



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO
(PPGDC)**

GENÁRIO DOS SANTOS

TESE

**INTERSABER E INTERDISCIPLINARIDADE: TENSÕES E CRIAÇÕES NOS
BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA BAHIA**

SALVADOR-BA

2025

GENÁRIO DOS SANTOS

TESE

**INTERSABER E INTERDISCIPLINARIDADE: TENSÕES E CRIAÇÕES NOS
BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Difusão do
Conhecimento (PPGDC).

Áreas de Concentração: Modelagem da Geração e Difusão do
Conhecimento.

Linha 2: Difusão do Conhecimento – Informação, Comunicação e
Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Dante Galeffi.

Co-orientadora: Prof.^a Maria Thereza Ávila Dantas Coelho.

SALVADOR-BA

2025

Santos, Genário dos.

Intersaber e interdisciplinaridade[recurso eletrônico] : tensões e criações nos bacharelados interdisciplinares na Bahia / Genário dos Santos. - Dados eletrônicos. - 2025.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Thereza Ávila Dantas Coelho.

Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2025.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Ensino superior - Bahia. 2. Bacharelados interdisciplinares. 3. Interdisciplinaridade. 4. Formação do Professor (InterSaberes). I. Galeffi, Dante Augusto. II. Coelho, Maria Thereza Ávila Dantas. III. Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento. IV. Título


CDD 378 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO
(DMMDC)

ATA Nº 93

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO (DMMDC), realizada em 31/07/2025 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO no. 93, área de concentração MODELAGEM DA GERAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO - DIFUSÃO DO CONHECIMENTO: INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E GESTÃO, do(a) candidato(a) GENÁRIO DOS SANTOS, de matrícula 2021127669, intitulada INTERSABER E INTERDISCIPLINARIDADE: TENSÕES E CRIAÇÕES NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA BAHIA. Às 14:30 do citado dia, A defesa será remota, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. DANTE AUGUSTO GALEFFI que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. MARCUS TULIO DE FREITAS PINHEIRO, Profª. Dra. MARIA DE FATIMA HANAQUE CAMPOS, Profª. Dra. MARIA THEREZA AVILA DANTAS COELHO, Prof. Dr. HÉLIO JOSÉ SANTOS MAIA e Prof. Dr. JAVIER COLLADO RUANO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente
 **HÉLIO JOSÉ SANTOS MAIA**
Data: 01/08/2025 09:49:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. HÉLIO JOSÉ SANTOS MAIA, UnB

Examinador Externo à Instituição

Dr. JAVIER COLLADO RUANO

Examinador Externo à Instituição



Javier Collado Ruano
 Time Signature Security Data

Dra. MARIA THEREZA AVILA DANTAS COELHO, UFBA

Examinadora Externa ao Programa

Documento assinado digitalmente
 **MARIA THEREZA AVILA DANTAS COELHO**
Data: 01/08/2025 14:02:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

MARCUS TULIO DE FREITAS PINHEIRO, UNEB

Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 **MARCUS TULIO DE FREITAS PINHEIRO**
Data: 01/08/2025 06:12:44-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

MARIA DE FATIMA HANAQUE CAMPOS

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DE FATIMA HANAQUE CAMPOS**
Data: 01/08/2025 14:10:32-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. DANTE AUGUSTO GALEFFI, UFBA

Presidente

Documento assinado digitalmente
 **DANTE AUGUSTO GALEFFI**
Data: 31/07/2025 18:29:56-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

GENÁRIO DOS SANTOS

Doutorando(a)

Documento assinado digitalmente
 **GENARIO DOS SANTOS**
Data: 31/07/2025 22:16:55-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dedico esta tese aos atores e atrizes que se enveredam na busca por novos saberes e que acreditam que a educação muda as pessoas e assim, as pessoas contribuem para a mudança do mundo.

AGRADECIMENTOS

Ao universo...

À ancestralidade...

À família...

Ao namorado...

Aos amigos...

À UFBA...

A Dante...

E a quem fez parte desta caminhada.

RESUMO

Esta tese, intitulada “*Intersaber e Interdisciplinaridade: tensões e criações nos bacharelados interdisciplinares na Bahia*”, resulta de inquietações sobre os modos de produção de conhecimento nos processos formativos de ensino superior. Desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a pesquisa investiga como a interdisciplinaridade se apresenta de forma instituída nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e como ela se institui nas práticas formativas vivenciadas por estudantes e docentes. A abordagem metodológica é qualitativa, exploratória e documental, com base na Análise do Discurso. Foram analisados documentos institucionais e aplicados questionários com estudantes e egressos dos BIs do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC/UFBA), articulando referências teóricas e experiências vivenciais dos sujeitos envolvidos e à trajetória formativa e docente do autor. O texto se estrutura em sete seções, antecidas por prelúdios que revelam a experiência pessoal como parte do processo da construção do saber. As análises percorrem desde os marcos teóricos da interdisciplinaridade até as políticas públicas que fundamentam a criação dos BIs, passando por discussões epistemológicas sobre disciplina, conhecimento e saberes, bem como os tensionamentos e potências emergentes na formação universitária interdisciplinar. Os resultados revelam que, embora a interdisciplinaridade esteja fortemente instituída nos documentos oficiais, suas vivências nos processos formativos apontam para dimensões instituintes que desafiam a lógica disciplinar. É nesse movimento que emerge a concepção de INTERSABER – uma proposta epistemológica, política e existencial que reconhece a indissociabilidade entre saber, corpo, território e existência. O intersaber é apresentado como uma alternativa crítica à noção tradicional de interdisciplinaridade, abrindo espaços para outras formas de conhecer, ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Bacharelado Interdisciplinar; Interdisciplinaridade; Intersaber; Processos Formativos.

ABSTRACT

This thesis, titled "Intersaber and Interdisciplinarity: Tensions and Creations in Interdisciplinary Bachelor's Degrees in Bahia," arises from concerns about the ways of producing knowledge in higher education training processes. Developed within the Postgraduate Program in Knowledge Dissemination (PPGDC) at the Federal University of Bahia (UFBA), the research investigates how interdisciplinarity is established in the Pedagogical Course Projects (PCPs) of Interdisciplinary Bachelor's Degrees (IBs) and how it is instituted in the formative practices experienced by students and faculty. The methodological approach is qualitative, exploratory, and documentary, based on Discourse Analysis. Institutional documents were analyzed and questionnaires were applied to students and graduates of the IBs at the Institute of Humanities, Arts, and Sciences Professor Milton Santos (IHAC/UFBA), articulating theoretical references and lived experiences of the subjects involved and the author's formative and teaching trajectory. The text is structured into seven sections, preceded by preludes that reveal personal experience as part of the knowledge construction process. The analyses range from the theoretical frameworks of interdisciplinarity to the public policies that underpin the creation of IBs, passing through epistemological discussions on discipline, knowledge, and know-how, as well as the tensions and emerging potentials in interdisciplinary university education. The results reveal that, although interdisciplinarity is strongly established in official documents, its experiences in formative processes point to instituting dimensions that challenge disciplinary logic. It is in this movement that the conception of INTERSABER emerges – an epistemological, political, and existential proposal that recognizes the inseparability between knowledge, body, territory, and existence. Intersaber is presented as a critical alternative to the traditional notion of interdisciplinarity, opening spaces for other ways of knowing, being, and existing in the world.

