.

Lander (2005) compreende que essas fissuras formam a base para o surgimento desse conhecimento descorporizado que se pretende objetivo e universal, que não se pode transpor. Ora, diante disso, é necessário sermos categóricos: a modernidade/colonialidade se configurou e se estabeleceu enquanto modelo civilizatório hegemônico a partir da descorporificação dos seres humanos. Este modelo civilizatório engendra-se nas relações culturais do sul epistêmico de maneira a instalar suas dualidades, seus binarismos e suas fraturas. Santiago Castro-Gómez (2005) faz uso de uma alegoria para dizer que a modernidade é como uma máquina criadora de alteridades, que se justifica na razão e no humanismo, para excluir heterogeneidade, hibridez e ambiguidades das formas de vida.

Na modernidade/colonialidade, o mundo do trabalho é outro âmbito importante na compreensão dessas múltiplas fragmentações e hiperespecialização da vida social. Para entendermos essa relação, será necessário voltarmos um pouco antes da revolução que a tecnologia da informação causou no mundo, sobretudo, depois da década de 70. A vista disso, o educador Jurjo Torres Santomé (1998), segundo ele, a revolução tecnológica acarretou também novos desafios, consequência direta do que irá chamar de a política de fragmentação dos processos de produção, de desqualificação em favor de uma mecanização homogeneizadora. No início do século XX aconteceu uma transformação no funcionamento dos processos de produção e comercialização do mundo capitalista, o que possibilitou a acelerada apropriação de meios de produção e acumulação de capital nas mãos de poucos. Santomé afirma que esta situação é desdobramento do modelo de produção fordista, ou seja, da distribuição das tarefas em uma esteira transportadora concebida por Henry Ford, criador da fabricante automobilística Ford Motor Company, nos Estados Unidos. Esta linha de montagem propôs a segmentação prévia de todas as operações que circundam a fabricação e, com isso, o trabalhador nem precisa sair do lugar, as

máquinas ficam agrupadas conforme a ordem dos segmentos da montagem das peças do produto na esteira transportadora.

A respeito disso, outro espanhol, Manuel Castells, publicou um livro na virada do século XX para o XXI, em 1999, trabalho de cunho interdisciplinar que não faz concessão à compartimentalização do conhecimento, afirmando que a revolução tecnológica centrada na tecnologia da informação¹³ modificou as bases materiais da sociedade moderna, em ritmo cada vez mais acelerado. Castells argumenta que a tecnologia da informação está para a revolução tecnológica como as energias estão para as revoluções industriais, afinal, a geração e distribuição de energia modificou as bases materiais da sociedade industrial e que o próprio capitalismo sofreu profundas transformações na medida em que as economias passaram a ser globais e interdependentes. Nesse processo, o fim do comunismo internacional arrefeceu as alternativas ao modelo civilizatório capitalista¹⁴.

A mente humana se tornou um palco para as transformações sociais que vieram no bojo desta revolução tecnológica e científica, na medida em que, as tecnologias de informação não são apenas ferramentas para serem replicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Estes processos passam pela relação simbiótica entre criadores e usuários, quando criação e manipulação dos símbolos acontecem quase que simultaneamente. O sociólogo espanhol afirma: “Assim, computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética são todos amplificadores e extensões da mente humana” (CASTELLS, 1999, p. 69). É como se vivêssemos em um filme de ficção científica como antecipou “O Show de Truman”, filme de 1998, dirigido por Peter Weir e estrelado por Jim Carrey e Laura Linney. Nesse filme, em algum momento, alguém fala para o protagonista que acreditava estar vivendo uma vida comum resultante do fluxo de suas próprias escolhas: “Escute bem. **Todos sabem tudo de você** (grifo nosso). Todos sabem tudo de você. Estão fingindo, Truman. Compreende?”. Naquele momento Truman descobre que estava vivendo dentro de um grande *reality-show*, neste, sua vida tinha sido filmada 24 horas por dia

¹³ “Entre as tecnologias da informação incluo, como todos, o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/radiodifusão, e optoeletrônica” (CASTELLS, 1999, p. 67)

¹⁴ Na crítica de Egardo Lander (2005), é necessário compreender o capitalismo como baluarte de um modelo civilizatório, não apenas enquanto modelo econômico. O capitalismo está tão entranhado nos valores da modernidade que, muitas vezes, é difícil discernir onde termina um e começa o outro.

desde o seu nascimento. Uma distopia, assustadoramente, próxima da realidade em que vivemos, fornecendo dados que são codificados em informação, que produz conhecimento sobre como pensamos, o que pensamos, o que desejamos, desde muito cedo na nova vida/realidade digital.

De acordo com Castells (1999), esse conhecimento é transformado em bens, serviços, produção material e intelectual, sejam em sistemas de comunicação e transporte, alimentos, moradia, material bélico, saúde e, claro, educação. A partir disso, o mercado mundial das grandes potências econômicas compete na capacidade de gerar conhecimentos que possam ser transformados em melhoramento para processar e transmitir dados em escala global. Deste modo, a capacidade de conhecer e mapear o perfil dos usuários de redes é essencial para definir a aptidão do mercado mundial em informar e comunicar seus produtos (BRITO, 2015).

A atuação sobre este mundo requer outras bases, a complexidade das abordagens transversais em projetos ganhou relevância significativa na era industrial e do desenvolvimento das ciências e das técnicas. Na contemporaneidade, qualquer projeto requer o envolvimento de múltiplas abordagens. No desenvolvimento das ciências, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), surgiram muitos tipos de misturas disciplinares e profissões em torno dos desafios, por exemplo, para o domínio da energia nuclear, com a atuação conjunta de químicos, físicos, matemáticos, mas também engenheiros térmicos, metalúrgicos etc. Essas práticas interdisciplinares também se deram em torno da eletrônica e da óptica quântica que estão no centro da criação dos computadores e da internet (PESTRÉ, 2002).

Recentemente, tivemos o enfrentamento à crise sanitária e social suscitada pela pandemia de Covid-19, na qual a ação interdisciplinar teve um papel preponderante. Em um artigo publicado, a atual Ministra da Saúde, Nísia Trindade (2022), defende que qualquer abordagem da análise e enfrentamento àquela pandemia e a outras, requer considerar a transmissão do vírus, as respostas biológicas das pessoas e seus impactos na vida social. E essas dimensões são indissociáveis, sendo impossível separar as questões biológicas daquelas de origem social ou mesmo histórica. Deste modo, devemos desafiar os conhecimentos teóricos e tradições disciplinares em empreendimentos mais amplos, uma agenda científica mais conectada às grandes questões do presente e fitando um futuro que nos parece incerto.

A universidade, como uma das instituições fundantes da modernidade, veio a se tornar o principal *locus* da produção e difusão do conhecimento. Entretanto, do ponto de vista de produção do conhecimento, esta instituição vai adotar uma perspectiva predominantemente linear e fragmentada. Sendo assim, “o conhecimento é apresentado como um bloco que pode ser quebrado em pedaços.” (ALMEIDA-FILHO, 2008, p. 150). Ainda, segundo o ex-reitor da UFBA, principal responsável por pensar e conceber os bacharelados interdisciplinares, é preciso construir, no Brasil, um tipo diferente e renovado de instituição acadêmica, que tenha a capacidade de atuar como ferramenta de integração social, política e cultural entre povos, em contraponto à globalização hegemônica.

3.1.2 A interdisciplinaridade como reunificação

Sendo assim, a discussão a respeito da ampliação do acesso e das reformas do modelo universitário nos leva a pensar a possibilidade de redirecionamento na arquitetura curricular, tornando-a mais flexível e em diálogo com a sociedade. Do mesmo modo, torna-se necessária uma abordagem que propicie conhecimentos multidimensionais, ao invés de separá-los, pois os problemas do mundo são cada vez mais globais e transdisciplinares, exigindo respostas que já não são oferecidas de modo satisfatório pelo saber fragmentado. Assim, é preciso ultrapassar um conhecimento que isola e divide, em direção a outro que diferencie e unifique.

Em conformidade com este pensamento, Claude Raynaut (2014) considera que passamos por um momento que exige novos paradigmas, novas categorias de pensamento, assim como novas abordagens metodológicas e formas de ensino. Afinal, parte dos imbróglios que a ciência e as técnicas enfrentam não se reduzem a modos de compreensão disciplinar que são fundantes na formação das instituições de ensino e de pesquisa. As fronteiras disciplinares estão borradas, se faz necessário trânsito orgânico tanto entre diferentes conhecimentos, como também entre cientistas, estes que cada vez mais são empurrados na busca da redução da complexidade por meio de formações hiperespecializadas. Para ilustrar esta realidade e suas implicações do nosso cotidiano, podemos recorrer à problemática da medicina contemporânea e como ela tornou-se um reduto de especialistas, que exercem suas habilidades em campos de atuação cada vez mais particulares. A pessoa que recorre

aos serviços médicos tem seu corpo fragmentado, cada um aplica seus métodos próprios sem se preocupar com eventuais repercussões em órgãos vizinhos ou com as dimensões sociais e psicológicas presentes na vida de todo indivíduo.

Agora que estamos cientes das limitações do conhecimento científico disciplinar moderno em um mundo cada vez mais hiperconectado e em mudança, passamos a sustentar que a interdisciplinaridade, enquanto perspectiva de produção do conhecimento, é um imperativo. Acerca disso, Jurjo Santomé (1998), coloca o movimento pedagógico a favor da interdisciplinaridade em paralelo às reivindicações progressistas de grupos ideológicos e políticos que reclamam por mais democracia nas estruturas que compõem a sociedade. A título de exemplo, cita a coincidência temporal entre os ataques que os movimentos sindicais tecem contra as políticas trabalhistas e a produção planejada por um viés de “controle científico”. O espanhol defende ainda que este processo de “despersonalização” e de preparação do jovem para se incorporar e comprometer-se com as dinâmicas disciplinares da sociedade e da alienação do seu trabalho, é contestado não apenas por movimentos sindicais ou teóricas políticas do campo progressista, é também uma das lutas do próprio movimento estudantil. Na esfera institucional, no fim da década de 1960 e início dos anos 1970, o debate sobre interdisciplinaridade ganha relevância. A Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), promoveram vários encontros com o intuito de lançar uma discussão conceitual sobre o tema (BRITO, 2015).

Julie Thompson Klein (1998), uma das mais importantes pensadoras da teoria e prática interdisciplinar, diz que a história da interdisciplinaridade no ensino superior aponta para reformas educacionais e novos campos e práticas de conhecimento. Conforme a professora, na primeira metade do século XX, essas reformas da educação geral promoveram uma pedagogia baseada em problemas e em temas e currículos comuns que combateram a superespecialização. Cita dois modelos pioneiros que trouxeram contribuições mais relevantes: o Programa de Civilização Americana na Universidade de Colúmbia e seus currículos interdisciplinares. O segundo momento foi o plano do *Harvard College*, com um currículo comum que abrangia civilização ocidental, textos literários, princípios científicos, redação e um curso adicional em cada uma das humanidades, ciências sociais e ciências naturais.

De acordo com o maranhense Hilton Japiassu (1976), um dos precursores, no Brasil, em pesquisar a interdisciplinaridade enquanto teoria, ela se configura como uma exigência interna da ciência, necessária para melhor inteligibilidade da realidade que ela nos faz conhecer. Para dar sentido ao termo “interdisciplinar”, o filósofo conceitua o que é “disciplinaridade”: “é essa progressiva exploração científica especializada numa área ou domínio homogêneo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras” (p. 61). É no interior dessas fronteiras que a ciência irá estabelecer seus métodos, suas teorias e suas intervenções no mundo. Portanto, um fenômeno poderá ser compreendido por diferentes ângulos, mas sempre com olhar fragmentado voltado a responder escopos da respectiva disciplina.

Por seu prisma, Japiassu diz que a interdisciplinaridade é um método que se desenvolve para responder algumas demandas:

- a) há uma demanda ligada ao desenvolvimento da ciência: interdisciplinaridade vem responder à necessidade de criar um fundamento ao surgimento de novas disciplinas;
- b) há uma demanda ligada às reivindicações estudantis contra um saber fragmentado, artificialmente cortado, pois a realidade é necessariamente global e multidimensional: a interdisciplinaridade aparece como símbolo da “anticiência”, do retorno ao vivido e às dimensões sócio-históricas da ciência;
- c) há uma demanda crescente por parte daqueles que sentem mais de perto a necessidade de uma formação profissional: a interdisciplinaridade responde à necessidade de formar profissionais que não sejam especialistas de uma só especialidade;
- d) há uma demanda social crescente fazendo com que as universidades proponham novos temas de estudo que, por definição, não podem ser encerrados nos estreitos compartimentos das disciplinas existentes (JAPIASSU, 1976, p. 53-54).

Este trecho poderia fazer parte de um artigo, dissertação ou tese de algum estudante brasileiro no atual momento em que nos encontramos de efervescência epistêmica com mudança gradual do perfil dos estudantes e da cultura estudantil. Entretanto, foi escrito da década de 70 com a genialidade do filósofo maranhense, categórico ao dizer que a interdisciplinaridade encontra sua justificativa na oposição sistemática à organização do saber na modernidade, aponta para a necessidade de um novo paradigma. Paradigma este que está ligado às proposições do próprio conhecimento científico e de seu desenvolvimento, mas que apontam também para as reivindicações do campo social, dos homens e mulheres operadores da ciência, da insuficiência histórica que se encontra a ciência e seus métodos na formulação de novas perguntas e respostas a velhos problemas.

Desta primeira aproximação, segundo Japiassu (1976) a interdisciplinaridade se define e se formula como crítica das fronteiras disciplinares, da sua compartimentalização. Porém, é falso postular que a interdisciplinaridade possa resultar da simples reunião de ideias, em consulta de especialistas sobre suas respectivas compreensões de algum fenômeno estudado, o que resultaria depois na justaposição de suas ideias. Em relação a esse ponto, Sonia Sampaio e Georgina Gonçalves (2015), compreendem que a prática interdisciplinar não acontece automaticamente da simples aproximação entre pessoas de diferentes áreas do conhecimento. Mas, neste processo, é necessário um esforço sistemático, intencional e planejado para que esta interlocução científica modifique a todos.