Keywords: Interdisciplinary Bachelor's Degree; Interdisciplinarity; Intersaber; Educational Processes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Caracterização dos artigos (n=5)	59
Quadro 2 — Termos e definições	68
Quadro 3 — Termos e ocorrências acerca da interdisciplinaridade nos (n=5).....	70
Quadro 4 — Estrutura dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs).....	99
Quadro 5 — Estrutura Curricular dos Bacharelados Interdisciplinares	99
Quadro 6 — Respostas dos estudantes dos BIs da UFBA à P11.....	190

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Representação analógica de um sistema complexo.....	56
Figura 2 — Disciplinaridade (a) e Interdisciplinaridade (B).....	57
Figura 3 — Concepções acerca do conhecimento nos artigos (n=5)	64
Figura 4 — Concepções acerca da Disciplinaridade (n=5)	67
Figura 5 — Nuvem de palavras gerada a partir da frequência dos termos nos artigos (n=5). Letras maiores significam frequências mais altas e letras menores significam frequência mais baixas.....	70
Figura 6 — Árvore de similaridade – frequência dos termos selecionados (n=5). Expressa a relação de proximidade entre os termos de maior frequência no mesmo período textual - corpus	72
Figura 7 — Arquitetura Acadêmica dos cursos propostos pela Universidade Nova.....	98
Figura 8 — Livro Cinza do Reuni	107
Figura 9 — Nuvem de palavras gerada a partir da frequência dos termos nas respostas obtidas à P2. Letras maiores significam frequências mais altas e letras menores significam frequência mais baixas	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Métrica de similaridade de referência bibliográfica	61
Gráfico 2 — Vagas anuais para calouros por curso e turno	118
Gráfico 3 — Matrículas em componentes curriculares de 2010.1 a 2025.1 nos quatro BIs.	119
Gráfico 4 — Práticas Interdisciplinares dos docentes dos componentes EC1 e EC2.....	147
Gráfico 5 — Percepção de interdisciplinaridade pelos estudantes dos BIs da UFBA.....	177
Gráfico 6 — Aspectos dos BIs avaliados pelos estudantes	185
Gráfico 7 — Classificação das respostas dos estudantes dos BIs da UFBA - P8.....	191
Grafo 1 — Métrica de similaridade de referências bibliográficas.....	61

LISTA DE INFOGRAFIAS

Infografia 1 — Distribuição de cursos interdisciplinares no Brasil em 2025.....	108
Infografia 2 — Crescimento da educação superior no Brasil pós-REUNI	111
Infografia 3 — Estrutura Curricular e Acadêmica dos BIs da UFBA.....	115
Infografia 4 — Estrutura da Etapa de Formação Geral (FG) dos BIs da UFBA.	116
Infografia 5 — Formação Específica: Qual caminho curricular devo escolher?.....	116
Infografia 6 — Estrutura do Eixo Interdisciplinar	117
Infografia 7 — Processos formativos universitários: desafios e necessidades	122
Infografia 8 — Competências e habilidades interdisciplinares.....	124
Infografia 9 — Competências específicas da formação dos BIs	125
Infografia 10 — Flexibilidade: caminhos para o aprendizado interdisciplinar.....	134
Infografia 11 — Representação da Multidisciplinaridade	136
Infografia 12 — Multidisciplinaridade: unindo disciplinas sem interação	137
Infografia 13 — Críticas à multidisciplinaridade	137
Infografia 14 — Integração Transdisciplinar	139
Infografia 15 — Abordagens que aparecem nos PPC dos BIs da UFBA.....	140
Infografia 16 — Objetivos da formação nos quatro BIs da UFBA.....	141
Infografia 17 — Características da formação interdisciplinar	142
Infografia 18 — Ciclo de atos de currículo	160
Infografia 19 — Motivações para cursar um BI	162
Infografia 20 — Práticas interdisciplinares nos BIs da UFBA - percepção dos estudantes...	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.
AC	Atividades Complementares.
ACCS	Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade.
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento.
BIs	Bacharelados Interdisciplinares.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa.
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CPL	Curso de Progressão Linear.
CT	Cursos-Tronco.
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System.</i>
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
UE	União Europeia.
EUA	Estados Unidos das Américas.
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil.
FE	Formação Específica.
FG	Formação Geral.

IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos.
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso.
PPGEISU	Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos.
PUC- RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
TCLE	Termo Livre e Esclarecido.
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação.
UFABC	Universidade Federal do ABC.
UFBA	Universidade Federal da Bahia.
UnB	Universidade de Brasília.
UNE	União Nacional de Estudantes.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura.
USP	Universidade de São Paulo.

APRESENTAÇÃO

Esta tese é o produto final desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nela, apresento os resultados de uma investigação sobre as formas instituídas e instituintes da interdisciplinaridade nos cursos de Bacharelados Interdisciplinares (BIs) do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC/UFBA).

A pesquisa parte de um aprofundamento epistemológico da interdisciplinaridade e de concepções correlatas, como disciplina, conhecimento e saberes. Ao longo do trabalho, foram mobilizadas tanto referências teóricas quanto experiências vivenciais dos sujeitos participantes da pesquisa, entrelaçadas à minha própria trajetória formativa e docente, que se revela nos prelúdios que antecedem cada uma das seções.

O texto está organizado em sete seções, além desta introdução e dos prelúdios. No prelúdio inicial, apresento minhas itinerâncias formativas e práticas docentes, situando o ponto de partida da investigação. Em seguida, na introdução, discuto brevemente a constituição da formação superior interdisciplinar no Brasil e a centralidade da interdisciplinaridade como eixo da pesquisa.

A seção I examina o percurso histórico do paradigma interdisciplinar, com destaque para momentos como a Antiguidade, Renascença, Iluminismo, Positivismo, e as transformações ocorridas nos séculos XX e XXI.

Na seção II, abordo a interdisciplinaridade em diálogo com os sistemas complexos e a representação do conhecimento. Nesta parte, apresento os resultados de uma revisão integrativa que aprofunda a análise das concepções de disciplina, conhecimento e interdisciplinaridade a partir de diferentes campos do saber.

A seção III discute as reformas universitárias e a emergência dos Bacharelados Interdisciplinares, parindo do Relatório de Abraham Flexner (nos Estados Unidos), passando pela Declaração de Bolonha, até as reformas universitárias brasileiras do século XX e início do século XXI, com atenção especial aos projetos *Universidade Nova* e *UFBA Nova*.

A seção IV foca na implementação dos Bacharelados Interdisciplinares no Brasil, com ênfase no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), iniciado em 2007. São detalhadas a estrutura dos cursos e os perfis dos egressos formados nesse contexto.

Na seção V, apresenta-se os resultados de uma pesquisa documental baseada na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de BIs da UFBA, buscando compreender como a interdisciplinaridade é formalmente concebida e implementada nesses documentos.

A seção VI traz os resultados de uma pesquisa empírica realizada com estudantes e egressos dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, revelando práticas e sentidos de interdisciplinaridade em seus processos formativos – dimensões instituintes que muitas vezes escapam à normatividade institucional.

Por fim, na seção VII, proponho a concepção de INTERSABER, entendido como um modo de estar no mundo que reconhece a indissociabilidade entre saber, corpo, território e existência. O INTERSABER é apresentado como alternativa crítica ao termo “interdisciplinaridade”, que ainda carrega marcas da lógica disciplinar moderna.

Com este trabalho, busco contribuir para a ampliação e ressignificação do debate sobre a interdisciplinaridade, propondo o INTERSABER como uma proposta epistêmica, política e existencial para pensar, sentir e agir no mundo.