Nessa mesma direção, Raynaut (2011) afirma que a interdisciplinaridade consiste no diálogo e na elaboração entre disciplinas, sem deixar de levar em conta suas bases teóricas e metodológicas em suas abordagens. Aponta a importância de evidenciar o desconhecimento ou até mesmo as divergências entre especialistas, desnudar os olhares compartimentalizados e proporcionar diversidades de olhares para a reelaboração do fenômeno.

Já Klein (1998) sustenta que, embora a disciplinaridade e a interdisciplinaridade difiram na abordagem metodológica, epistemológica e política, não são categorias incontestáveis. A complexidade, heterogeneidade e hibridez do conhecimento faz com que esta não seja uma relação de simples dicotomia, “mas uma tensão produtiva de uma dinâmica constante de complementaridade, fertilidade cruzada, oposição e crítica” (KLEIN, 1998, p. 124).

A interdisciplinaridade acontece, então, na relação entre diferentes áreas de conhecimento, na complexificação dos métodos e teorias que se aproximam por meio de um esforço mútuo entre diferentes pessoas. A realidade é não monotemática e atravessada por uma multiplicidade de problemas, estes desencadeados por fenômenos complexos. Podemos dizer que a interdisciplinaridade exige alteridade, disposição para se encontrar com o distinto, com o outro. E, nesse encontro, não há perdas ou abandonos de autonomia, mas transformações e busca de unificação. Em outras palavras, não existe a primazia da compreensão do todo sobre o particular, mas complementações a partir de uma relação horizontal entre pessoas e conhecimentos.

Partindo dessas observações, com o intuito de contribuir para pensar a construção de um conhecimento interdisciplinar, recorro ao conceito de confluências do mestre quilombola e escritor Antônio Bispo, ou Nêgo Bispo: “confluência é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual” (SANTOS, 2015, p. 89). A confluência é a linguagem cosmológica em que os seres dialogam entre si, se juntam, se misturam, se fortalecem, mas não deixam de existir com elementos singulares. Nessa confluência, Bispo nos dá o exemplo das águas do rio, pois um rio não deixa de ser rio ao se encontrar com outro rio, eles se misturam para desaguar na foz, mas não deixam de ser o mesmo rio que irrompe da nascente.

Na esteira da sabedoria de Nego Bispo, devemos perceber que, além do conhecimento científico, há outras formas de conhecimento. Os parâmetros científicos que construíram o mundo moderno vêm sendo questionados, como as noções de “universal”, “objetivo”, “neutro”, “imparcial” e “racional”. À vista dessa realidade de mudança na classificação do conhecimento científico e crise epistemológica, de acordo com Jayme Paviani (2007, p. 140) “a estrutura tradicional da universidade, inadequada para atender às transformações no conhecimento científico e tecnológico, começa a ser obstáculo para as atividades de ensino e de pesquisa interdisciplinares dos docentes”. Nesta mesma direção, Daniel Luzzi e Arlindo Philippi compreendem que:

[...] além do conhecimento científico, existem outras formas de conhecimento; que, além das leis da natureza, ordem e causalidade, há também, indeterminação, caos e acaso; que, além do pensamento, existe o sentimento associado a este e aos valores com os quais são interpretados os fatos empíricos [...]. Portanto, a interdisciplinaridade não é uma moda a ser seguida. Ela resulta da compreensão das limitações do conhecimento científico disciplinar (LUZZI; PHILIPPI, 2011, p.125).

Criticando essas limitações e incompletudes, estudos apontam que a perspectiva interdisciplinar pode horizontalizar o diálogo com outros saberes para além daqueles crivos da rigidez científica. A socióloga Augusta Alvarenga juntamente com os pesquisadores Américo Sommerman e Aparecida Alvarez (2005), refletem que um dos significados assumidos pela interdisciplinaridade como maneira de fazer avançar o conhecimento científico é a imprescindibilidade de uma concepção de racionalidade mais ampla, que seja capaz de abranger seres humanos e a natureza como unidade e não instâncias desagregadas.

Por esse mesmo ângulo, estudos pós-coloniais e decoloniais questionam a ciência moderna como produtora e difusora de um saber que se supõe último e supremo, excluindo, então, outras formas de conhecimento considerados “estranhos” aos parâmetros de sua cientificidade, definindo seu critério de inclusão e exclusão através de uma lógica moderno-ocidental, colonial, patriarcal e racial. Para isso, é necessário o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade do conjunto de conhecimentos que naturalizam e legitimam a ciência moderna (BRITO, SANTOS G., RIBEIRO, 2017; LANDER, 2005; LUZZI, PHILIPPI, 2011).

3. 2 Conhecimentos em diálogo: a interculturalidade

A ciência é a captação de um momento e ação sobre o mundo sempre em movimento. Nesse sentido, o físico e historiador das ciências, Dominique Pestre (2002), nos provoca o questionamento da ideia de que o conhecimento científico pode se desenvolver “naturalmente” como um fim em si mesmo. Afinal, segundo o autor, o desenvolvimento científico está ligado a interesses e objetivos diversos, moldados pelos contextos sociais, econômicos e institucionais, que os sustentam. A produção deste conhecimento, nas últimas décadas é, precisamente, localizada, sendo modificada por seu lugar de produção.

Podemos usar o exemplo da compreensão científica sobre raça e suas mudanças conforme os interesses hegemônicos se confrontavam com reivindicações socioculturais dos menos favorecidos nesse pacto racial no seio da branquitude. A eugenia, por exemplo, foi um pensamento científico muito difundido no início do século XX, que se baseava na ideia de que existiam diferenças genéticas entre as raças e que elas poderiam definir, entre outros atributos, a moral e o intelecto. Propunham agir sobre “as forças cegas da seleção natural” de modo que pudessem progredir fisicamente e mentalmente. O antropólogo e professor, Kabengele Munanga (2003), afirma que, com o desenvolvimento da biologia, a teoria que dizia ser a raça um fator preponderante da vida humana, provou-se inexequível e expôs a inoperabilidade do próprio conceito. Entretanto, como lembra Munanga, o conceito de raça, atualmente, é usado em trabalhos e estudos produzidos nas ciências sociais, como categoria de diferenciação social na dimensão social e política.

Rasgado o véu que encobre de neutralidade e objetividade o argumento científico, podemos dar um passo a mais, ao reivindicar que esta relação entre diversos conhecimentos não deve ser apenas vertical, ou seja, entre saberes endógenos aos parâmetros de cientificidade da ciência moderna. Cabe trabalhar pela promoção de um diálogo horizontal entre conhecimentos exógenos aos legitimados pelo campo científico. É aqui, então, que o debate sobre currículos ganha protagonismo, afinal, ele é uma das ferramentas fundamentais, como já mencionado neste trabalho, na constituição da sociedade que se quer formar (SILVA, 1999).

Santomé (1998), afirma que este mecanismo de desqualificação e atomização que afeta os trabalhadores, também atinge estudantes e professores, quando os exclui das tomadas de decisão acerca do processo de ensino-aprendizagem. Para o professor, os conteúdos culturais que formam o currículo, na maior parte dos casos, são descontextualizados, distantes do mundo empírico dos estudantes. Assim, na educação formal reproduz uma estrutura fragmentada muito semelhante ao modo de produção capitalista. Desta maneira, a instituição de ensino acaba rompendo com sua própria razão de ser, ou seja, “preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática” (SANTOMÉ, 1998, p. 4). Em conformidade com este pensamento, Tomaz Tadeu da Silva (1999) compreende que as teorias críticas do currículo promovem o deslocamento das discussões meramente conceituais de pedagogias, do ensino e da aprendizagem “adequados”, ao colocar lentes de aumento nas dimensões do poder e da ideologia. O resultado desse descentramento permite ver a educação por uma nova perspectiva.

Antes de prosseguir, acredito que seja importante uma breve contextualização histórica que ajude a compreender as bases socioculturais e econômicas desse movimento em direção à reestruturação do currículo. Os primeiros estudos, nesse campo, surgiram nos Estados Unidos, no século XX. Até esse período, essas investigações caminhavam para a defesa do modelo funcionalista, tecnicamente elaborado para atender às demandas do modelo econômico, no desenvolvimento de habilidades técnicas e para disciplinar as pessoas frente às regras sociais de valores produtivistas. Foi somente a partir dos anos 60 que o currículo passou a ser questionado sob uma nova ótica. Este foi o período, como denomina o historiador Eric Hobsbawm (1995), da “revolução cultural”. Podemos citar como substrato dessa

pensamento crítico os movimentos de independência das antigas colônias europeias no continente Africano, os protestos estudantis desencadeados na França, o acirramento e conquistas na luta por direitos civis nos Estados Unidos, os protestos contra a Guerra no Vietnã, os movimentos de contracultura, o movimento feminista, de abertura para uma maior liberdade sexual. No Brasil, em paralelo a esses movimentos, vivemos momentos duros com o golpe militar de 1964, mas também de resistência constante contra o autoritarismo e o terror. Justamente nesse período começaram a ser publicados trabalhos que iriam de encontro ao paradigma dominante sobre educação (SANTOMÉ, 1998); (SILVA, 1999).

Após essas reivindicações democráticas em diversas partes do mundo, do hemisfério sul ao hemisfério norte, voltados para tornar as sociedades mais justas, reconhecendo a pluralidade de hábitos e valores que coexistem no seu interior, os modelos tradicionais de currículo começam a sofrer duras críticas. Afinal, a luta por emancipação política passava pela emancipação epistêmica que, por seu lado, demandava uma reestruturação educacional. O que parecia resultado de uma vontade abstrata, universal e neutra, passou a ser questionado enquanto produtores e reprodutores de ideais de certa camada da população, precisamente, a classe dominante. A defesa dos valores desta classe social, notadamente, coaduna com os interesses do seu modelo econômico - o capitalismo.

Conforme Tadeu Silva (1999), as teorias críticas do currículo começaram a colocar em xeque os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais e a desconfiar do *status quo*, responsabilizando-o pelas iniquidades sociais. Assim sendo, não é tão importante desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas sim construir conceitos que auxiliem na compreensão acerca do que o currículo faz. Como podemos notar, a teoria crítica do currículo está assentada na análise das relações econômicas e seus impactos na construção do currículo. Todavia, na contemporaneidade, o centramento teórico marxista na dimensão econômica, não dá conta de atender os novos regimes de representação que surgem como possibilidade no horizonte político. Somos sujeitos múltiplos, atravessados por questões de gênero, étnicas, raciais, sexuais, culturais e sociais que, por vezes, limitam-nos no interior do capitalismo.

É no âmago dessa discussão que surge a teoria pós-crítica do currículo. De acordo com a química Alice Casimiro Lopes (2013), no que concerne ao campo do

currículo, a expressão pós-crítica é comumente usada para se referir às teorias que interpelam as bases da teoria crítica, que são “marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e, em alguma medida, da fenomenologia, discussão em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas” (LOPES, 2013, p. 9). A autora lembra-nos que o prefixo “pós” não é tão linear quanto parece, nem significa, necessariamente, superação de um movimento ou escola de pensamento, mas tenciona questionar suas bases, suas contradições, lacunas e apontar possibilidades.

Do ponto de vista histórico e político, a teoria pós-crítica do currículo esteve intimamente ligada à ideologia política do multiculturalismo. Esta última, na visão de Tadeu Silva (1999), está dividida entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção “materialista”. Ao passo que, na perspectiva pós-estruturalista a diferença é essencialmente produzida por um processo linguístico e discursivo, não podendo ser concebida fora dos processos linguísticos de significação, pois não é natural, mas produzida discursivamente. Por outro lado, a concepção mais materialista, de inspiração marxista, dá ênfase aos processos institucionais e econômicos, ou seja, à estrutura. Segundo essa compreensão, é nas instituições que se encontrariam as bases para a reprodução da desigualdade e discriminação em relação a diferença cultural. Na aplicação prática dessas duas compreensões podemos usar o exemplo da luta contra o racismo, que não deverá ficar apenas restrita à análise dos processos discursivos, mas deve considerar também as estruturas institucionais e econômicas que atravessam a sociedade. Em outros termos, não podemos obliterar o racismo apenas fazendo mudanças linguísticas, ao mesmo tempo em que o debate desse tema não poderá passar ao largo disso.

Isto posto, podemos afirmar que a teoria pós-crítica vai ao encontro dos anseios dos movimentos identitários emergentes na segunda metade do século XX, dentre eles, o movimento negro, feminista e homossexual¹⁵ e terceiro-mundista. A objetividade e neutralidade do currículo já tinha sido embaraçada, agora o movimento caminha em direção ao cânone literário, artístico e científico centrado em experiências dos países europeus, por recorte identitário de gênero, sexo e raça: homem, heterossexual e branco.

¹⁵ Lembrando que, do ponto de vista histórico, a sigla LGBTQIA+ é uma construção recente para se referir à comunidade que luta por direitos de gênero e sexualidade.

No Brasil, um trabalho seminal para pensar a construção de um currículo mais atual, democrático e inclusivo foi o livro "Pedagogia do Oprimido", do educador pernambucano Paulo Freire, publicado em 1974, no Brasil. Aliás, assim como nos versos de Cazusa, "eu vejo o futuro repetir o passado"¹⁶, a mesma perseguição que o patrono da educação brasileira sofreu nos últimos anos por parte da extrema-direita, também ocorreu na ditadura militar, devido isso, o livro foi publicado primeiro em espanhol, em 1968. Embora Freire não tenha produzido uma teoria do currículo, ele propôs algumas ideias e conceitos que permitem pensar o currículo a partir de suas obras.

O patrono da educação brasileira defende que a educação tradicional, denominada por ele de educação bancária, é um instrumento de opressão que não permite que os educandos se desenvolvam de maneira crítica e reflexiva. Em sua compreensão, o educador conduz os educandos à memorização e repetição do conteúdo sem nenhuma apropriação do que está sendo proposto. Estes seriam "vasilhas" a serem enchidos por aqueles:

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 2005, p. 65-66)

Na contramão dessa educação bancária, o educador propõe uma educação dialógica, isto é, fundada na interlocução, no diálogo. Esta educação tem por objetivo e razão de ser, a participação ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem, a partir da reflexão crítica sobre a realidade que o cerca. O conteúdo programático passa a fazer sentido ao ser forjado com os estudantes e não para eles. Despertando assim a consciência crítica da situação social, cultural, política e econômica em que se está inserido, sendo uma educação como prática de liberdade, em suas palavras: "[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade [...] buscar a imersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica da realidade" (FREIRE, 2005, p. 80).

¹⁶ "O Tempo Não Pára" - Composição de Agenor de Miranda Araújo Neto e Arnaldo Pires Brandão, interpretada por Cazusa.

Apresentado este breve contexto histórico em que o currículo foi sendo interpelado ao longo dos últimos 50 anos, passaremos a refletir a respeito de como a colonialidade nos fornece importantes ferramentas teóricas e práticas para pensar uma educação emancipadora. É necessário pontuar que estamos cientes, como preconiza Santomé (1998), das limitações do currículo em uma reforma educacional, ele pode muito, mas não pode tudo, outros fatores também são preponderantes nessa empreitada e é isto que este trabalho objetiva compreender quando reflete sobre o BIH.

3. 2. 1 Universidade, currículo-corpo, corpo-mundo e a interculturalidade

A teoria decolonial representa um importante marco para pensar a educação e, conseqüentemente, o currículo por outras bases políticas e epistêmicas. Na concepção decolonial, como já pontuamos, o colonialismo é uma forma de dominação política e econômica, marcada por critérios territoriais e temporais sendo, a colonialidade uma dominação marcada por padrões de poder, de saber e de ser, entranhadas nas relações intersubjetivas desiguais de uma dada sociedade, tendo a categoria raça como eixo estruturante do processo de hierarquização e subjugação, que perduram mesmo após o fim do colonialismo histórico, na década de 1970.

No projeto da colonialidade, o monopólio do conhecimento científico na produção e reprodução do sistema-mundo é constitutivo das relações de poder no interior das instituições modernas. De acordo com o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2016), o privilégio epistêmico dos europeus em detrimento de outros corpos geopolíticos do conhecimento não é apenas responsável por injustiça cognitiva, tal como, a inferiorização do conhecimento desses povos é instrumento para favorecer o projeto colonial, patriarcal e capitalista de visão de mundo. As universidades ocidentalizadas foram importantes ferramentas no processo de colonização, na medida em que, o racismo e o sexismo epistêmico são problemas estruturais na contemporaneidade.

Na compreensão de Grosfoguel, as estruturas epistêmicas das universidades contemporâneas estão baseadas em homens ocidentais de cinco países - França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália - A partir disso, o sociólogo indaga como é possível que, em meio a tanta diversidade epistêmica existente no mundo, o cânone do pensamento presente nas universidades ocidentalizadas se ancore no

conhecimento produzido por uns poucos homens desses cinco países. Para que isso aconteça é necessário que se garanta o privilégio epistêmico da produção de conhecimento eurocêntrica. Assim sendo, ignora-se, propositalmente, que toda teoria emerge de uma conceituação baseada em experiências sócio-históricas concretas.

Em direção semelhante, Boaventura de Souza Santos (2010), defende que a epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido é resultado de um aparato institucional no qual a universidade tem protagonismo. Esta relação tornou difícil o diálogo da ciência com outros saberes. Ao pensar uma formação intercultural será preciso não apenas uma proposta de descolonização do conhecimento a partir de critérios pedagógicos e metodológicos, entretanto, é preciso descolonizar a universidade em todas suas estruturas (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017).

No texto citado, Ramón Grosfoguel (2016) após refletir sobre a episteme dominante nas universidades ocidentalizadas, entre as quais a universidade brasileira se encontra, aponta alguns caminhos para descolonizar suas estruturas de conhecimento:

1. Reconhecimento do provincialismo e do racismo/sexismo epistêmico que constituem a estrutura fundamental resultante de um genocídio/epistemicídio implementado pelo projeto colonial e patriarcal do século XVI.
2. Rompimento com o universalismo onde um (“uni”) decide pelos outros, a saber, a epistemologia ocidental.
3. Encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação interepistêmica, entre muitas tradições epistemológicas, produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais com “muitos decidindo por muitos” (pluri-verso), em lugar de “um definir pelos outros” (uni-verso). (GROSFOGUEL, 2016, p. 46)

Este encaminhamento para a diversidade epistêmica pelo reconhecimento e valorização do pluralismo de sentido e conceitos que muitas tradições epistemológicas produzem, poderá ser alcançado com uma educação intercultural, proposta por seus currículos, como na sua estrutura institucional. A interculturalidade, assim como a interdisciplinaridade, é um conceito polissêmico e provém de distintos contextos. Acerca disso, o antropólogo Gunther Dietz (2012) diz que, na América-Latina, o conceito tem sua origem e reivindicação nos movimentos populares, na educação popular, no movimento indígena e no movimento negro, que postulam uma educação anticolonial ou decolonial e anti-hegemônica. Nos últimos anos, a interculturalidade

tornou-se importante discurso para proposição de políticas públicas, sobretudo na América-Latina, passando a ser incorporado tanto pelos governos como pela iniciativa privada, sempre pensada a partir da valorização da diversidade cultural do continente. Paradoxalmente, segundo Dietz, a escola e a universidade têm uma importância fundamental para a institucionalização do discurso da diversidade intercultural. Entretanto, segundo a intelectual e militante Catherine Walsh (2009), é perigoso reduzir a interculturalidade à diversidade cultural, sendo vista como um novo multiculturalismo e esvaziada de seu sentido crítico, político e transformador.

Na compreensão de Dietz (2012), a interculturalidade é melhor conceituada como uma metodologia. Uma metodologia que transforma e questiona a educação de origem ocidental e seu conjunto, não somente como didática ou currículo, mas como a organização por trás das escolhas. Ela combina um projeto político de transformação social com um projeto educacional que aponta para valorização da diversidade social e cultural.

Na compreensão de Walsh (2009), a interculturalidade faz parte do discurso contra hegemônico político e epistêmico dos movimentos sociais “ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação” (WALSH, p. 22). A interculturalidade apresenta uma preocupação com a exclusão e subalternização epistêmica e cognitiva de grupos e sujeitos racializados, através de práticas de subjugação e inferiorização de seus conhecimentos. Ainda na compreensão desta intelectual, não é apenas a inclusão dos grupos historicamente excluídos nas estruturas educativas ou do pensamento, trata-se de modificar as estruturas e instituições fundamentais no projeto de modernidade/colonialidade. Desta transformação, resultaria a construção de novos marcos epistemológicos que possam democratizar e horizontalizar o conhecimento e suas relações de poder. Sendo assim, “[...] é um projeto político decolonial, na medida em que pretende enfrentar e construir alternativas à matriz estrutural-colonial-capitalista de poder, denominada por Quijano de colonialidade do poder” (WALSH, 2009, p. 8).

3. 3 O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da UFBA: uma nova proposta formativa?

No Brasil e no mundo, a universidade contemporânea tem se confrontado com desafios de ordem social, estrutural e epistemológica, requerendo reflexão profunda a respeito do seu estatuto e função social. Especificamente aqui, as muitas reformas incompletas são um agravante para a crise universitária (SWAHILI, 2018). Isso posto, qualquer discussão a respeito de para onde se encaminha a universidade brasileira ou para onde ela poderia se encaminhar, não pode deixar de lado o fato do ensino superior no Brasil ter sido tardiamente implementado. Somente no fim do período colonial é que se começou a pensar a formulação de uma instituição de ensino superior autônoma e semelhante a de outros países. Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal objetivava impedir que os estudos universitários e a circulação de conhecimento pudessem ser combustível para movimentos independentistas. Afinal, cabeças de monarcas estavam rolando na Europa, como é o caso de Luís XVI e sua família, na França, que foram para guilhotina na Praça da Concórdia, lugar que tive o prazer de visitar quando fiz intercâmbio. Outro aspecto relevante, era a indisponibilidade de manejo docente para as colônias, afinal, o país da costa Ibérica só dispunha de uma universidade, a de Coimbra e, apenas mais tarde, a de Évora. Enquanto isso, a Espanha tinha oito universidades, no século XVI, famosas em toda a Europa. A realidade do ensino superior no Brasil só começou a mudar com a transferência da sede do poder metropolitano para o Atlântico Sul, devido à fuga da corte portuguesa à invasão napoleônica, em 1808. Pela primeira e única vez na história, uma colônia passava a ser a sede do governo metropolitano, a sede do reino transferiu-se para o Brasil trazendo a alta burocracia militar e eclesiástica e os livros da Biblioteca Nacional (GOMES, 2007; CUNHA, 2007).

Mesmo com mudanças ocorridas no Brasil após a transferência da corte portuguesa e criação de instituições até então proibidas, o príncipe regente D. João VI, não criou universidades aqui. Ao invés disso, criou cátedras isoladas de ensino superior para formação profissional. Este ensino realizava-se nas faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, nas faculdades de Direito de São Paulo e Recife e em escolas politécnicas. Nas quais, tenha por características cursos de entrada direta, currículos fechados em disciplinas, um modelo retórico de ensino-aprendizagem, cátedras, aulas magnas e diplomas licenciadores de profissões (ALMEIDA-FILHO; SOUZA, 2020; CUNHA, 2007).

Assim sendo, na perspectiva de Gabriel Swahili (2016), herança de um projeto de exploração colonial, a universidade no Brasil ainda não se desenvolveu de maneira plena como geradora de uma cultura verdadeiramente nacional. Em consonância com este pensamento, outro baiano, Anísio Teixeira (2005), entendeu que, devido sua trajetória colonial, a sociedade brasileira se desenvolveu a partir de um modelo oligárquico, demasiadamente lento e umbilicalmente ligado à Europa, o que impedia a universidade de exercer sua função. Ainda, segundo Teixeira, a função da universidade seria inspirar, acompanhar e direcionar o desenvolvimento nacional.

Nesta mesma linha de pensamento, o patrono do IHAC, o geógrafo Milton Santos (2000)¹⁷, adverte dos perigos que corre uma instituição universitária contemporânea atravessada por uma atividade parcelada, dominada por um objetivo imediato e, comumente, orientada por aspectos redutores da realidade. Para ele, a universidade não pode ser reduzida a uma produção comercial do saber, milimetricamente planejado enquanto valor de troca, como se uma instituição financeira fosse. Na mesma intervenção, Santos defende um caminho radicalmente oposto à universidade da técnica e do capital, uma universidade disposta a desempenhar uma função preponderante para um projeto nacional e social, com um conhecimento voltado ao interesse do maior número possível de pessoas.

Almeida-Filho (2008) afirma que, atualmente, a democratização do ensino superior se configura como ponto estratégico para o desenvolvimento do país. Acerca disso, segundo a pesquisa “Education at Glance”, publicada em 2011, vinculada à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apenas 21% dos brasileiros, entre 25 e 34 anos, concluíram o ensino superior. Embora o país tenha apresentado avanços se comparado aos resultados de 2011, em que a taxa era de 18%, é a média mais baixa entre os países da América Latina (Argentina 40%, Chile 34%, Colômbia 29% e Costa Rica 28%).

Tendo chamado a atenção para a peculiaridade do ensino superior no país, não pretendo neste subtópico explorar de maneira exaustiva as sucessivas transformações que as universidades brasileiras sofreram ao longo de sua história, mas evoco a ideia que, “apesar de crises, problemas e obstáculos, a instituição

¹⁷ Discurso proferido no recebimento do Título de Doutor Honoris Causa, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1999.

universitária, efetivamente, incorpora a missão de produzir e difundir ciência, arte, tecnologia e cultura” (ALMEIDA-FILHO; SANTOS, 2008, p. 110).

Cientes das transformações científicas e limites de um conhecimento disciplinar, muitas universidades têm adotado abordagem interdisciplinares, na forma de novos currículos, criação de cursos de graduação e pós-graduação dessa natureza, como o surgimento de diversos grupos de pesquisa inter ou multidisciplinares¹⁸. A respeito disso, Raynaut (2014) considera que o Brasil foi pioneiro nessa empreitada, sobretudo com a criação da área interdisciplinar da CAPES, que teve como objetivo estimular programas a pensarem em formação e pesquisas que coloquem conhecimentos em diálogo e ultrapassem as barreiras disciplinares.

Como vimos, nos últimos anos algumas modificações têm sido incorporadas às estruturas da educação superior no Brasil. Em 2007, o REUNI intensificou e possibilitou alguns ensaios de reformulação da arquitetura curricular brasileira (SWAHILI, 2016). O programa deu suporte financeiro às IFES que apresentassem propostas de reestruturação da sua arquitetura acadêmica, com o intuito de melhor atender as demandas formativas do novo perfil de estudante que ingressa na universidade.

A criação dos BIs vai ao encontro de um movimento educacional que almeja reformular a universidade brasileira, diante do novo cenário científico e tecnológico do século XXI. Era preciso romper com um histórico de inferiorização cultural das universidades brasileiras, ao pensar um modelo que contemplasse as demandas sociais e culturais do país, para assim, como defendeu o ex-reitor da Universidade Federal do ABC (UFABC), Luiz Bevilacqua (2014), sermos competitivos internacionalmente. A UFABC foi a primeira universidade a implementar o BI como um curso de formação geral em seu programa acadêmico, em 2005.

Com a mudança do perfil estudantil e esgarçamento progressivo do modelo tradicional de graduação longa, com itinerários de formação rigidamente pré-definidos, estrutura curricular engessada preocupado com profissionalização precoce, os BI representam uma ruptura no modelo de educação superior tradicionalmente disciplinar, departamental e profissionalizante. Esta experiência oportuniza a

¹⁸ Podemos citar, como exemplo, a criação do OVE e do próprio Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU).

mudança de paradigma das competências que se esperam dos estudantes universitários. Os estudantes não devem estar na universidade apenas para receberem um diploma profissional, intermediado por um conjunto de conteúdos que pouco ou quase nada dialogam com suas experiências de vida. Entretanto, é necessária uma formação que possibilite a incursão por diferentes áreas do conhecimento e que esteja atenta tanto às exigências do mundo do trabalho, quanto à formação humanista (CAMARGO et al, 2010; SANTOS; ALMEIDA, 2008; SWAHILI, 2016).