SUMÁRIO

PRELÚDIO INICIAL	19
INTRODUÇÃO	21
PONTO DE PARTIDA	21
A FORMAÇÃO SUPERIOR INTERDISCIPLINAR NO BRASIL	22
A INTERDISCIPLINARIDADE	25
REFERÊNCIAS	27
PRELÚDIO À SEÇÃO I.....	30
1 SEÇÃO I — A INTERDISCIPLINARIDADE: HISTÓRICO E REFLEXÕES	31
1.1 MARCOS TEÓRICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE: O COMEÇO DA CIVILIZAÇÃO HUMANA E SOCIAL	31
1.2 ANTIGUIDADE	32
1.3 RENASCENÇA	333
1.4 ILUMINISMO	33
1.5 POSITIVISMO	34
1.6 INÍCIO DO SÉCULO XX	35
1.7 PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	37
1.8 DÉCADA DE 1950 A 1960	38
1.9 DÉCADA DE 1960 E 1970.....	39
1.10 BRASIL.....	41
1.11 A COMPLEXIDADE CONTEMPORÂNEA E SUAS EXIGÊNCIAS INTERDISCIPLINARES.....	43
REFERÊNCIAS	48
PRELÚDIO À SEÇÃO II	52
2 SEÇÃO II — INTERDISCIPLINARIDADE: DIALOGANDO NA PERSPECTIVA DE SISTEMAS COMPLEXOS E REPRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	54
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	54
2.2 PROCESSO METODOLÓGICO	58
2.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
2.4 O QUE É CONHECIMENTO?	63
2.5 DISCIPLINA.....	66

2.6 INTERDISCIPLINARIDADE.....	70
2.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	75
PRELÚDIO À SEÇÃO III.....	78
3 SEÇÃO III — AS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS E OS CURSOS DE BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES	79
3.1 RELATÓRIO DE ABRAHAM FLEXNER NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA	80
3.2 DECLARAÇÃO DE BOLONHA NA UNIÃO EUROPEIA E O COMPROMISSO DE LISBOA.....	81
3.3 AS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS NO BRASIL.....	83
3.3.1 A Reforma de 1930	83
3.3.2 A criação da UnB em 1962.....	84
3.3.3 A Reforma Universitária de 1968	86
3.3.4 A Reforma Universitária de 1985	89
3.3.5 Projeto UFBA Nova	91
3.3.6 Universidade Nova	93
REFERÊNCIAS.....	102
PRELÚDIO À SEÇÃO IV	105
4 SEÇÃO IV — OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UFBA.....	106
4.1 O REUNI.....	106
4.2 OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UFBA.....	112
4.3 OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UFBA EM NÚMEROS.....	117
4.4 PERFIL DOS EGRESSOS	120
REFERÊNCIAS.....	125
PRELÚDIO À SEÇÃO V.....	128
5 SEÇÃO V — A INTERDISCIPLINARIDADE INSTITUÍDA NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UFBA	130
5.1 O QUE É INTERDISCIPLINARIDADE INSTITUÍDA?.....	130
5.2 A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DOS BIs DA UFBA	130
5.3 A INTERDISCIPLINARIDADE INSTITUÍDA NAS JUSTIFICATIVAS DOS PPCs DOS BIs.....	133
5.4 A INTERDISCIPLINARIDADE NOS OBJETIVOS DOS PPCs DOS BIs.....	141
5.5 A INTERDISCIPLINARIDADE NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE	143

5.6 A INTERDISCIPLINARIDADE NOS EMENTÁRIOS DOS BIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	153
PRELÚDIO À SEÇÃO VI.....	156
6 SEÇÃO VI — A INTERDISCIPLINARIDADE INSTITUINTE NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS BIS.....	160
6.1 O QUE É INTERDISCIPLINARIDADE INSTITUINTE?	160
6.2 P4 — POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR?	161
6.3 P5 — EM SUA COMPREENSÃO, EM QUE O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR SE DIFERENCIA DOS DEMAIS CURSOS?	169
6.4 P6 — O QUE VOCÊ COMPREENDE ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE?.....	173
6.5 P7 — VOCÊ CONSIDERA QUE O CURSO DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR QUE VOCÊ CURSA/CURSOU É/FOI INTERDISCIPLINAR?.....	177
6.6 P8 — QUAIS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES VOCÊ CONSIDERA TER VIVENCIADO DURANTE O CURSO DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR?	179
6.7 P9 — EM QUE/QUAIS ASPECTOS O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR É/FOI IMPORTANTE PARA VOCÊ?.....	185
6.8 P10 — VOCÊ RECOMENDARIA O CURSO DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR?	187
6.9 P11 — QUAIS CRÍTICAS E/OU SUGESTÕES VOCÊ FARIA AO CURSO DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR?	190
REFERÊNCIAS.....	199
PRELÚDIO À SEÇÃO VII.....	203
7 SEÇÃO VII —O INTERSABER.....	204
7.1 PRIMEIRA LÓGICA ARGUMENTATIVA - O INTERSABER E A SUPERAÇÃO DO PARADIGMA INTERDISCIPLINAR	207
7.2 SEGUNDA LÓGICA ARGUMENTATIVA - O INTERSABER E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A DESCOLONIZAÇÃO DO SABER	208
7.3 TERCEIRA LÓGICA ARGUMENTATIVA - O INTERSABER COMO CRÍTICA À INSTRUMENTALIZAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE	208
7.4 QUARTA LÓGICA ARGUMENTATIVA - O INTERSABER E A INCLUSÃO DE SABERES NÃO FORMAIS E COLETIVOS.....	209
7.5 QUINTA LÓGICA ARGUMENTATIVA - O INTERSABER COMO RESISTÊNCIA EPISTEMOLÓGICA.....	209

7.6.SEXTA LÓGICA ARGUMENTATIVA - O INTERSABER COMO PRÁXIS FORMATIVA INTEGRAL E EMANCIPATÓRIA	210
7.7 CONCLUSÃO	211
REFERÊNCIAS	212

PRELÚDIO INICIAL



Sou Genário dos Santos: solteiro, brasileiro, negro, gay... O sétimo filho não planejado de uma mulher lavradora e mãe solo, que enfrentou muitas transversalidades da vida. Fui criado por um pai de afeto – não biológico – que partiu cedo demais, mas deixou memórias vivas e ensinamentos preciosos. Uma dessas lembranças mais recentes são as brincadeiras em que eu assumia o papel de professor e ele, o estudante. Gosto de dizer que, com ele, vivi minhas primeiras “experiências” como educador - ainda que de forma lúdica e fictícia.

Depois vieram os colegas do fundo de quintal, os coleguinhos da escola... Amava brincar de ser professor. Essas encenações começaram por volta de um ano após meu primeiro contato com a escola formal. Lá, eu me encantava com minha professora e vibrava quando era chamado para escrever a giz no quadro negro (na época se chamava assim), mesmo sendo uma criança introspectiva e tímida. Um detalhe curioso: a única coisa capaz de me tirar da concha do silêncio era assumir o papel de professor.

Minha timidez tinha raízes em muitas das transversalidades que me atravessavam. Uma delas era a vergonha por não ter acesso aos mesmos materiais escolares que meus colegas. Meus primeiros cadernos, por exemplo, foram feitos a partir de papéis que embrulhavam sabão na vendinha local. Meu pai os cortava no mesmo tamanho, furava as laterais e os amarrava com um cordão. Gratidão, gratidão, gratidão, pai...

Aos 16 anos, ingressei no curso de Magistério de 1º Grau, uma das opções profissionalizantes da época em meu município - Aratuípe-BA. Ali, tive meu primeiro contato com os saberes de Celso Antunes, Célestin Freinet, Emília Ferreiro, Henri Wallon, Howard Gardner, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Rubem Alves, entre outros que se tornaram base do meu fazer docente. Foi também nesta época, em 2001, que li pela primeira vez a palavra “interdisciplinaridade” na capa de uma revista da TV Escola.