O Bacharelado Interdisciplinar na UFBA surgiu a partir da discussão do projeto Universidade Nova que, segundo Naomar de Almeida-Filho, pretendia ser “uma reestruturação profunda e radical na arquitetura acadêmica da educação universitária brasileira” (2008, p. 180). No plano prático a Universidade Nova pretendia uma verdadeira reforma universitária no modelo vigente de formação acadêmica:

[...] abertura de programas de cursos experimentais e interdisciplinares de graduação, que poderiam ser não-profissionalizantes ou não-temáticos, com projetos pedagógicos inovadores, em grandes áreas do conhecimento.
programas de renovação do ensino de graduação, por meio de projetos acadêmico-pedagógicos criativos e consistentes, reduzindo as barreiras entre os níveis de ensino como, por exemplo, oferta de currículos integrados de graduação e pós-graduação.
reformas curriculares nos cursos que ainda não haviam apresentado propostas de atualização do ensino de graduação. (UFBA, 2010, p. 158)

O Bacharelado Interdisciplinar representa uma proposta de inovação curricular e pedagógica. Como aponta seu próprio projeto político pedagógico “[...] implica profunda mudança na arquitetura acadêmica da universidade [...]” (UFBA, 2008, p. 22). A proposta inicial era a reorganização da arquitetura curricular de todos os cursos da UFBA, que passariam pela experiência do modelo por ciclos, de formação geral e interdisciplinar. Sendo assim, todos os estudantes ingressariam em um BI para conhecer a universidade e optar por uma profissão ao final dos três anos de vivência universitária; porém, esse projeto encontrou resistência da comunidade acadêmica e não resistiu à pressão (FARIAS, 2019; SAMPAIO; SANTOS, 2015; SWAHILI, 2016).

Dois grandes modelos de arquitetura curricular por ciclo foram inspiração para a construção do BI da UFBA. O primeiro são os *college* estadunidenses, adotados por lá desde 1910. São ministrados em unidades de educação superior e compreendem cursos universitários de quatro anos, com formação de caráter não profissional e conteúdo que abrange áreas gerais e básicas. Os títulos obtidos após o curso são

terminais, mas também funcionam como pré-requisito para a entrada no segundo nível, o curso profissionalizante. Para além desta saída, os cursos possibilitam a continuidade de estudos avançados para formação científica, artística e de pesquisadores e docentes para o ensino superior. O modelo unificado europeu também serviu de inspiração para a implementação do BI. Por meio do chamado Processo de Bolonha aconteceu, desde 1999, a unificação dos sistemas de formação universitária da União Europeia, com o intuito de propiciar a livre-circulação de força de trabalho e bens de conhecimento entre os países membros. Estruturado em três níveis, sendo o primeiro ciclo destinado aos estudos introdutórios aos níveis superiores de educação. Tem duração de 3 anos e, assim como o *college*, não tem caráter profissional. O segundo ciclo abarca os cursos profissionalizantes e a possibilidade de fazer um mestrado acadêmico ou profissionalizante. O terceiro ciclo é voltado para o doutorado de pesquisa (UFBA, 2008).

Em funcionamento desde 2009, os BI na UFBA são abrigados no Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) e contemplam quatro grandes áreas do conhecimento: Humanidades, Ciência e Tecnologia, Artes e Saúde. Em cada um deles, o ingressante permanece um tempo médio de três anos para, posteriormente, optar por um Curso de Progressão Linear (CPL), um curso de pós-graduação ou encerrar sua formação no BI, com um diploma de graduação plena. Atualmente, o IHAC é o maior instituto da UFBA em número de estudantes, representando, conforme dados do “UFBA em números” de 2021, 15% das matrículas. Em uma realidade de 42.305 estudantes regularmente matriculados, 6.394 são do BI (UFBA, 2022).

A estrutura curricular do BI é dividida em duas etapas de formação (geral e específica) e um eixo integrador. A formação geral, correspondente a 50% do curso, engloba dois eixos, o interdisciplinar e o das linguagens. O eixo interdisciplinar se estende em dois módulos. A etapa de formação específica, destinada a possibilitar a aquisição de competências e habilidades numa determinada área do saber. Esta etapa corresponde aos outros 50% do curso e se divide em duas modalidades: Grande Área e Área de Concentração. A primeira modalidade representa um percurso mais livre, de componentes optativos, no caso do BIH, no campo das humanidades, disponibilizados nas diversas unidades da UFBA. Já a segunda modalidade é composta por componentes curriculares e atividades necessárias ao conhecimento

de campos de saberes e práticas. As áreas de concentração do BIH são: Teatro, Estudos em Relação Internacional, Políticas e Gestão da Cultura, Língua Literatura e Cultura, Estudos das Cidades, Escrita Criativa, Artes e Tecnologias Contemporâneas e Estudos Jurídicos, a mais concorrida devido ao posterior ingresso no curso de Direito. Ao analisarmos o processo seletivo de egressos de BI para o CPL, percebemos que Direito é o curso com maior número de egressos do BI.

Expostas as reflexões neste capítulo, concordo com a interpretação de Luzzi e Phillipi (2011), que apontam a contribuição da interdisciplinaridade na construção de uma racionalidade que rechaça a ideia de conhecimento neutro, sendo necessário o resgate do indivíduo e da comunidade na construção de consenso intersubjetivo, na compreensão da complexidade através de um pensamento holístico. Nessa direção, Brito (2015, p. 63) salienta que a interdisciplinaridade se situa “em um lugar fronteiro da dicotomia entre sujeito/objeto, ciência/senso comum, e por ocupar esse lugar de trânsito, de passagem, ela não pode ser reduzida ao paradigma hegemônico da modernidade”. Logo, a interdisciplinaridade não deverá ser reduzida apenas ao diálogo entre os saberes e conhecimento reconhecidos pelos métodos científicos, muitas vezes reduzida a uma lógica de racionalidade à medida do eurocentrismo.

[...] em virtude das relações decorrentes da colonialidade do poder disseminada em diferentes aspectos da experiência dos países colonizados, a interdisciplinaridade e a formação geral não podem deixar de lado o aspecto intercultural como base para a elaboração curricular (BRITO, 2015, p. 72)

Acredito, assim como Larisse Brito, Natalia Ribeiro e Georgina Santos (2017), que a educação interdisciplinar e intercultural potencializa o cultivo de uma produção de conhecimento que contempla a diversidade de saberes, bem como amplia as possibilidades de transformação mútua entre sujeitos e ambiente. Segundo as autoras, a educação intercultural viabiliza a descolonização do processo de aprendizado, contribuindo assim para a autonomia epistêmica dos povos. Deste modo, a interculturalidade acontece por meio do diálogo entre saberes conflitantes e questiona as formas de dominação do conhecimento hegemônico.

4. O QUE DIZEMOS NÓS, ESTUDANTES? A FRICÇÃO ENTRE LITERATURA, CURRÍCULO DO BIH E COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES

"Pensar é um ato. Sentir é um fato [...] A verdade é sempre um contato interior e inexplicável."
(Clarice Lispector - A Hora da Estrela)

Neste capítulo, pretendo me debruçar sobre as percepções e vivências dos estudantes do BIH, o que dizem a respeito e como compreendem, a partir do cotidiano do curso, as possibilidades dessa arquitetura curricular de pretensão inovadora. Para isso, exploro as possíveis direções que a análise das entrevistas permitiu. Parto da experiência dos estudantes por entender que não é possível, apenas com base nos documentos curriculares, refletir sobre práticas que acontecem no cotidiano de um curso.

Assim, uma imersão em campo observando e ouvindo os estudantes, foi substancial para tentar interpretações mais enraizadas no cotidiano vivido. Afinal, como nos lembra Sampaio (2011), a universidade brasileira não tinha, ou ainda não tem consolidado, o hábito de dar visibilidade às pessoas que nela circulam, seja elas docentes, gestores, estudantes ou servidores técnico-administrativos. Mesmo que sejam elas as construtoras do cotidiano acadêmico. Assim, parto do prisma da autora, para elaborar este capítulo que é um esforço para expressar aspectos da cultura e da subjetividade tecida no interior da vida universitária.

4. 1 Quem somos nós?

No intuito de preservar a identidade das pessoas entrevistadas, optei por usar pseudônimos, escolhidos em referência a subjetividades consideradas heteróclitas ao padrão hegemônico de produção de sentidos. Com isso, mantemos vivos os nomes e a importância dessas pessoas que a história oficial tenta apagar da resistência política, cultural e epistêmica ao colonialismo e sua faceta moderna, a colonialidade. Nesse sentido, coaduno com bell hooks (2019) quando ela ensina que é fundamental para nós, que tivemos nossa história e cultura jogadas às margens pela cultura

hegemônica, reconstruir nossas próprias narrativas. Na sua concepção iluminada, conhecida por seus trabalhos na defesa de uma educação transgressora e do amor como um ato político, a descolonização é sempre uma luta para nos definir internamente: “estamos sempre no processo de recordar o passado, mesmo enquanto criamos novas formas de imaginar e construir o futuro” (hooks, 2019, p. 37). Este trabalho também é sobre lembrar o passado, restabelecer o presente e projetar um novo futuro.

Como já relatei no capítulo sobre os caminhos metodológicos, muitos foram os percalços, negociações e renegociações para a produção das entrevistas. Ora pelas incertezas devidas aos resquícios da pandemia, ora pela rotina frenética entre mundo dos estudos e mundos extramuros da universidade (se é que é possível separar um do outro). A princípio, devido aos pressupostos teóricos e metodológicos da entrevista compreensiva, como uma abordagem mais dialógica de aproximação entre pesquisador e participantes, eu pretendia realizar todas as entrevistas presencialmente. Evidentemente, estávamos acompanhando esperançosos os avanços da cobertura vacinal do país e, especialmente, de Salvador, bem como a retomada gradativa da vida universitária presencial. Deste modo, como citei, das sete entrevistas, seis foram presenciais e uma online. Os contatos presenciais, em comum acordo, aconteceram nas dependências da Biblioteca Universitária Central Reitor Macedo Costa, no campus de Ondina. Foram tomados os cuidados sanitários devidos como, por exemplo, o uso de máscaras e foi disponibilizado, por mim, álcool em gel sobre a mesa. Por questão de agenda e tempo, a entrevista com Tibira aconteceu virtualmente pela plataforma *google meet*.

A primeira consideração e reflexão que faço sobre as entrevistas que realizei, talvez eu possa chamar de “a pluralidade dentro da pluralidade”. Desde o primeiro contato com cada uma das pessoas entrevistadas¹⁹, ficou evidente para mim a diversidade dos itinerários e caminhos trilhados para entrar na universidade e os sentidos atribuídos, por cada uma dessas pessoas, ao fato de permanecer no espaço acadêmico. Em relação a esse ponto, Sampaio (2011), compreende que estudantes não constituem um grupo homogêneo:

¹⁹ Os pronomes que virão a seguir quando estiver falando do grupo entrevistado, são relativos às pessoas entrevistadas.

Adotar esta perspectiva, entretanto, significa compreender que os estudantes não constituem um grupo homogêneo e que a diversidade de novos aspectos que afetam a vida estudantil não se limita aos modos por eles adotados para se adaptarem e dar curso à sua vida acadêmica; ela abrange igualmente hábitos e mudanças relativos à saúde, alimentação, lazer, às práticas culturais e sexuais e suas relações com a família e a comunidade (SAMPAIO, 2011, p. 14)

Ainda que tenham o mesmo perfil socioeconômico e tenham ingressado na universidade por meio das ações afirmativas, apresentam singularidades em seus percursos de vida, as variações aparecem em quem vem do interior para capital, em quem vem da periferia de Salvador para os bairros considerados “nobres” da cidade, em quem fez cursinho privado ou gratuito, ou quem não fez nenhum, em quem teve a oportunidade de ingressar logo após o ensino médio ou precisou trabalhar para pagar o cursinho ou ajudar na renda de casa. O que evidencia as dores e delícias da vida universitária brasileira.

Assim como me apresentei no primeiro capítulo, faço aqui uma breve apresentação daquelas pessoas que compartilharam o material para a fabricação deste capítulo:

Toussaint²⁰ tem 23 anos, veio do sertão da Bahia para estudar na capital e faz questão de deixar sublinhado que consegue permanecer na UFBA graças ao auxílio da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE). No momento da entrevista ele estava no seu quinto semestre do BIH. Obteve, pela primeira vez, informações sobre o BI pesquisando pela internet. Ele diz que era para ter entrado em 2018, porém, “*não sabia realmente muito bem o que era*”. Só depois de se informar e conversar com quem estava fazendo o curso sentiu segurança em entrar.

Enedina²¹ tem 33 anos e o BIH é sua segunda graduação, anos atrás fez Engenharia Civil em uma faculdade privada, mas não chegou a atuar na área. Optou

²⁰ François-Dominique Toussaint L'Ouverture foi um dos líderes da revolução negra mais bem sucedida da história, a Revolução Haitiana. Ainda hoje é considerado por muitos historiadores como o maior revolucionário negro das Américas. Ver mais em: JAMES, C. L. R. Os jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2010.

²¹ Enedina Alves Marques foi a primeira engenheira negra do Brasil, ao se formar, em 1945, em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ver mais em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/enedina-alves-marques-primeira-engenheira-negra-do-brasil.phtml>

por fazer o BIH por se considerar muito ligada às ciências humanas, queria viver esta experiência de produção de conhecimento. Após a nota do Enem descobriu o BI e escolheu o curso “*exatamente a partir da possibilidade de transitar em diversas áreas*”, assim acreditava que poderia “*transitar também em outro universo, que não esse universo rígido de um curso já predeterminado*”.

Macuxi²² é o único dos entrevistados que não nasceu na Bahia, tem 25 anos e veio da periferia de São Paulo para UFBA. Assim como os outros, também fez cursinho antes de entrar na universidade. Trabalhou em redes de *fast food* para pagar o cursinho privado. Para ele, isso foi “*meio que uma maneira de tentar preencher uma lacuna que eu tive no ensino médio de escola pública*”. Ao pesquisar alternativas de cursos após o Enem, descobriu o BI na UFABC, entretanto, ao continuar a pesquisa descobriu o curso similar na UFBA, só que considerou ser mais vantajoso vir para cá por causa da “*gama de possibilidade pós BI*”, permitindo o ingresso em diversos outros cursos após o primeiro ciclo.

Tibira²³ sempre teve o desejo de ingressar na universidade, pretendia fazer assim que terminasse o Ensino Médio. Porém, o momento em que ele entrou na UFBA coincidiu, em suas palavras, com “*uma bagunça*” em sua vida: “*A princípio foi um choque muito grande para mim [...] na época eu não me reconhecia como um homem trans*”. Deste modo, a sua entrada na universidade não se deu da maneira que ele esperava, os quatro semestres iniciais foram bastante complicados. Acredita que um curso que se pretende inovador como o BI precisa também ser inovador em sua gestão. Aponta que, talvez, um acompanhamento mais próximo a pessoas em situações semelhantes à sua, teria sido um amparo ao desalento em que se encontrava naquele momento. Apesar disso, se sente realizado no curso e, em termos de formação, acha o BIH um espaço crítico frente à estrutura engessada de outros cursos.

²² Jacir de Souza Macuxi é uma liderança indígena que tem dedicado sua vida a combater as mazelas que ameaçam os indígenas da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no Estado de Roraima. Ver mais em: <https://portalamazonia.com/amazonia-az/jacir-de-souza-macuxi>

²³ “Tibira” é o termo tupi utilizado para nomear identidades que não cabem na norma cis-heteronormativa. Ver mais em: <https://www.casaum.org/tibira-do-maranhao-primeira-vitima-de-lgbtphobia-registrada-no-territorio-brasileiro-pode-virar-heroi-da-patria/>

Darcy²⁴ tem 20 anos. Antes de entrar na UFBA no primeiro semestre de 2020, veio morar em Salvador na república de sua cidade, Irecê, localizada na região da Chapada Diamantina, com o intuito de procurar um emprego e pagar um cursinho para o Enem. Não conseguiu o emprego desejado e teve o cursinho pago pelos pais. Conheceu o BI através dos colegas de república e acreditou nele desde o início, o que definiu sua escolha.

Firmina²⁵ tem 21 anos, moradora do bairro Pernambués, cursa o quinto semestre. Antes de entrar na UFBA, fez um cursinho pré-vestibular social da UNEB. Conheceu o BI pelo site do IHAC e tinha certeza que faria um curso na área de humanas. Como estava em dúvida de qual caminho seguir, resolveu entrar no BI. Ela afirma não se arrepender da escolha, pois compreende que *"as possibilidades de experimentação de coisas na UFBA e no BI, são diversas"*.

Felipa²⁶ tem 23 anos, quatro anos de UFBA e lamenta não ter finalizado o BI no tempo mínimo, ou seja, dentro do tempo estipulado de 3 anos. Atribui o aparente atraso às contingências da vida pandêmica. Ao sair do ensino médio fez cursinho privado, pois queria cursar Direito, foi nesse cursinho que ouviu falar do BIH e que poderia ser *"uma possibilidade para conseguir Direito, só que ao invés de estudar aquelas coisas de cursinho que não leva a gente para lugar nenhum, a gente realmente tá estudando algo dentro da universidade"*.

Apresentados os(as) participantes, teço algumas considerações para facilitar a compreensão desse capítulo. O caráter exploratório deste trabalho, que se desenvolveu como um processo de bricolagem, não pretende fornecer verdades incontestáveis, nem quer cair no delírio cientificista de produzir algum tipo de análise que possa iludir com pretensa universalidade. O que ele traz são compreensões, reflexões e interpretações circunstanciais, lidas e analisadas à luz das escolhas teóricas e metodológicas apresentadas ao longo da sua escritura; assim, poderá não

²⁴ Darcy Penteado foi um artista plástico, desenhista e coreógrafo gay, considerado um dos pioneiros do movimento LGBTQIA+ no Brasil. Ver mais em: <https://www.guiadasartes.com.br/darcy-penteado/biografia>

²⁵ Maria Firmina dos Reis foi a primeira mulher negra a publicar um livro no Brasil, publicou o romance "Úrsula", considerado o primeiro romance abolicionista brasileiro.

²⁶ Maria Felipa de Oliveira foi uma importante heroína na independência da Bahia e porquê não dizer do Brasil. Ver mais em: <https://www.gov.br/mast/pt-br/assuntos/noticias/2022/maio/maria-felipa-de-oliveira-uma-heroína-da-independência>

ser uma janela para o mundo, mas um esforço em lançar um periscópio pelo oceano do social²⁷. Admitir as limitações desta análise não é o mesmo que perder o rigor e a seriedade características tão importantes da produção científica implicada, contudo, representa o desejo de um pesquisador que constrói sua pesquisa nas fissuras e brechas do tecido social. Ela deseja fazer parte de uma ciência provocadora, que não fornece respostas prontas, mas que apresenta indagações e reflexões para sair da inércia em direção às curvas sinuosas do processo de entender. Trilhei este caminho me guiando pela proposição da entrevista compreensiva em não apenas uma simples técnica, mas um método de trabalho que visa a produção teórica a partir dos dados:

[...] é prejudicial acreditar que a análise se centra na profundidade, ou, pior, sobre a totalidade do “conteúdo” [...] Toda entrevista é uma riqueza profunda e de uma complexidade infinita, cuja compreensão total é estritamente impensável. Seja qual for a técnica, a análise de conteúdo é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição de sua integridade ou de sua verdade oculta. (KAUFMANN, 2013. p. 40)

A grade de perguntas foi elaborada, como preconiza Kaufmann a partir de temas, construída como se constrói um objeto científico, revisando sua coerência, destacando o que pode ser central, na tentativa de compreender o que era periférico e eliminando o que parecia ser superficial. Para isso, privilegiei, na elaboração das perguntas, utilizar um campo lexical o mais próximo possível do escopo linguístico das informantes. Evitando palavras e conceitos mais teóricos que pudessem causar confusão nas respostas. Por exemplo, percebi que as pessoas entrevistadas pouco sabiam sobre o conceito de “interculturalidade”. Entretanto, conseguiam compreender a inserção prática do conceito em sala de aula. A respeito disso, o sociólogo francês adverte-nos que: “o material recolhido pelas entrevistas não constituiu uma massa homogênea” (KAUFMAN, 2013, p. 114). Afinal, a (o) informante poderá variar de acordo com seu grau de envolvimento com o que lhe foi indagado, de uma resposta meramente convencional até uma resposta que forneça elementos considerados essenciais. Deste modo, as frases têm um peso desigual que precisará ser analisado com cuidado, “o estatuto do que é dito é igualmente heteróclito e mutável” (p. 114).

²⁷ Esta frase faz menção ao genial artista e apresentador Antônio Abujamra.

Ou seja, neste trabalho, privilegia-se certas reflexões pelo grau de riqueza que permite explorar a partir de uma lógica não linear na construção da análise.

4.2 O currículo do BIH sob periscópio

Como vimos, o currículo educacional na tradição crítica e pós-crítica é pensado como um terreno profícuo para manifestação de conflitos. Evidentemente, não se pode, com base nos documentos curriculares, fazer uma generalização das práticas que ocorrem no cotidiano do BIH. Assim, para traçar algumas reflexões e chegar a compreensões mais holísticas, é necessária uma imersão no campo, observando e ouvindo agentes em cujas vivências os currículos incidem, na prática. Entretanto, o estudo do documento curricular é importante para fazer avançar qualquer que seja a proposta de mudança. Nesse sentido, Ivor Goodson, referência do campo de estudo sobre o currículo, afirma que este é “um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (GOODSON, 1999, p. 21).

Neste trabalho, os currículos que nos fornecem um mapa sujeito a modificações são aqueles dos componentes obrigatórios do BIH. Por sua vez, a estrutura curricular do curso divide-se em duas etapas de formação: a Formação Geral e a Formação Específica. Nesse percurso, o aluno pode seguir duas opções mutuamente excludentes. A formação na Grande Área de Humanidades e possibilidade de ingressar em uma Área de Concentração, previsivelmente a ser cursada a partir do 4.º semestre do curso. Entretanto, o ingresso em cada Área de Concentração obedecerá a critérios específicos de admissão, que são definidos pelas respectivas coordenações da Área de Concentração, em comum acordo com o colegiado do BI em Humanidades. Agora, como foi meu caso, se o estudante optar por permanecer na Grande Área de Humanidades não precisará de participar de nenhuma seleção, sendo exigido para formação o cumprimento da carga horária total de 2400 horas.

Para fins deste trabalho, apresento apenas a organização da etapa de Formação Geral, esta que tem duração mínima de três semestres e pretende “garantir a aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural” (UFBA, p.12). Ela abrange o Eixo Interdisciplinar, Eixo Linguagens e Eixo Específico de Humanidades. O primeiro Eixo

é formado pelo Módulo “Estudos Sobre a Contemporaneidade” e pelo Módulo “Culturas”. O primeiro Módulo tem “por finalidade proporcionar ampla compreensão da atualidade nos seus múltiplos aspectos” (UFBA, p. 14), seus dois componentes são “Estudos Sobre a Contemporaneidade I” e “Estudos Sobre a Contemporaneidade II”. No Módulo “Culturas” os estudantes do BIH precisam cursar dois componentes curriculares das áreas científicas e mais dois das áreas artísticas. O Eixo Linguagem, por sua vez, é composto por dois componentes curriculares, “LETE43 - Língua Portuguesa, Poder e Diversidade” e “LETE45 - Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa”. Estes dois componentes são os únicos comuns ofertados a todos os Bacharelados Interdisciplinares da UFBA. O Eixo Específico de Humanidades visa “apresentar e discutir temas, conceitos e problemas relacionados às Humanidades” (p. 17). Este Eixo tem o componente “Estudo das Humanidades” como obrigatório²⁸. A maior parte desses componentes obrigatórios do BIH já tinham sido cursados pelas pessoas entrevistadas no momento das entrevistas e são citados por elas em diversos momentos.

Com o intuito de analisar e compreender o projeto curricular dos componentes obrigatórios do BIH recorreremos aos planos de curso. Entretanto, ter acesso a estes planos não foi uma tarefa fácil, visto que, não estão disponíveis em detalhe nem no portal dos estudantes, onde se encontram as ementas de todos os componentes ofertados na UFBA, nem no site do IHAC. O que se encontra dos componentes obrigatórios citados acima é uma rápida descrição das ementas. O acesso aos planos aconteceu por meio de um pedido ao colegiado do curso por e-mail. Esta troca de informações se deu no âmbito de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo OVE, do qual fiz parte²⁹.

A concepção das (os) estudantes acerca das práticas curriculares do curso se dá no decorrer das entrevistas, não ficando restritas apenas à resposta para alguma pergunta específica. Em primeiro lugar, de maneira geral, o que se observa são compreensões positivas a respeito do currículo, apesar das críticas que também serão exploradas neste capítulo. Por exemplo, Firmina é enfática ao dizer que:

²⁸ Para informações mais detalhadas consultar o Projeto Pedagógico do Curso cujo link aparece nas referências.

²⁹ O projeto aprovado pelo PIBIC/PERMANECER em 2022/2023, é intitulado “A avaliação acadêmica nos Bacharelados Interdisciplinares: Por onde anda a inovação?”.

É um dos primeiros cursos, por exemplo, que logo no primeiro semestre [que] trata logo de autoras negras, autores negros, de um direcionamento para o conhecimento mais descolonizado, trazendo autores diversos, contrapondo o que está na hegemonia. E, com professores sempre relatando que, isso eu achei muito interessante: não é para aprender somente de um lado, os autores que são anti canônicos e deixar os outros de lado.

Embora contradições apareçam em alguns momentos, e estas, como nos adverte Kaufmann (2013), não devem ser negligenciadas, pois cada um traz em si dinâmicas de personalidade diferentes, o grupo entrevistado sublinha uma experiência afirmativa em relação à literatura que têm acesso no curso. Diz Tibira:

Eu vejo, de fato, a preocupação nas disciplinas do BI de trazerem estas literaturas e que falam muito sobre saberes práticos, que veem a partir de outras perspectivas. Fogem um pouco dessa lógica um tanto Ocidental, por exemplo. As colocações de Ailton Krenak [um dos autores que ele diz ter conhecido no BI] são muito interessantes. Ele traz para teoria muito da prática. [...] Já peguei disciplina que a gente foi instigado a olhar para literatura ditas “marginais”, das poesias “marginais”. Então, eu acho isso muito rico, que é a conversação entre diversos saberes.

Enedina, por seu turno, ficou surpresa: “[...] ao entrar aqui [no BIH] e estudar um autor indígena em LETE43. Foi a primeira vez que lia uma pessoa indígena, foi a primeira vez que na universidade me disseram que pessoas indígenas produzem conhecimento”. A mesma experiência com este componente aparece nas outras entrevistas, nas falas de Firmina, Macuxi e Toussaint. Este último, acredita que o BIH tem componentes relevantes para uma formação que vai muito além da aquisição de uma competência profissional, mas oferece bases para se formular outras formas de pensamento, destaca “principalmente, LETE43 e 45, se tornam pedras angulares”.

O autor indígena em questão é o antropólogo, professor da UnB, Luciano Baniwa. Ele que tem se destacado no cenário nacional como uma importante liderança indígena, ocupando cargos e desenvolvendo trabalhos de fundamental importância para a expansão educacional dos povos indígenas. Ao analisar o plano de curso do componente LETE43, observamos que, dos quinze textos da bibliografia obrigatória, quatro são de autoras mulheres, sendo um de autor homem indígena e um texto nomeado como “extra”, da feminista negra bell hooks; o restante se divide entre homens brancos brasileiros e estrangeiros. Em “Estudos sobre a

Contemporaneidade I”, das vinte e três referências bibliográficas, entre textos e recursos audiovisuais, consta apenas uma mulher e um homem negro; mais uma vez, o restante se divide entre autores brancos nacionais e estrangeiros. O mesmo fenômeno acontece com “Estudo sobre a Contemporaneidade II” e “Estudo das Humanidades”. Esta realidade não passa ao largo da percepção dos estudantes quando indagados sobre a diversidade da literatura do curso discutida em sala de aula:

[tem] mas são poucos, porque querendo ou não a gente tem que tratar do cânone, e ele já está posto na universidade. Então você tem quinze aulas, três você vai tratar de autores negros, doze você vai tratar do programa original do cânone. E ainda assim, depende do professor. Tive professores muito bons, que realmente quiseram trazer essa proposta inclusiva, mas não dá para fugir do que já é posto da ementa da matéria, por exemplo. (Firmina)

Na compreensão de Macuxi há uma tentativa de trabalhar com a diversidade também na literatura, por exemplo, se comparado a outros cursos, porém: *“na medida do possível do que a gente consegue dentro de uma universidade que tem esse viés de valorizar muito mais esse conhecimento produzido por pessoas europeias”*. Já Toussaint leva essa questão para pensar toda a universidade, mesmo porque, segundo ele, parte considerável do percurso do estudante do BI se dá em outras faculdades e institutos: *“a UFBA, no geral, é muito homogênea na forma de pensar. [...] Tipo assim, todo mundo aqui tem certas linhas, certas escolas de pensamento”*.