A ideia e concepção ainda eram estranhas e geravam debates, sobretudo num cenário em que o construtivismo e as ideias de Paulo Freire começavam a ganhar forças, nas universidades e na educação básica. Recordo-me de meus professores Gervalinda Nunes Santa Izabel e Gilson Duarte Martins, que já aplicavam práticas interdisciplinares mesmo antes de uma formalização conceitual. Era a interdisciplinaridade viva, instituinte, construída nas ações de sujeitos curriculantes.

Foi no Magistério que compreendi que a educação era minha escolha de vida. Ali também nasceu, de forma inconsciente, minha paixão pela interdisciplinaridade – a ponto de ser o primeiro estudante do município a apresentar um projeto interdisciplinar de estágio. A capa do meu projeto trazia a imagem do trenzinho com seus vagões disciplinares, uma representação inspirada na revista da TV Escola, que se tornou minha referência imagética (na época) do que seria o fazer interdisciplinar.

Concluí o Ensino Médio em 2004, aos 19 anos, e iniciei minha trajetória profissional na zona rural de Aratuípe, a quatro horas de estrada de chão. Lecionava pela manhã em uma turma multisseriada e à noite na Educação de Jovens e Adultos. No ano seguinte, passei a ministrar aulas de Ciências em uma escola da sede do município.

Durante os anos seguintes, sonhava com uma graduação – sonho realizado em 2008, aos 23 anos, quando iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), em Valença-BA. Formei-me em 2012 com uma pesquisa sobre “Educação e Afetividade no ensino fundamental”.

Em 2010, iniciei o curso de Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Programa de Formação para Professores da Educação Básica (Parfor). Concluí em 2014 com a monografia “Neurociência e Educação: os mecanismos que nos ajudam a entender o processo da aprendizagem”, discutindo a relação entre educação e neurociência.

Apesar de formado em Pedagogia e Biologia, sentia ausência da interdisciplinaridade vivida no Magistério. Os currículos das duas graduações estavam presos à lógica disciplinar. Na universidade, constantemente me perguntava: onde está a interdisciplinaridade? Essa lacuna me incomodava profundamente.

Buscando compreender melhor o ensino superior, cursei uma especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (UCM-RJ), entre 2013 e 2015. Lá, desenvolvi habilidades iniciais de pesquisa científica e investiguei metodologias de ensino superior. A formação me proporcionou reflexões importantes sobre ciência, ideologia, poder, políticas públicas e práxis pedagógica.

Ainda insatisfeito, em 2016 iniciei minha terceira graduação: o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Concluído em 2018, o curso ampliou meu olhar sobre o saber interdisciplinar, especialmente sob a ótica da saúde e das subjetividades. Componentes curriculares como “Ecologia das Sociedades Humanas”, “Estudos sobre a Contemporaneidade I e II”, “Saberes e Práticas no Campo da Saúde” e “Estudo das Culturas” expandiam minha compreensão sobre o papel da educação na formação integral dos sujeitos.

Com o desejo de aprofundar ainda mais minha reflexão, em 2018 ingressei no Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU), no Instituto de Humanidades, Artes e Cultura Professor Milton Santos (IHAC/UFBA). Concluí o curso em 2020 com a dissertação “Interdisciplinaridade: concepções e práticas de docentes em um Instituto da Universidade Federal da Bahia”, reconhecida como uma das melhores do quadriênio de 2018 a 2022, com publicações nacionais e internacionais.

O mestrado foi um momento de amadurecimento intelectual e político. A imersão em pesquisas, congressos, seminários e grupos de estudo ampliou minha compreensão crítica sobre a interdisciplinaridade e sua aplicação nos currículos da educação superior.

Ainda movido por inquietações e desejo de aprofundamento, ingressei em 2021.2 no Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC). O resultado de minha caminhada no doutorado está sintetizado nesta tese.

INTRODUÇÃO

Ponto de partida

Como ponto de partida de investigação teórica sobre a interdisciplinaridade, utilizei a obra *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, de Hilton Japiassu (1976), considerada uma das referências inaugurais que apresenta as primeiras discussões epistemológicas da temática.

Segundo Japiassu, o saber interdisciplinar exige reflexões profundas e inovadoras, manifestando insatisfação com o conhecimento fragmentado, departamentalizado e estruturado em ‘caixas’ disciplinares – herança da modernidade e do paradigma cartesiano. Como lembra Morin (2000, p. 27), Descartes, “[...] ao propor o problema do conhecimento, determina campos de conhecimento totalmente separados, totalmente distintos.”

Essa concepção nos direciona à compreensão de que a interdisciplinaridade pretende, de modo geral, superar as estruturas conservadoras da ciência, da pesquisa e do ensino, tendo como base a reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento e contribuir para a difusão de conhecimentos multirreferenciais, construídos por meio da integração e da dialogicidade entre as áreas e sujeitos.

Outra autora fundamental para ampliar as discussões é Ivani Catarina Fazenda, reconhecida nacionalmente por seus inúmeros estudos sobre a interdisciplinaridade. Destaco três obras importantes da autora, a saber: *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa* (1994, 2006, 2008); *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* (2006) e *O que é interdisciplinaridade?* (2008). As discussões apresentadas por Fazenda dialogam com as ideias de Japiassu, entretanto, acrescentam e enriquecem as reflexões, enfatizando o sujeito como agente da ação/prática interdisciplinar.

Nessa perspectiva, a ênfase recai sobre os sujeitos interdisciplinares e suas atitudes: o diálogo com pares idênticos, diferentes e anônimos (inclusive consigo mesmo); o reconhecimento de que o próprio saber é limitado e inacabado; e a disposição para renovar continuamente. Para Fazenda (2008), a interdisciplinaridade não deve ser entendida apenas como a junção de disciplinas ou de sujeitos, mas sim como uma atitude de ousadia e busca diante do conhecimento.

A formação Superior Interdisciplinar no Brasil

O ensino superior no Brasil teve início em 1808, com a chegada da corte portuguesa e a criação das faculdades de Medicina, Direito e Escola Politécnica. Essas instituições, organizadas como escolas autônomas, foram implantadas para atender às necessidades da elite portuguesa refugiada no país. Mais tarde, em 1920, essas escolas foram unidas, dando origem à chamada Universidade do Brasil, a qual, durante um tempo, foi considerada a primeira universidade brasileira. No entanto, segundo Almeida Filho (2007) a Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira universidade organizada enquanto projeto acadêmico e institucional, criada em 1934, com a ajuda de acadêmicos franceses, formados pela Sorbonne (antiga Universidade de Paris, fundada em meados de 1170).

Outro marco importante do ensino superior brasileiro foi o surgimento da Universidade de Brasília (UnB), em 1962, com a promessa de reinventar a educação superior. A UnB foi pensada para funcionar oferecendo cursos com características do modelo de ciclos de educação superior, mas, com a ascensão dos governos militares, esta ideia foi suprimida em prol dos moldes conservadores de ensino, o que perdura até os dias atuais em muitas universidades. Almeida Filho (2007), afirma que o sistema de educação superior adotado no Brasil resultou em uma versão empobrecida do modelo norte-americano.

O ensino superior brasileiro e as suas universidades não tiveram um nascimento baseado em um plano de desenvolvimento universitário em longo prazo, tampouco voltado para o ensino e pesquisa, mas sim, para a formação de profissionais que atendessem à dinâmica do emergente mercado de trabalho, com currículos engessados e excessivamente fechados em determinadas áreas do conhecimento. De acordo com Veras *et al.* (2015) ainda que em caráter idealizado, a USP e a UnB foram concebidas inicialmente com foco na formação interdisciplinar dos sujeitos, além de ampliarem a oferta e a acessibilidade ao ensino superior público brasileiro.

O artigo 205, capítulo III, da Constituição Brasileira de 1988, estabelece a educação como “direito de todos [...], visando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). Ou seja, a educação deve promover o desenvolvimento integral da pessoa humana, de modo que cada indivíduo tenha a possibilidade de participar da sociedade, dominando os recursos científicos e tecnológicos, com preparo não apenas para executar as atividades trabalhistas, mas sim para agir na resolução de problemas. Tal formação requer contextos interdisciplinares capazes de fazer cumprir, de modo mais abrangente, esse artigo da constituição.

Segundo a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), a educação, entendida como processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do indivíduo, deve contribuir efetivamente para a formação holística dos estudantes, assegurando aos estudantes o desenvolvimento das habilidades e das competências requeridas pela sociedade contemporânea e contribuir significativamente para sua inserção no mercado de trabalho (ABMES, 2004).

Como forma de promover um ensino que mais e melhor se aproximasse de uma formação mais holística, como também de modo a atender às exigências do mundo globalizado, tecnológico, dinâmico, complexo e atual em 2004 e 2006 foram apresentadas quatro versões do anteprojeto de lei que propunha a formação superior interdisciplinar no Brasil. Para pôr em prática a proposta desse novo projeto de educação, foi criado em 2007 o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Brasil, 2007), tendo como meta duplicar a oferta de vagas em universidades federais (ALMEIDA FILHO, 2007). O REUNI permitiu a implementação de cursos de graduação em regime de ciclos em pelo menos vinte universidades brasileiras.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio dos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, de novembro de 2010, afirma que “A ideia de implantar uma formação em ciclos nas universidades brasileiras surge em um contexto marcado pela expansão das matrículas na educação superior” (BRASIL, 2010, p. 2). Também enfatiza que, atrelado a esse fator, está a “[...] revolução nos processos de produção e circulação do conhecimento” (BRASIL, 2010, p. 2).

De acordo com Santos e Almeida Filho (2008), os cursos de Bacharelados Interdisciplinares (BIs) podem evitar a precocidade nas escolhas da carreira profissional, como também propõem a modularidade na estrutura curricular universitária brasileira. Esses dois aspectos podem gerar mudanças nos percursos formativos por meio da flexibilização dos currículos, permitindo maior integração, dialogicidade e multirreferencialidade entre diferentes conhecimentos e sujeitos, além de favorecer o nexos entre graduação e pós-graduação. Todas essas características dos BIs fomentam uma maior participação no tripé que sustenta as universidades: ensino, pesquisa e extensão.

É inegável que, com a implantação dessa nova proposta de formação superior no Brasil, houve maior democratização do acesso e melhorias estruturais nas universidades que adotaram os BIs. Fato que também contribuiu significativamente para as mudanças no ensino e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes da educação superior que mergulharam nas propostas interdisciplinares, intensificando o compromisso com a qualidade e ampliação do

ensino superior brasileiro. Posso citar que foram criados grupos de pesquisa e programas que deram origem aos diversos cursos e estudos investigativos, pedagógicos e extensionistas existentes na contemporaneidade.

Para Rocha *et al.* (2015), a incorporação dessa mudança educacional não só provocou alterações no modelo de formação, mas também foi importantíssima para a modificação do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, na construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e dos currículos como um todo. Todavia, aqui nos vale um questionamento: considerando o cenário do ensino superior nos dias atuais houve, de fato, essas mudanças? Temos uma reflexão a construir.

Rocha *et al.*, (2015, p. 37) destacam em suas argumentações que as “[...] instituições de ensino superior têm autonomia, e podem (e devem) desenvolver processos de mudanças em sua configuração acadêmica e em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, de modo a oferecer alternativas de formação à sociedade”. Nessa perspectiva, Almeida Filho (2007, p. 192). afirma que:

[...] a universidade renovada terá que avançar além do desenvolvimento moral (como a universidade escolástica), do desenvolvimento cultural (como a universidade de arte-cultura), e do desenvolvimento econômico (como a universidade de pesquisa), para alcançar o verdadeiro desenvolvimento social sustentável. Isto implica construir uma universidade renovada de fato como uma instituição profundamente comprometida na produção crítica do conhecimento.

Como atendimento a essa proposta denominada de “Universidade Nova”, os BIs foram criados como cursos de graduação que diferem dos cursos tradicionais por meio de áreas de concentração e por conjuntos de pressupostos teóricos que objetivam uma formação mais ampla, com maior flexibilidade nas escolhas dos componentes curriculares, dos eixos articuladores e sendo estruturados de acordo com as necessidades históricas, geográficas e culturais de cada universidade.

Segundo Neves (2012), os BIs são propostas relativamente novas na formação educacional superior no Brasil. Teve seu início de oferta em 2005 e atualmente são, aproximadamente, 161 cursos ofertados nessa modalidade, distribuídos em diversas universidades federais em todo o país, possibilitando problematização, contextualização e multirreferencialidade.

A interdisciplinaridade

Uma das compreensões da interdisciplinaridade é entendê-la como uma atitude de ousadia e busca diante do conhecimento (MOZEN; OSTERMANN, 2017). No campo científico, equivale à necessidade de superar a visão fragmentada, disciplinar e positivista da produção de conhecimento, de articular, integrar e dialogar com os inter e múltiplos saberes que compõem e coexistem na humanidade. Busca estabelecer o sentido de diversidade, mediante a visão de conjunto, permitindo aos sujeitos uma compreensão ampliada de informações que, muitas vezes, são difundidas de modo desarticulado e vistas apenas por um único campo científico (GARRUTI; SANTOS, 2004).

Como já mencionado, Japiassu (1976) vê a interdisciplinaridade como uma exigência para uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento em si. Neste sentido, a interdisciplinaridade surge no cenário teórico como possibilidade de romper com os modelos conservadores, que se concentram na reprodução de conteúdo disciplinarmente construído, sem reflexão ou crítica sobre a própria estrutura dos processos cognitivos que levam ao conhecimento.

Ainda numa compreensão simplista do que vem a ser a interdisciplinaridade, Japiassu e Marcondes (2006, p. 150) afirmam que:

Interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.

Contrapondo a visão simplista acerca da interdisciplinaridade, Gattás e Furegato (2006, p. 325) afirmam que:

Interdisciplinaridade pode ser entendida como qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas, objetivando-se a compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes, cujo objetivo final seria a elaboração de síntese relativa ao objeto comum; implica alguma reorganização do processo ensino/aprendizagem e supõe trabalho contínuo de cooperação entre os professores envolvidos. [...] A interdisciplinaridade, além do componente cognitivo que a constitui, também é pensada em termos de atitude. Esse padrão revela-se através de uma ideia, uma prática, um projeto que tenha como base a autêntica vontade de colaboração, cooperação, diálogo e abertura ao outro.

As autoras acima enfatizam que a construção da interdisciplinaridade “[...] reclama o envolvimento de educadores na busca de soluções para os problemas relacionados ao ensino e

à pesquisa [...]” (GATTAS; FUREGATO, 2006, p. 324). Igualmente, comunica que o objetivo da interdisciplinaridade é o de promover a “[...] superação da visão parcelar de mundo e facilitar a compreensão da complexidade da realidade e, desse modo, resgatar a centralidade do homem, compreendendo-o como ser determinante e determinado [...]” (GATTAS; FUREGATO, 2006, p. 325). Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade configura-se como “[...] uma relação de reciprocidade, de interação que pode propiciar o diálogo entre os diferentes conteúdos desde que haja uma intersubjetividade presente nos sujeitos [...]” (FAZENDA, 2006, p. 48).