Evidentemente, como já deixei expresso em outros momentos deste trabalho, não há que se falar em ruptura total com saberes e conhecimentos produzidos por autores considerados hegemônicos, sejam locais ou internacionais. O currículo sob perspectiva decolonial passa longe de excluir de seu escopo os saberes considerados hegemônicos. Não se pretende alçar o oprimido à condição de opressor (FREIRE, 2005), ou conduzi-lo a uma indiferença ou cegueira em relação ao que já foi produzido pelo ocidente, contudo, é necessário incluir outros saberes, outras teorizações e metodologias forjadas em outras práticas e processos, por outros corpos geopolíticos.

No que diz respeito a isso, Grosfoguel (2016) defende que o privilégio e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda, e que esta realidade está assentada sobre o racismo e o sexismo epistêmico. Argumenta ainda que a concentração científica em um cânone restrito é reflexo da naturalização das

estruturas epistêmicas racistas e sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno/colonial. Na esteira deste pensamento, a filósofa Sueli Carneiro (2023), com insubordinada lucidez, afirma que o epistemicídio, com suas vinculações raciais, produz inferioridade intelectual e negação da possibilidade das pessoas não-brancas de realizarem as capacidades intelectuais. Esta exclusão racial, segundo Carneiro, acontece via controle do acesso, sucesso e permanência no sistema educacional e, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos. Por exemplo, com o rebaixamento da capacidade cognitiva do estudante negro e, acrescento, de todos aqueles que pertencem às culturas negadas pelo currículo. Este, no que lhe concerne, reproduz e produz a partir da colonialidade do saber. E esta disputa, entre outras frentes, também se dá na seleção da literatura abordada em determinado curso. Voltando ao sociólogo porto-riquenho:

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/ patriarcais no mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

Em nosso auxílio, trago para o diálogo o músico e professor Marcus Pereira (2020). Ao pensar o currículo por um paradigma de diálogo com a perspectiva de giro decolonial busca, em primeiro lugar, desnaturalizar os pressupostos teóricos e metodológicos que dão sustentação ao modelo curricular presentemente neutro. Após essa desnaturalização poderemos prosseguir com a redistribuição dos conhecimentos legitimados e o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos silenciados. Ora, neste processo não é preciso apagar o “conservatório”, ou seja, o que foi aprendido, nem silenciar conhecimentos considerados eurocêntricos, o essencial é alargar o espaço eurocentrado para outras práticas de produção de conhecimento, como adotar outras formas de pensá-los e organizá-los.

Deste modo, ao analisar a literatura desses componentes obrigatórios, observamos que eles pecam por parcialidade no momento que privilegiam determinados corpos geopolíticos. Pretendemos aqui trazer algumas reflexões a respeito da sala de aula do BIH a partir da compreensão dos estudantes contrastando

com a literatura e seus próprios documentos curriculares, não uma análise universal do fenômeno estudado. Devido à nossa própria experiência, é sabido que os planos curriculares podem sofrer modificações dependendo do docente e do ano letivo, não são fixos ou imutáveis a partir do momento em que são aprovados pelo Colegiado. Os planos a que tivemos acesso são dos componentes curriculares obrigatórios citados acima no intervalo dos semestres letivos de 2019.2 a 2021.2. Mesmo assim, não tivemos acesso a todos eles. Isso explica por exemplo, a experiência de Macuxi no Componente “Estudos da Contemporaneidade II”: *“Nessa disciplina ela trazia pensadores negros como Milton Santos e Stuart Hall, e também ela trouxe uma pensadora australiana transexual, a Raewyn Connell [...]”*.

4.3 “Abre logo a porra do cofre. Não tô falando de dinheiro, eu falo de conhecimento”³⁰: refletindo sobre a curso à luz da justiça cognitiva

A justiça cognitiva é um conceito em construção, requer múltiplos esforços para dar pujança às suas argumentações e proposições. Deste modo, podemos indicar que a primeira característica de afirmação do conceito de justiça cognitiva é de agir sobre o mundo. Agir sobre o mundo no sentido de que ele não é apenas um conceito especulativo ou valorativo. Mas, na medida em que destaca como central a pluralidade epistemológica existente no mundo, propõe transformações no paradigma de construção do conhecimento. Muitos teóricos de diversos países têm pensado a justiça cognitiva por diferentes matizes e denominações. Como todo conceito em construção, ele vem sendo costurado por diversas influências que partilham de um mesmo empenho. No Brasil, temos Paulo Freire (2005) que trabalhou sobre o valor do conhecimento que parte da percepção do mundo à nossa volta. A potência do conhecimento na obra freiriana se dá pela relação amalgamada entre teoria e prática, numa teoria do conhecimento posta em prática. Por isso, em sua visão, é necessário o rompimento com a educação bancária, pela qual os estudantes são vistos como meros “depositários” de um saber tecnicizado para corresponder, unicamente, às exigências socioeconômicas de uma determinada sociedade. O movimento negro é outro produtor de conhecimento que parte da prática das lutas políticas, forjadas no

³⁰ Trecho da música “Pedagoginga” de Thiago Elniño.

interior dos movimentos de emancipação, com a incorporação da realidade na teoria, propondo a educação e à reeducação através da criação de pedagogias e métodos específicos, como propõe Nilma Lino Gomes (2017). Desta compreensão da universidade como um espaço de promoção do pensamento emancipador e de possibilidade de ação crítica sobre a sociedade, Darcy faz um relato pessoal da construção de um olhar apurado e problematizador de velhas questões que afligem a sociedade brasileira:

Por exemplo, um problema social, um preconceito que eu vejo, por exemplo, na minha família eu vejo demonstração de racismo, e que antigamente eu não entendia como aquilo existia. Mas que a partir da universidade, dos conhecimentos, das aulas, dos textos, eu consigo enxergar o porquê que aquilo existe, entende?! Analisar o contexto daquela pessoa que está falando. Então, a universidade cria esse senso crítico para eu enxergar o que não conseguia enxergar antes.

Minha dissertação parte das contribuições para o conceito explorado por Boaventura de Souza Santos (2009). Segundo ele, o mundo geopolítico está dividido, simbolicamente, em linhas abissais que separam aqueles que possuem humanidade e que produzem conhecimento verdadeiro e universais daqueles da sub-humanidade, da produção de conhecimento errático e local; essas linhas abissais são fruto das relações e interações políticas e culturais que o Ocidente monopolizou no interior do sistema mundial moderno. Sua origem, ainda, conforme o autor, está na cartografia metafórica das linhas globais da cartografia real que separava o Velho do Novo Mundo. Por conseguinte, “a injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global” (SANTOS, 2009, p. 31-32).

Auxiliando-nos no alargamento desse conceito e de suas implicações, Grosfoguel (2016), adverte que a transformação das estruturas de conhecimento da universidade ocidental requer, entre outras coisas, romper com o universalismo no qual um “uni” decide pelos outros. Deste modo, é necessário um direcionamento para diversidade epistêmica, transformando o cânone do pensamento, pavimentando, assim, o pluralismo de sentidos e conceitos, a partir da convergência intepistêmica. Pensando nisso, perguntei na entrevista se as (os) estudantes acreditavam que seus conhecimentos estavam sendo valorizados em sala de aula. Destacamos duas falas que representam bem essas experiências. Enedina acredita que foi apresentada no

BI a autores e a autoras que dialogam mais com suas vivências que os europeus sempre estudados. Firmina realça a liberdade que encontrou por parte de muitos professores para trazer suas vivências para dentro do espaço acadêmico.

Olha, eu acredito que sim, fui apresentada a autores e autoras que nunca tinha ouvido falar fora do BI. Percebo então o esforço dos professores em nos apresentar uma diversidade de autores não apenas racial ou de gênero, mas também de nacionalidade. É que geralmente estudamos muitos europeus, né?! Eu como mulher negra não me sinto contemplada com tanto que estudados Foucault em outras matérias fora do BI, por exemplo. Não que ele não seja importante, claro que tem sua importância. Mas, poxa, será que não temos pessoas daqui com outras vivências que podem falar dos mesmos assuntos que ele, mas de maneira mais localizada? (Enedina)

[...] alguns professores me deram muita liberdade para justamente está trazendo as minhas vivências para dentro do espaço acadêmico [...] mas a gente tem que ter ferramentas para transformar essas coisas em uma teoria, um resumo, em um artigo, em um ensaio, no que for. Então, eu não acho que vale só você pegar o que aconteceu no seu dia e escrever lá, mas sem referenciar, sem aprender a fazer isso, eu não digo nos moldes acadêmicos, mas de maneira que você possa evoluir em sua teoria, na sua formulação e tal (Firmina).

Afinal, a justiça cognitiva vai além, não é apenas no momento da seleção de literatura estudada em um curso. Com intuito de contribuir para essa reflexão, publiquei um artigo com as professoras Sônia Sampaio e Eunice Borja. Este texto partiu de nossas experiências em sala de aula no âmbito do meu tirocínio, ao lecionar, juntamente com elas, o componente curricular “Estudos das Subjetividades”, um dos cinco estudos optativos específicos do BIH. Defendemos que a justiça cognitiva na sala de aula:

[...] está presente quando reconhecemos quem são as estudantes, quais são suas dificuldades, bem como valorizamos os saberes que trazem e, assim, criamos coletivamente, possibilidades para pensar novos marcos em diversas áreas da vida em sociedade: na educação, na economia política, no âmbito jurídico, na ideia e democracia e participação social, relação com o meio ambiente, com as tecnologias e suas questões éticas para a vida. (LIMA; BORJA; SAMPAIO, 2023, p. 266-267).

Acreditamos que a sala de aula poderá ser plena em aprendizado quando transformamos a docência em uma experiência de abertura para alteridade. Nesse processo, algumas perguntas são fundamentais, como: Quem são estas pessoas que

compõem a sala e que percurso fizeram antes de chegar aqui? A subjetividade atravessada por vivências e percepções entrelaçadas é um campo de riqueza sem fim. Afirmamos que, desafiar a colonialidade passa por abrir-se a encontrar pessoas, reconhecê-las como sujeitos. Em concordância com Freire (1996), pensamos a sala de aula como uma construção conjunta, não havendo docência sem discência, o professor não é um mero transmissor de informações, entretanto, é uma pedra angular para possibilitar a criação de um espaço coletivo de produção de conhecimento.

É possível dizer que essas concepções de uma sala de aula que caminha em direção à promoção da justiça cognitiva coadunam com as diretrizes do Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Este documento em sua justificativa para implementação do curso, preconiza que o BIH deve: “proporcionar uma visão mais abrangente e plural, contribuindo para uma formação cultural e humanística mais ampla, capacitando os estudantes a se posicionarem criticamente e de modo não segmentado diante dos desafios existentes na sociedade contemporânea” (UFBA, 2010, p. 6). Nesse sentido, Macuxi narra que sua incursão no BIH trouxe *“coisas, assim, que não são estranhas a mim, mas traz em uma outra perspectiva. Talvez muitas coisas que eu já tenha ouvido do rap, já tenha tido esse contato, ali foi explicitado de outro modo”*. Do mesmo modo, essas características são identificadas nas competências e habilidades gerais previstas para o egresso do BIH: “Capacidade para compreender e intervir em questões relacionadas à responsabilidade social, valorização e respeito pela diversidade cultural” (UFBA, 2010, p. 9).

E como pensar a justiça cognitiva diante da diversidade de um país continental como o Brasil? Esta pergunta surgiu ao pensar em uma contribuição de Toussaint, quando indagado se acreditava que os conhecimentos construídos no BIH dialogam com suas vivências e local de origem: *“Tipo, a nível municipal creio que não, a nível familiar, talvez. Mas em geral, eu acho que por essas matérias do BI serem muito reflexivas sobre a contemporaneidade e sobre a sociedade, eu diria que sim”*. Assim, diante da imensa diversidade cultural em um país ainda imerso em profundas desigualdades sociais e econômicas, qualquer projeto educacional que se pretenda reconhecer e valorizar a pluralidade de conhecimentos em disputa terá um grandioso desafio. Ora, afinal, uma mudança de perspectiva não poderá ocorrer de uma hora para outra sem ter que lidarmos com as consequências de uma educação

monocultural que pensava um país quase sempre como importador de conhecimento enlatado e, poucas vezes, como exportador de conhecimentos resultados dos seus múltiplos processos de construção de saberes.

Podemos aludir que esse processo se reflete, diretamente, na condução do BIH, não sendo uma experiência linear, ainda restrita à autonomia individual do corpo docente. A título de exemplo, Tibira diz não fazer sentido que os componentes obrigatórios que cursou no BIH sempre estiveram muito próximos de um modelo mais tradicional de ensino. Cita outros componentes mais dialógicos e inovadores, como “Estudos das Subjetividades”, no qual sentiu que as avaliações valorizavam seus conhecimentos e sua subjetividade. Cita uma atividade que realizou no BI em artes, devido a necessidade do Módulo “Culturas” em pegar componentes artísticos. Relatando a atividade final de conclusão da matéria:

Era a gente fazer um pré-projeto de mediação cultural e nesse trabalho era um espaço que, de fato, a gente tinha autonomia para escrever algo que tivesse relação com nossa subjetividade. Por exemplo, quando a professora falou dessa avaliação, eu fiquei pensando que queria escrever um pré-projeto que tivesse, de fato, muito haver comigo e com as coisas que eu vinha pensando em desenvolver. Ai, inclusive, desse pré-projeto nasceu um projeto que eu submeti, recentemente, para um edital. E é um projeto muito subjetivo, falava sobre a execução de um trabalho no campo cultural voltado para pessoas trans e pessoas travestis. Então, eu consegui colocar minha subjetividade nesse trabalho enquanto homem trans.