Do ponto de vista da superação da visão parcelar do mundo, Morin (2003) defende que é necessário ultrapassar o conhecimento disciplinar e disjuntivo. É necessário avançar para as práticas interdisciplinares como forma de adequação aos novos desafios das sociedades contemporâneas e da complexidade do pensamento, que “[...] não somente reconhece a presença do inevitável de desordem e de eventualidade nos fenômenos, mas reconhece, igualmente, a presença do incontornável da questão da incerteza no conhecimento [...]”. (MORIN *apud* PHILIPPI; FERNANDES, 2015, p. 53). Para Oliveira Júnior (2022, p. 37) “[...] a tradição disciplinar de ensino não condiz com as necessidades de aprendizagem de um ser complexo [...] e não possibilita compreensões contextualizadas dos fenômenos e problemas do mundo contemporâneo.”

É importante esclarecer que a interdisciplinaridade não se limita ao saber disciplinar, mas contribui para ampliá-lo, ressignificá-lo. Essa conjunção inter de disciplinas é que poderá possibilitar, na prática, a efetivação da complexidade do pensamento, como possibilidade de melhor compreender os fenômenos complexos e planetários. E ainda, “[...] uma nova forma de produção do conhecimento voltada aos fenômenos complexos [...]” (PHILLIPPI; FERNANDES, 2015, p. 63).

A partir do contexto interdisciplinar, Carvalho (2003, p. 69) aponta que “A contemporaneidade da educação [...] deveria concentrar esforços [...] na formação de pensadores capazes de enfrentar os desafios do conhecimento e criar novas formas de entendimento do mundo.” Logo, pensar e construir uma universidade que faça da interdisciplinaridade uma forma de rizomatizar as práticas docentes é essencial para a construção da formação holística e libertadora dos sujeitos, uma vez que, tanto na pesquisa, quanto no ensino e na extensão, o rompimento da lógica hierarquizante dos processos de aprendizagem, bem como das estruturas e gestões, possibilita interações em suas mais diversas intensidades, permitindo a construção do interdisciplinar.

No cenário de informações/compreensões até aqui apresentadas, posso compreender que os PPCs devem ser construídos como o resultado das intervenções de várias vozes que irão

direcionar as práticas pedagógicas no contexto da formação superior (MACEDO, 2023). Essas vozes, como já dito, ecoam das novas dinâmicas que estruturam a sociedade de hoje, das novas estruturas do mercado de trabalho e das novas compreensões sobre o sujeito, suas subjetividades e conexões com a natureza interdisciplinar.

Segundo Roy (2003), o currículo rizomático, aqui denominado currículo interdisciplinar, busca novas conexões de conceitos e abordagens que sustentam uma pedagogia conectiva, interativa e libertadora, tendo em vista a superação das relações lineares, verticalizadas e excludentes. Esse redimensionamento da abordagem pedagógica permite multirreferencializar o olhar sobre os saberes.

A multirreferencialidade atua sobre a noção de um olhar plural sobre objetos e fenômenos, por meio da conjugação de várias correntes teóricas que se desdobram em novas perspectivas epistemológicas na construção dos conhecimentos sobre os fenômenos sociais, educativos, políticos, culturais, espirituais, entre outros. Desta forma, utiliza-se de múltiplos sistemas de referência e de múltiplas linguagens como modo de construção cognitiva e compreensão mais plural desses fenômenos complexos (ARDOINO, 1998; FAGUNDES; FRÓES BURNHAM, 2001; MARTINS, 1998). A abordagem multirreferencial pode ser considerada como crítica aos modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano e do positivismo marcado pela visão determinista sobre a realidade.

[...] a análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos fatos educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros. (ARDOINO, 1998, p. 81)

Logo, é uma abordagem epistemológica à medida que reflete e dialoga sobre a própria construção e análise do conhecimento. Por dialogar diretamente com a interdisciplinaridade, a multirreferencialidade será a base para reflexões posteriores.

Referências

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

ARDOINO, Jacques, (1998). *Abordagem multirreferencial: a epistemologia das ciências antropológicas*. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 outubro.

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior(ABMES). A reforma da educação superior - princípios e diretrizes. Brasília, 13 de agosto de 2004. Disponível em: encurtador.com.br/mnos5. Acesso em 10/12/2017.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. *Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Unidades Federais – REUNI*. Ago. 2007. Disponível em: encurtador.com.br/xABDF. Acesso em 25.11.17. 45p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: encurtador.com.br/kt289. Acesso em 25.11.17. 8p.

CARVALHO, Esther. A. Educação para o século XXI. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; KNOBBE, Margarida; ALMEIDA, Ângela Maria de. *Polifônicas Idéias: por uma ciência aberta*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

FAGUNDES, Norma; FRÓES BURNHAM, T. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. *Revista da Faced*, Salvador, n. 5, p. 39-55, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2837>. Acesso em: 10 out. 2020

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2006.

_____. *O que é interdisciplinaridade?* Ivani Fazenda (Org). São Paulo: Cortez, 2008.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. *Análise Cognitiva, uma nova área do conhecimento: Analista Cognitivo uma nova profissionalidade*. Salvador: CAOS/DMMDC/UFBA, 2010. (mimeo).

GARRUTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. *Rev. de Iniciação Científica da FFC*, v. 4, n. 2, p. 187-197, 2004. DOI: <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2004.v4n2.92>

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antônia Regina Ferreira. Interdisciplinaridade: uma contextualização. *Rev. Acta Paul Enferm* [online], v.19, n.3, p.323-327, 2006. DOI: <https://doi.org/10.15253/2175-6783.20070001000013>.

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

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MACEDO, Roberto Sidney; SILVA, Hebert Gomes da; SILVA, Renê. *Projeto Político-Pedagógico Multirreferencial: A (re)elaboração de PPPS por coletivos de professoras(es) da Educação Básica*. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

MARTINS, João Batista. (1998). Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, J.G. (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 21-34.

MORIN, Edgar. Capítulo 1 – Ciência e consciência da complexidade. In: *MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000, p. 21-41.

MOZEN, Érica Regina; OSTERMANN, Fernanda. Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI). *Rev. Interdisc.*, São Paulo, n. 10, pp. 97-107, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/32444/22457>. Acesso em: 15 de mai. 2023.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Reforma e Desafios da Educação Superior: o processo de Bolonha dez anos depois. *Sociologia e Antropologia*, v. 01. 181-207, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/D9DKgX3TRfJ5SBnt8bMfvHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de mai. 2023.

OLIVEIRA JÚNIOR, Osvaldo Barreto. Educação e leitura numa perspectiva transdisciplinar. In: Osvaldo Barreto Oliveira Júnior (Org). *A transdisciplinaridade na ciência e suas relações com a vida*. Ponta Grossa, RN, Atena: 2022, p.36-50.

PHILIPPI JR, Arlindo; FERNANDES, Valdir. *Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e na Pesquisa*. Barueri, São Paulo: Manole, 2015.

ROCHA, Marcelo Nunes Dourado; CAPUTO, Maria. Constantina; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; VÉRAS, Renata Meira; TEIXEIRA, Carmem Fontes de Souza. Educação Superior em Saúde: contexto institucional de criação do Bacharelado Interdisciplinar. In: TEIXEIRA, C. F. Souza; COELHO, M. T. Á. Dantas. (Orgs) *Uma Experiência Inovadora no Ensino Superior: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 33-52.

ROY, Kaustuv. *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum*. New York: Peter Lang, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade do Século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina/ICES, 2008.

VERAS, Renata Meira; LEMOS, Denise Vieira da Silva; MACEDO, Brian Teles Fonseca. A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 621-641, nov. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/XVDtCNrw6gvQWLGnrQZTFRn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 de set 2023.

PRELÚDIO À SEÇÃO I

A interdisciplinaridade é uma abordagem que acompanha a história da humanidade desde os primórdios, revelando-se como uma necessidade fundamental na construção do conhecimento e na compreensão do mundo. Desde os tempos antigos, os seres humanos buscaram integrar saberes de diferentes áreas para sobreviver, evoluir e transformar a sua realidade. Na Antiguidade, filósofos como Aristóteles já exploravam a relação entre ética, ciência e política de forma holística, refletindo uma visão integrada do conhecimento. Com o passar dos séculos, períodos como Renascença e Iluminismo reforçaram essa busca por conexões entre diferentes campos, impulsionando avanços nas artes, ciências e na organização do saber.

No século XIX, a disciplina científica se consolidou, promovendo a especialização, mas também despertando a necessidade de cruzar fronteiras entre áreas distintas para enfrentar problemas complexos. No século XX, movimentos como o pragmatismo de John Dewey e as contribuições de pensadores como Durkheim e Boas reforçaram a importância de uma abordagem inter e transdisciplinar, especialmente nas ciências humanas e sociais. A partir da segunda metade do século, diante de desafios globais como as mudanças ambientais, as crises de saúde e as transformações tecnológicas, ficou evidente que o mundo contemporâneo exige uma visão mais ampla, integradora e colaborativa.

Hoje, vivemos em uma era marcada pela complexidade, onde questões como o aquecimento global, a diversidade cultural e as inovações tecnológicas demandam que os saberes se cruzem e se dialoguem constantemente. Assim, a interdisciplinaridade surge não apenas como uma estratégia de pesquisa no ensino, mas como uma postura indispensável para compreender e atuar de forma eficaz diante dos desafios do século XXI. Este capítulo propõe refletir sobre essa trajetória histórica e as reflexões que fundamentam a importância de pensar e agir de maneira interconectada, promovendo uma compreensão mais holística e integradora do mundo em que vivemos.

1 SEÇÃO I — A INTERDISCIPLINARIDADE: HISTÓRICO E REFLEXÕES

1.1 Marcos Teóricos da Interdisciplinaridade: o começo da civilização humana e social

Compreendo que a interdisciplinaridade, em seu caráter prático, é um fenômeno recorrente desde a formação social da civilização humana, pois se manifesta na coesão contínua entre saberes necessários à sobrevivência. Dialogando com Magalhães (2006), o ser humano, em seu processo de desenvolvimento (aprender a fazer), pautou-se em saberes da natureza, como um todo, em sua luta evolutiva.

Os saberes consolidados, de geração a geração, compartilhavam compreensões da natureza, como um todo, a partir de diferentes olhares e observações dos movimentos contínuos e complexos da dinâmica planetária. Por exemplo, a descoberta do ato de caçar necessitou de saberes da observação do habitat e do nicho dos animais correlacionado aos demais aspectos ecossistêmicos, como temperatura, luminosidade e outros que fossem possíveis de observação para favorecimento da caça.

Assim, posso elucidar que a interdisciplinaridade, enquanto ação, constituiu-se paralelamente à evolução humana na construção de conhecimentos e saberes que possibilitaram aos humanos compreender a natureza, usufruir dela e produzir tecnologias para a sua sobrevivência. Trata-se de uma ação interdisciplinar, entendida como movimento dinâmico da vida do ser em interação com os objetos e com os saberes produzidos ou que se pretende produzir. Essa ação prática advém do fato de que “Todos os homens têm, por natureza, o desejo de conhecer” (ARISTÓTELES, 1984, p. 11). E, o próprio ser humano “é como ponto de chegada e de partida de todas as formas de conhecimento” (FAZENDA, 2017, p. 10).

A interdisciplinaridade enquanto ação (não como conceito) sempre foi uma exigência para o desenvolvimento do conhecimento pelos seres humanos. Para Magalhães (2019, p. 79) “A ação é uma exigência. Ela pode acontecer no plano de reflexão, a depender do tipo de conhecimento, como a interação no campo abstrato das ideias ou pode acontecer no campo concreto das experiências objetivas e práticas.” Importante elucidar que pensar interdisciplinarmente é compreender que os campos interdependem, ou seja, um não anula o outro, complementam-se mutuamente.

O campo abstrato das ideias se inter-relaciona com o campo concreto das práticas e vice-versa. Para Freud (1930), o pensamento é o ensaio da ação. Complemento que a ação é o movimento prático do pensamento. Se pensar é existir (DESCARTES, *apud* RUSS, 2015), logo, a existência se reflete na concretização do existir por meio das experiências práticas. No

campo teórico, a interdisciplinaridade aparece como um paradigma, ao longo da história, que reflete mudanças nos paradigmas de conhecimento e práticas curriculares, acadêmicas e pedagógicas.

1.2 Antiguidade

Na Antiguidade, período da história que se estende desde o surgimento das primeiras civilizações, por volta de 3.000 a.C., até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C., originou-se o pensamento integrado por meio das práticas teóricas e reflexivas dos filósofos. A concepção de conhecimento integrado na Antiguidade é evidenciada pelo pensamento de filósofos que buscavam compreender o mundo de forma holística, relacionando diferentes áreas do saber.

Na Filosofia Grega Antiga, Aristóteles (384–322 a.C.) foi um dos primeiros a abordar a integração do conhecimento em suas obras, como *Metafísica* e *Ética a Nicômaco*, explorando relações entre ética, ciência e política (ARISTÓTELES, 1999). De acordo com Figueiredo (2004, p. 45), “Aristóteles propôs uma visão de mundo onde as diversas áreas do saber não eram isoladas, mas interligadas, formando um sistema coerente de compreensão da realidade”. Essa perspectiva reflete uma tentativa de construir um entendimento global e contextualizado do objeto de estudo.

Além disso, outros pensadores da época também defendiam uma abordagem integrada do conhecimento. Platão, por exemplo, enfatizava a importância das ideias universais e da busca pela ‘verdade’ através da razão, considerando que o conhecimento “verdadeiro” envolvia uma compreensão holística do mundo (PLATÃO, 2001). Como aponta Gauthier (2010, p. 78), “a filosofia platônica promove uma visão unificada do saber, onde ética, metafísica e epistemologia se complementam na busca pela verdade”. Assim como Aristóteles, Platão via o conhecimento como um processo que transcende as fronteiras disciplinares e busca uma compreensão integral da realidade.

Essa tradição filosófica influenciou profundamente o desenvolvimento do pensamento ocidental ao estabelecer a base para abordagens que valorizam a interdisciplinaridade e a integração de saberes. A herança da Antiguidade permanece viva na contemporaneidade atual, pois permanecemos buscando a integração do conhecimento, sobretudo nas ciências humanas.

1.3 Renascença

Na Renascença, período caracterizado pelo redescobrimento da cultura clássica greco-romana com valorização da razão e do método científico, afastando-se das explicações religiosas da Idade Média. Momento de grande florescimento nas artes, na literatura e na filosofia. A Renascença foi um movimento cultural e artístico que surgiu na Europa entre os séculos XIV e XVII, marcando a transição da Idade Média para a Idade Moderna.

“O homem renascentista buscava compreender o mundo por meio da observação e do raciocínio lógico, promovendo uma nova forma de pensar que integrava áreas do conhecimento” (KEMP, 2007, p. 45). Essa postura favoreceu o desenvolvimento de uma visão mais ampla e interdisciplinar.

Neste período de importantes marcos de formação de redes de conhecimentos, a figura do "homem renascentista" (ex.: Leonardo da Vinci) é um exemplo do pensamento interdisciplinar (KEMP, 2007) que simboliza a integração de conhecimentos de diferentes áreas, como arte, ciência e engenharia, valorizando uma abordagem ampla e interligada sobre todos os aspectos da vida, sobretudo no modo de pensar e fazer ciência.