Tibira lembra que o IHAC foi um dos primeiros institutos a se mostrarem abertos a receber pessoas transexuais e travestis³¹, por isso acredita ser importante trazermos para a pauta questões relacionadas a este mundo: “*eu acho que não é só abrir espaço para que cheguemos à universidade, acho que é importante que exista este espaço para que a gente possa pesquisar e incentivar estudos voltados para a gente*”. Desta compreensão, a professora Nilma Lino Gomes (2012), ensina que o currículo deve ser pensado como parte de um processo de formação humana que vai além de conteúdos programáticos que preparam os estudantes para o mundo do trabalho. Em sua concepção, é necessário ao invés de apenas se adequar às avaliações padronizadas nacionais e internacionais, construir propostas criativas que façam diálogo com a

³¹ Em 2019, a UFBA foi uma das primeiras instituições federais de ensino superior a instituir cotas para pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis). A nível nacional, contudo, a realidade ainda é escassa.

realidade sociocultural brasileira, articulando, assim, conhecimentos científicos com os conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas. A educadora debate com Santos (2006) ao dizer que a teoria educacional e o campo do currículo estão inseridos em dois movimentos compostos por suas vertentes: a interna e a externa. A primeira investiga e questiona a dimensão monolítica do cânone epistemológico e reflete a respeito da diversidade e pluralidade interna da própria ciência, na medida em que, existem diferentes modos de se fazer ciência. Já a segunda questiona a exclusividade epistemológica da ciência e se detém na dinâmica e relação entre a ciência e outros conhecimentos, ou seja, na profusão de conhecimentos forasteiros à ciência moderna. Estes dois movimentos estão repensando a importância do currículo como produtor e reproduzidor de conhecimento considerados válidos e legítimos, tal como, sua importância na proposição de reformulações da produção de conhecimentos pluriversais, incorporando a diversidade epistêmica, em detrimento dos conhecimentos universais.

4. 4 Responder às expectativas do “mercado” ou repensar novos horizontes para construir um futuro mais justo?

Nos últimos anos, também pela influência das instituições formadoras de opinião, sobretudo da grande mídia, o vocábulo “mercado” tem ocupado espaço considerável nas redes sociais e mesmo em conversas informais, típicas de “mesa de bar”. Numa antropomorfização das contingências do mundo financeiro constantemente, somos informados sobre o que “pensa” e qual o “desejo” desse tal mercado para os rumos do país. O que parece ser um *ente* abstrato, é nada mais que o mercado financeiro. Sua descrição e teorização encontra-se em teorias das mais clássicas, representadas por Adam Smith (2009) com sua “mão invisível do mercado”, até os teóricos contemporâneos que observam como problemático o fato de que um conjunto pequeno de pessoas decidem ou ao menos influenciam os rumos de políticas tão importantes, não apenas nacionais mas também de determinados territórios (SANTOS, 2001). E, devido à co-dependência financeira global de grandes monopólios, acaba por influenciar os rumos da própria geopolítica mundial. A posição desses grupos quantitativamente minoritários sempre prevalece quando se trata da criação e execução de políticas públicas voltadas para distribuição de renda e outras

de cunho assistencial. Assim, urge perguntar: o que é, afinal, esse mercado? Deveríamos tomar como natural sua influência sobre políticas tão importantes para a vida cotidiana das pessoas e o futuro do país?

No campo da educação, lembro de uma ideia já mencionada neste trabalho, da professora Nilma Lino Gomes, quando ela indaga se, deverá a educação brasileira, seja no ensino básico ou no superior, adequar-se às avaliações padronizadas que favorecem o mercado e os processos seletivos ou construir propostas criativas e emancipadoras? Essas perguntas colocam sob suspeita a ideia naturalizada de que o ensino precisa, em primeiro lugar, contribuir para o desenvolvimento econômico do país. Por óbvio, a forma e o conteúdo dessas perguntas sugerem uma opção de análise. Valdemar Sguissardi, pesquisador das políticas de educação superior, adverte que esse tipo de questão parte do princípio que:

[...] nada é natural e de que tudo, na realidade humano-social, é histórico, condicionado e, em última instância, determinado por fatores, por sua vez, também históricos. Os fenômenos em geral não se explicam por si mesmos e os que aqui são objeto de estudo ainda com mais razão que outros. Entender o que se oculta sob as aparências fenomênicas é fundamental para se entender o real, sopesá-lo e avaliá-lo.” (SGUISSARDI, 2019, p. 40).

No mesmo artigo, o autor chama atenção para o fato de que, historicamente, o ensino superior, público ou não, sempre esteve ligado ou até mesmo submisso ora ao Estado, ora à igreja e hoje, ao mercado (SGUISSARDI, 2019). Em sintonia com essa compreensão, Zuleide Silveira e Lucídio Bianchetti (2016), afirmam que, desde a origem do Estado moderno, a concepção de universidade perpassa pela primazia do seu caráter instrumental, no sentido de corresponder às expectativas do tempo econômico, industrial, tecnológico e urbano, estabelecendo um vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico. O que muda são as formas de financiamento, de gestão, de configuração institucional e, sobretudo, a produção do conhecimento (BIANCHETTI; SILVEIRA, 2016,).

Esta concepção de universidade “com finalidade” e submetida às forças do jogo econômico está naturalizada de maneira tão forte na opinião pública, que toda vez que me perguntavam, na minha cidade de origem, qual curso estava fazendo na capital e eu respondia: “Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, na UFBA”,

imediatamente me indagavam: “e este curso forma para trabalhar em quê?”. Confesso, no início era confuso responder àquela pergunta carregada de tantas expectativas sociais. Não sabia como sair daquele embaraço, sentia-me perdido e até envergonhado, como se eu não estivesse fazendo um curso relevante; essa era a opinião do meu círculo social. Uma sensação parecida com a de Darcy, quando ele relatou na entrevista: “*não me sinto confortável em falar que eu sou do BI, porque eu sinto que existe um olhar atravessado, existe aquele estereótipo, existe isso tudo rodeando o BI*”. Após isto, perguntei qual o sentido desses “olhares atravessados” e se aconteciam tanto dentro como fora da universidade. Sua resposta para as reações dentro dos muros da universidade, era de que ainda existe discriminação devido o BI ser considerado um curso “*preparatório para o CPL*” e, fora da universidade, escutava que seu curso resultava em um “*atraso para entrar no mercado de trabalho*”.

Hoje, a partir da minha incursão teórica nos estudos sobre a universidade e o contexto sócio-histórico da criação do modelo curricular dos BI, entendo que, parte dessas dificuldades de compreensão dessa alternativa curricular é devida às expectativas culturais, sociais e econômicas da própria universidade que se alinha aos desígnios do desenvolvimento econômico através da política científico, tecnológica e pedagógica que adota. No Brasil, o modelo que mais influenciou esse posicionamento foi o norte-americano, por meio da polêmica Reforma Universitária de 68, com acentuado vínculo entre educação e desenvolvimento econômico e entre educação e mercado de trabalho. A respeito disso:

O modelo norte-americano põe ênfase no progresso, fazendo a aspiração dos indivíduos da sociedade convergir para o saber que interessa ao desenvolvimento econômico, buscando, desse modo, associar estritamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) e utilitário (serviço à comunidade) ao funcionamento da sociedade, aspectos estes contemplados, ontem e hoje, em uma multiplicidade de cursos de graduação e pós-graduação de longa e curta duração, oferecidos por diferentes instituições (BIANCHETT; SILVEIRA, 2016, p. 88).

Para fins deste texto, o que nos interessa é perguntar onde o BI se insere nessa discussão. Um curso que tem como pretensão ser inovador necessita de uma ampla reforma curricular compatível com suas pretensões formativas e missão política, não apenas do ponto de vista de sua estrutura curricular, mas de toda sua estrutura

didático-pedagógico, administrativa e de gestão. Nosso enfoque, como já afirmamos, é colocar um periscópio no ensino-aprendizagem que ocorre nas salas de aula. É imprescindível considerar esses desafios à luz do fato de que o curso funciona em uma universidade que opera a partir de outra lógica. O Bacharelado Interdisciplinar, embora, segundo dados da UFBA em números, seja em número de estudantes, seu maior instituto, tem problemas relacionados à pressão de passagem para um curso profissionalizante, devido a vagas ainda incipientes em diversos cursos. A respeito disso, Firmina, quando perguntada se se sentia realizada no curso: “*Então, eu acho que a ideia é ótima, mas essa concorrência aí, do score para o CPL, essa parte não está fazendo bem para os alunos*”. Na visão de Macuxi quando perguntado se sente que o curso valoriza suas experiências e conhecimentos, afirma que um dos entraves para essa realização é, justamente, a avaliação:

Eu acho que não, eu acho que não, assim no sentido que a proposta que a gente vê, não é exatamente essa. Eu acho que no ensino, assim, no geral, acaba sendo algo onde o estudante tem que se adaptar ao método de avaliação do professor. Então a maioria dos métodos de avaliação dos professores vai seguir o rigor mais tradicional que a academia tem. Então vai pedir ensaios acadêmicos, vai pedir textos, mais tradicionais mesmo [...] Mas, assim, dentro do BI eu também tive experiências onde eu fui mais livre na avaliação, então eu poderia escolher coisas ali.

É possível afirmarmos que a avaliação é uma encruzilhada no caminho em todos os níveis de ensino e, que, não é apenas uma questão problemática para a educação brasileira. Cipriano Luckesi (2011) tem uma importante contribuição nesse sentido, ao afirmar que a avaliação ganhou um espaço imenso nos processos de ensino e aprendizagem, a ponto da prática educativa passar a ser direcionada a uma "pedagogia do exame". O professor baiano evidencia que o mais explícito e visível exemplo dessa pedagogia encontra-se na prática do último ano do ensino médio, quando somos instruídos para resolução de provas visando um bom desempenho no vestibular como “porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade” (LUCKESI, 2011, p. 35). Para ele, o sistema de ensino está atravessado mais por uma pedagogia do exame do que uma pedagogia do ensino/aprendizagem. Assim, a atenção está centrada no preparo para as provas que se tornam instrumento de ameaça e/ou tortura para as (os) estudantes.

Esta reflexão é necessária e urgente ao consideramos o BI pois, por um ângulo, o curso poderá ser sentido por suas e seus estudantes como extensão da aflição

voltada para a “atenção na promoção”, ou seja, a nota continuará fustigando, pois é preciso ser mantida alta e, por vezes, ela poderá se torna a única coisa importante ao se matricular ou não concluir ou trancar determinados componentes. Na medida em que, ao iniciar um componente curricular ou semestre letivo procuram, em primeiro lugar, saber as normas e os atalhos para ser bem sucedido, que notas poderão ser obtidas e como se dará o processo de promoção final, cuidando de tudo a fim de não baixar seu CR. A manipulação e o cuidado excessivo com a nota pode significar aproximação ou distanciamento do ingresso no CPL desejado. Deste modo, o ensino será maculado pela excessiva atenção para obtenção de uma nota, que põe sob ameaça a continuidade dos estudos desejados, ao invés de focar a aquisição de conteúdos importantes para o desenvolvimento social, ético e técnico dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, repensar uma sala de aula por um direcionamento decolonial e voltado para atingir a justiça cognitiva é não avaliar sob uma perspectiva exclusivamente quantitativa visando o coeficiente de rendimento. Consideramos o processo avaliativo como atividade de construção de conhecimento, de interações, gestão de novas ideias e consciência das mudanças, como costuras conceituais e teóricas que se produzem ao longo do tempo e processo. Neste prisma, a avaliação formativa é tomada como experiência radical que transforma os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, alçados a protagonistas de seu próprio processo de conhecimento e a participar da sua própria aprendizagem (LIMA; BORJA; SAMPAIO, 2023). A avaliação deverá ser um instrumento poderoso e eficiente para pensar novos horizontes de construção de conhecimento e de transformações ao longo do curso, desde que a sala de aula seja uma abertura para o encontro com os outros, de construção de novos conhecimentos e reconhecimento de si e do mundo à sua volta.

JANELAS ABERTAS PARA PENSAR: CONSIDERAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS...

É bem possível que conclusões ou considerações finais não fiquem bem em um trabalho desta natureza. Acredito, que o conteúdo que se segue, é melhor pensado como um conjunto de reflexões a respeito das experiências que permitiram sua escrita e que foram exploradas e analisadas no devir das palavras e ideias lançadas aqui. O que se espera é que nesta parte do texto, o pesquisador “amarre suas ideias” e “coloque um ponto final” no texto. Entretanto, sinto-me como o personagem do conto “A Terceira Margem do Rio”, de Guimarães Rosa: o pai que constrói, em silêncio, sua canoa e a lança para o que seria uma terceira margem do rio. Nesta canoa, embora tenha sido auxiliado por muitas mãos em sua construção, embarquei sozinho e não voltei mais.

Nesses últimos anos, a partir da incursão que fiz para realizar este trabalho, das leituras e diálogos com pessoas qualificadas, seja do Sul ou o do Norte, dos trabalhos apresentados ao longo e sobre esta pesquisa, no estágio docente e, especialmente, na elaboração de sua escrita, parafraseando Guimarães Rosa: executei a invenção de permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, pois dela não há como me soltar. Afinal, compreendo o conhecimento como fim em si mesmo e não como um meio de se obter algum valor utilitário dentro de um mundo sob a égide da colonialidade do poder, do ser e do saber.

O meu objetivo, com este trabalho, foi lançar uma discussão a respeito do curso de graduação que concluí, o que não deixa de ser uma discussão sobre meu próprio percurso. Talvez, a questão de pesquisa tenha nascido na primeira vez que me perguntaram: “e este curso forma em que?”. Esse relatório pode ser, então, a resposta para esta pergunta repetida com frequência e que me fustigava sempre. É importante dizer que não sou o primeiro, nem o único. Os Bacharelados Interdisciplinares da UFBA foram e estão sendo investigados a partir de diferentes ângulos por estudantes de pós-graduação, sobretudo, a partir do PPGEISU. A maior parte dessas pesquisas foram conduzidas por egressos dos BI, assim como eu. Da minha parte, pretendo contribuir com um novo olhar sobre este curso que se pretendia inovador quando foi concebido, com o esforço de um novo corpo docente, em cooperação com professores e professoras mais experientes que vieram de diferentes institutos e faculdades da universidade.

Sabemos que, no Brasil, a proposta de bacharelados de caráter interdisciplinar é relativamente recente, se comparada à arquitetura acadêmica das suas universidades, pois altera o quadro curricular dos cursos superiores construídos até aqui. Sua consolidação ainda é atravessada por muitos desafios. O maior deles, como vimos, é a ruptura com o modelo tradicional das universidades brasileiras, um grande obstáculo a reformas e propostas que propõem chacoalhar sua estrutura. Afinal, no Brasil, o ensino superior estruturou-se voltado para a capacitação profissional e, ainda assim, direcionado à formação das classes abastadas, fruto do processo de colonização portuguesa.

No âmbito do conhecimento técnico-científico, é exigida uma formação que supere as especialidades fechadas em torno de seus próprios problemas e questões, fruto de um modelo de ciência que tem dado mostras de esgotamento. Daí, devido isso, o questionamento de sua legitimidade para responder às exigências técnicas e teóricas da contemporaneidade. Sendo da natureza do mundo o constante movimento, os horizontes sempre se alargam com novos avanços tecnológicos e científicos. Assim, outros olhares são convocados na procura de melhor compreensão e interpretação.

Das mudanças implementadas nesses últimos anos, destaca-se o protagonismo do REUNI e a promulgação da Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas. A partir dessas mudanças, a UFBA apresentou alterações gradativas no perfil étnico-racial e social dos estudantes, tornando-se mais inclusiva e diversa. Essas mudanças questionam o sentido e finalidade do processo formativo proporcionado pela universidade. Este trabalho defende e se posiciona a favor da educação universitária como um processo aberto ao autoconhecimento, à interação social e cultural e à reflexão crítica em relação à realidade que nos cerca. Entretanto, para atingir este propósito que nos faz andar em direção aos seus pressupostos, não se pode considerar a formação para carreiras profissionais, caso alcançar esse objetivo signifique submissão a uma educação acrítica e em conformidade com o modelo societal vigente.

Nessa perspectiva, os resultados desta pesquisa apontam para uma série de pedras no meio do caminho localizadas tanto na estrutura curricular, quanto no contexto institucional e político da UFBA. Uma delas é a ausência de compreensão sobre o modelo por ciclo adotado pelo BI, assim como de suas bases interdisciplinares

em confronto com uma universidade que ainda opera sob os desígnios da disciplina em seus currículos. O projeto que, inicialmente, fora pensado para reformar a universidade, acomodado em uma nova unidade – o IHAC- acabou tendo que se adequar à UFBA. É necessário pontuar que esta adequação nunca foi pacífica por parte do corpo docente e discente do BI. Outra é o engessamento dos modelos de gestão da UFBA, juntamente com fatores externos de contingenciamento financeiro e turbulência política, tudo isso diante de sucessivos ataques que o espaço de produção "balbúrdia" sofreu nos últimos anos por políticos e parte da opinião pública. Estas são, e foram, pedras no meio do caminho que dificultam a realização plena do curso e de suas formulações e objetivos.

No que diz respeito ao processo didático-pedagógico, evidenciado pelas entrevistas compreensivas realizadas com os estudantes, tona-se um esforço, ainda que preambular, do BI em propor e discutir novas propostas pedagógicas e teóricas a partir de diferentes arcabouços teóricos. Entretanto, considero ainda preambular por constatar, ao analisar os planos de curso, que pecam na seleção da bibliografia obrigatória dos componentes analisados, na medida em que, privilegiam certos corpos geopolíticos. Como vimos, privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda, e que esta realidade está assentada sobre o racismo e o sexismo epistêmico. Não há que se falar em ruptura total com saberes e conhecimentos produzidos por autores considerados canônicos, não é uma perseguição sem fundamento por puro capricho de tendência cultural. Entretanto, é necessário incluir outros saberes, outras teorizações e metodologias forjadas em outras práticas e processos, por outros corpos geopolíticos.

Nos depoimentos e em minha experiência como estudante do BIH, notei que o corpo docente tem grande responsabilidade sobre o que é produzido e construído em sala de aula. O que nos faz pensar o quão importante é a formação do corpo docente para lidar com pedagogias e metodologias inovadoras no ensino superior em cursos como os Bacharelados Interdisciplinares. Afinal, o modelo pedagógico das universidades brasileiras privilegia a centralidade do docente. Por isso, urge pensar qual é a formação do corpo docente, no nosso caso, do BIH, pois ela poderá revelar um direcionamento para uma formação tecnicista, disciplinar e pouco inovadora.

Apontada as pedras no meio do caminho e já posicionado na terceira margem do rio, ao refletir e analisar o curso à luz das entrevistas e dos Projetos Pedagógicos

do BI e do BIH, constato que o BIH é um terreno fértil de ideias e práticas para uma universidade renovada, para que se possa construir novas abordagens pedagógicas, com participação dos sujeitos no seu próprio processo formativo. Assim, esses cursos poderão apontar para uma educação de cunho decolonial voltada para a valorização e integração do seu corpo discente pelo exercício da justiça cognitiva. Sobretudo, deste novo perfil que acessou o ensino superior nos últimos 20 anos. Por isso defendo que uma educação interdisciplinar e intercultural potencializa o cultivo de uma produção de conhecimento que contempla a diversidade de saberes, bem como amplia as possibilidades de transformação mútua entre sujeitos e seu ambiente.

Nesse sentido, ao trazer meu olhar como sujeito desta pesquisa, na medida em fui estudante cotista no BIH, vislumbro a potência que tem o curso. Como proposta inovadora no seu modelo curricular e pedagógico, de pretensão interdisciplinar, o quanto pode aportar para uma educação intercultural e para a promoção da justiça cognitiva, desde que, para além do discurso, sejam modificadas tanto práticas pedagógicas como relacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Transdisciplinaridade e o Paradigma Pós-Disciplinar na Saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 30-50, set-dez, 2005.

ALMEIDA-FILHO, Naomar de.; SOUZA, Luis E. de. Uma protopia para a universidade brasileira. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 105, 20 jul. 2020.

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

ALVARENGA, Augusta. T.; SOMMERMAN, Américo; ALRAVEZ, Aparecida M. Congressos Internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 9-29, 2005.

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES - 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

ANDRADE, Oswald de. **A utopia antropofágica**. São Paulo: Globo: Secretária do Estado de São Paulo, 1990.

ANTELO, Raul. **Políticas Canibais: do antropofagismo ao antropoemético**. In: Transgressão e Modernidade. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2001.

BALDIN, Nelma.; MUNHOZ, Elzira. M. B. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 27, 2011.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BEVILACQUA, Luiz. Sobre a universidade no Brasil na era do choque cultural: a formação para tecnologia. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 11, n. 1, p. 43, jun. 2014.

BITTENCOURT, Circe F. Reflexão sobre o ensino da História. **Ensino de Humanidades**, v. 32, nº 93, Maio-Agos, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BOURDIEU, Pierre. Las formas del capital. In: BOURDIEU, P. **Poder, derecho y clases sociales**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2000. p. 131-164.

BRASIL. Lei no 12711 de agosto de 2012. **Lei de Cotas para Ensino Superior**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30.8.2012.

BRASIL. Ministério da Cultura. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Brasília: MEC, [s.d]. Disponível em: https://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais** (Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007). Economianet, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2018.

BRASIL. **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC nº 383, de 12.04.2010. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior, 2010.

BRITO, Larisse M. **Novas Rotas para o Ensino Superior no Brasil: os bacharelados interdisciplinares da UFRB**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2015.

BRITO, Larisse M.; SANTOS, Georgina; RIBEIRO, Natalia S. S. M. Perspectiva interdisciplinares e horizontes interculturais na formação universitária. In: SANTOS, Georgina; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; VASCONCELOS, Letícia (org). **Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percursos e novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2017.

CANDIDO, Antônio. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999. CAPES/Unesco, 2002, p. 31-42.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR, 2023.

CARVALHO, José de. Encontros de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Trad.: Roneide Venancio Majer; Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, V.I, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In: _____. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências**

sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. DECOLONIZAR LA UNIVERSIDAD La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

COATES, Ta-Nehisi. **Entre o mundo e eu**. Objetiva, 2015.

DIETZ, Gunther. **Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educacion**. México: FCE, 2012.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.3, n.3, set/dez. 2017, p.17-29.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Laurentino. **1808**. São Paulo: Planeta, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

Disponível em:

http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Vinícius B. da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e258226, 2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acessado em 15 de junho de 2022.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, abr. 2016.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

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

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2019.

KLEIN, Julie Thompson. **Ensino Interdisciplinar: Didática e Teoria**. In: ARANTES, C. **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 2008.

KRENAK, Ailton. Tempos Presentes - A negação da ciência com Ailton Krenak. **Youtube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9TOvKwQV-Ss>. Acesso em: 25 jan. 2021.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: Lander, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO. Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 03 jul. 2023.

LIMA, Nelson Rocha; BORJA, Maria Eunice Limoeiro; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Educação Decolonial e Justiça Cognitiva: desafiando a colonialidade na sala de aula. In: SAMPAIO; Sônia M. R.; SANTOS, Georgina G.; BORJA, Maria E. L (Org). **Observatório da vida estudantil: compreensões e trilhas teórico-metodológicas**. Salvador: EDUFBA, 2023.

LOPES, Alice C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> Acesso em: 9 jun. de 2023

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5117/1/2006_AnaLuizaPinheiroFlauzina.pdf f. Acesso em: 9 jun. de 2023.

LUZZI, Daniel Angel; PHILIPPI J., Arlindo. A Interdisciplinaridade, pedagogia e didática da complexidade na formação superior. In: **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. 1ª edição. Cap. 2. p. 123-142. 2011.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em:

http://objdigital.bn.br/acervo_digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 9 junho 2023.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3º ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Francisco; FERREIRA, Leandro; BARROSO, Lidiane. Panorama dos Bacharelados Interdisciplinares no Brasil. **Revista de Ciências e Inovação do IF Farroupilha**. v. 6, n. 1, fev. 2021.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: ARROSA, M. et al. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) - Unesco - Caracas, 2022. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2023.

PAVIANI, Jayme. Interdisciplinaridade na Universidade. In: AUDY, Jorge Luís Nicolas; MOROSONI, Marília Costa. **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPURCS, 2007.

PEREIRA, M. V. M. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 7 dez. 2020.

PESTRÉ, Dominique. Dossier Interdisciplinarité: L'évolution des champs de savoir, interdisciplinarité et noyaux durs. Communication au Conseil scientifique du CNRS. In: **Natures Sciences Sociétés**, v. 12, 2004, p. 191-196.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Consejo Latinoamericano de ciencias sociales (CLACSO). **A Colonialidade do saber, eurocentrismo Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

RAYNAULT, Claude. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. **INTERthesis**, v. 11, nº 1, jan/jun, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2014v11n1p1> Acesso em: 9 jun. 2023.

RAYNAULT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILLIPI Jr, Arlindo; NETO, Antônio J. S. (editores). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. São Paulo: Manole, 2011.

ROLDÃO, Cristina. **Fatores e perfis de sucesso escolar "inesperado": trajetos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana**. 2015. 343 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2015.

SAMPAIO, Sonia. M. R. O observatório da vida estudantil: uma contribuição aos estudos sobre a vida e cultura universitária In: SAMPAIO, S.M. R. **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011.

SAMPAIO, Sônia M. R.; SANTOS, Georgina. A démarche interdisciplinar do Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil. In: PHILIPPI Jr, Arlindo; VALDIR, Fernandes (org). **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa** 1º ed, Manole, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOMÉ, Jurjo T. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre, 1998.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: Modos e Significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

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

SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Georgina; SAMPAIO, Sônia M. R.; VASCONCELOS, Letícia. Justiça Cognitiva como dispositivo para fazer avançar as ações afirmativas. In: SANTOS, Georgina; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; VASCONCELOS, Letícia (org). **Observatório da vida estudantil**: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percursos e novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2001.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil**: uma biografia. 1º ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos R.; FARGONI, Everton. H. E. Bolsonarismo: a necropolítica brasileira como pacto entre fascistas e neoliberais. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-26, jan./dez. 2020.

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

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: Uma Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações. 1 ed, São Paulo: Madras, 2009.

TRINDADE, Diamantino. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades**. Salvador, 2010. Disponível em: <https://ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bih.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares**. Salvador 2008. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf. Acesso em 30 de março, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **UFBA em números**. 2022. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba-em-numeros-2022.pdf>
Acessado em: 9 junho 2023.

UNZUÉ, Martín. A universidade na trajetória dos parlamentares brasileiros. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 8, p. 13–46, ago. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. 2009. Disponível em: https://needoc.net/doc.html?utm_source=walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial. Acesso em: 05 dez. 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTA

I. Identificação:

- a) Nome: _____.
- b) Pseudônimo sugerido: _____ (para ser utilizado na entrevista).
- c) Idade:
- d) Curso:
- e) Modalidade de cota:
- f) Semestre/ tempo na UFBA:

II. Transição do ensino médio para a universidade

- a) Como foi o seu processo de transição do ensino médio para a Universidade? Quais foram as principais dificuldades encontradas e quais estratégias para superá-las?
- b) Como se deu a escolha pela UFBA?
- c) Como chegou no BI, o que motivou sua escolha?

III. Realização acadêmica e no BI

- 1- Você se sente realizado com seu curso?
- 2- Você teve alguma dificuldade nesse percurso que possa ser atribuída ao fato de ser estudante ingressante por cotas?
- 3- Sabe se existe alguma política pedagógica dentro da universidade para auxiliar os estudantes com dificuldade no ensino-aprendizagem? Caso sim e você tenha sido beneficiário qual sua opinião sobre elas?
- 4- Você já sofreu algum tipo de discriminação ou preconceito na universidade?
- 5- Já sofreu discriminação por ser do BI? Caso sim, acredita que seja por qual motivo?

IV. Interdisciplinaridade e justiça cognitiva no BI

- 6- Para você o que é interdisciplinaridade?
- 7- Como você compreende a interdisciplinaridade no seu curso?

8- Você considera que as atividades pedagógicas desenvolvidas no BI têm uma perspectiva inclusiva? Se não, por quê? Se sim, quais são as estratégias que você identifica que são utilizadas para alcançar a inclusão?

9- Você considera que os conteúdos trabalhados nos componentes curriculares que você cursou no BI dialogam, de alguma forma, com sua vivência e as suas experiências fora da Universidade? Caso sim, você poderia citar exemplos?

10- Você acha que durante as aulas e atividades que participou as suas experiências e conhecimentos pessoais foram valorizados?

11- Você acha que o conhecimento que é produzido e adquirido na Universidade dialoga de alguma forma com os seus próprios conhecimentos ou com os do seu local de origem? Se não, por quê? Se sim, de que forma?

12- Você considera que o currículo do BI contempla autores de origens, gêneros e abordagens diversas?

13- Você considera o processo avaliativo importante na sua trajetória acadêmica? Acredita que o BI propõe diferentes métodos avaliativos?

14- Você acredita que a interdisciplinaridade pode contribuir para a construção de um saber mais inclusivo? Como?