Segundo Vickers (2012, p. 56), “O pensamento renascentista incentivou a busca por conexões entre áreas distintas, contribuindo para o desenvolvimento de uma ciência mais aberta e multidisciplinar”. Essa perspectiva é fundamental até hoje para promover inovações científicas e acadêmicas.

1.4 Iluminismo

O Iluminismo (século XVIII) foi um movimento intelectual que promoveu o uso da razão e do método científico como meios para compreender e transformar a sociedade. O pensamento iluminista valorizava o conhecimento sistemático, crítico e fundamentado na observação e na razão, rompendo com explicações baseadas em tradições, dogmas ou autoridades.

Neste período, esforços como a *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1751-1772), de Diderot e d'Alembert, buscaram organizar e conectar o conhecimento humano (saberes diversos), das ciências naturais às artes, já produzidos até então, promovendo a ampliação da compreensão de que os diferentes campos deveriam dialogar, de modo constante, com o propósito de construir conhecimentos mais complexos e mais próximos à realidade do objeto, fenômeno ou situação investigada (DIDEROT; D'ALEMBERT, 1751).

Esses esforços foram significativos para a ciência na época, sobretudo nas discussões epistemológicas sobre o conhecimento. Ou seja, na *Encyclopédie* já havia uma perspectiva interdisciplinar antes mesmo de o termo ser formalizado.

Esse movimento impulsionou a ação interdisciplinar. A epistemologia do iluminismo estabeleceu as bases para a integração de saberes distintos e para a valorização crítica na construção do conhecimento. Fazenda (2019, p. 23) afirmou que “No século XVIII, por exemplo, não era incomum que os filósofos iluministas - amparados por sua concepção humanista e sua perspectiva enciclopédica - desenvolvessem um intenso interesse por saberes vários”. Por exemplo, o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) escreveu seus textos a partir de uma abordagem intercampos do conhecimento. Em suas obras havia conhecimentos da Educação, da História, da Sociologia e tantos outros que, comumente, integravam e interagiam entre si.

O movimento iluminista de perspectiva enciclopédica promoveu uma visão mais abrangente e integrada do mundo. No campo da epistemologia prática interdisciplinar, Michael Foucault retoma o iluminismo para discutir o poder do saber e a organização do conhecimento: “O iluminismo inaugurou uma nova era em que o conhecimento não é mais isolado, mas estruturado em redes que cruzam disciplinas” (FOUCAULT, 1976, p. 23).

1.5 Positivismo

No século XIX, com o surgimento do positivismo de Augusto Comte, consolidaram-se as disciplinas científicas. Esse processo resultou da ênfase na aplicação do método científico ao estudo dos fenômenos sociais, naturais e humanos, em contraposição às explicações metafísicas e teológicas. A epistemologia positivista valoriza o conhecimento empírico, observável e verificável, buscando leis gerais que expliquem o funcionamento do mundo.

O conhecimento, a partir da compreensão positivista, começou a ser formalmente agrupado em áreas, disciplinas específicas. Comte propôs a classificação hierárquica das ciências visando uma unificação do conhecimento científico para orientar a organização social.

Paralelo ao movimento de agrupamento do conhecimento, Comte também defendeu um viés interdisciplinar por meio da interconexão dos conhecimentos disciplinares. Ou seja, ele reconhecia a necessidade de cruzamentos entre os conhecimentos, especialmente nas ciências naturais e sociais. “A ciência social deve unir as diversas ciências naturais e humanas em uma síntese ordenada e prática para o bem-estar da sociedade” (COMTE, 1981, p. 22). Portanto, ao

mesmo tempo que propõe a divisão da ciência, propõe que haja uma visão científica integradora (COMTE, 1981).

O positivismo enfatizou a importância da ciência como o caminho para a compreensão do mundo, defendendo que o progresso humano estaria ligado ao avanço do conhecimento científico. A proposta de hierarquização das ciências possibilitou que cada disciplina desenvolvesse métodos e teorias próprias, mas também favoreceu a fragmentação e a especialização. É importante destacar que esse processo de especialização foi relevante para a pesquisa aprofundada dos objetos do conhecimento, embora também tenha fragmentado a visão integrada do ser humano.

De acordo com Fazenda (2019, p. 26) “A disciplinarização proposta por este projeto de fragmentação do saber começou por “separar o físico do biológico e o biológico do humano”. Também destacou que.

Os processos da parcialização do saber e da hiperespecialização científica, que desde o século XIX encontraram apoio tanto dos estados-nacionais como do capital mundial, são em todo o caso bastante complexos, e o seu incentivo a partir dos projetos positivistas de compartimentação do conhecimento constitui, é claro, apenas uma parte da história. (FAZENDA, 2019, p. 26)

E, “Diante do quadro monodisciplinar, a “interdisciplinaridade é (também) uma luta contra os efeitos alienantes da divisão do trabalho.” (FAZENDA, 2019, p. 29)

A ação interdisciplinar, no contexto positivista, baseia-se na aplicação rigorosa do método científico e na integração dos conhecimentos das diversas ciências para promover o progresso social e tecnológico. A epistemologia positivista influenciou a construção de campos científicos híbridos e interdisciplinares, como a sociologia, a psicologia experimental e a antropologia. Para Popper (1972, p. 77) “A ciência avança por conjecturas e refutações, não por acumulação passiva de dados; a interdisciplinaridade amplia esse processo crítico.”

1.6 Início do Século XX

No início do século XX, período marcado por rupturas epistemológicas e por movimentos que buscavam superar os limites do positivismo clássico, houve fortes movimentos emergentes em busca de uma conceituação da interdisciplinaridade, sobretudo no campo da saúde e da educação. A ciência passou a lidar com a complexidade dos fenômenos e a reconhecer os limites da objetividade absoluta, abrindo espaço para novas formas de conhecimento e para a ação interdisciplinar.

O movimento pragmatista, que ocorreu nos Estados Unidos da América (EUA), tendo como um dos integrantes o filósofo John Dewey, defendeu uma educação e uma abordagem científica que conectam áreas disciplinares para resolver problemas complexos (DEWEY, 1938). Para Dewey, a experiência prática precisa ser valorizada, visto que é importante para a construção do conhecimento: “O conhecimento é um instrumento da ação; sua validade depende de como serve à vida” (DEWEY, 1938, p. 25).

Nas Ciências Sociais e Humanas, campos como o da antropologia, sociologia e psicologia começaram a se sobrepor, através da compreensão e reconhecimento de que a pesquisa do comportamento humano exigia uma abordagem interdisciplinar de tal modo que produzissem conhecimentos que provêm soluções para os problemas complexos que envolviam o universo do comportamento humano. Neste contexto, considero que a interdisciplinaridade, enquanto ação consciente existente, emergiu nas ciências humanas. A exemplo, na Sociologia com Émile Durkheim (DURKHEIM, 2007) e na Antropologia de Franz Boas (BOAS, 1938).

Na Sociologia, a interdisciplinaridade aparece quando Durkheim integrou conceitos e métodos de diversas disciplinas em seus estudos para compreender os fenômenos sociais complexos dos quais se debruçou a investigar. Em sua obra *O Suicídio* (1987), utilizou estatísticas para analisar as taxas de suicídio em diferentes grupos sociais, buscando entender como fatores sociais influenciam comportamentos individuais. Assim, aplicou métodos das ciências naturais, como a observação sistemática e a coleta de dados estatísticos, para compreender fenômenos sociais (DURKHEIM, 2007).

Durkheim também compreendeu que o comportamento social não pode ser reduzido a meras explicações psicológicas, mas que a interação entre o indivíduo e a sociedade é crucial e necessária para se pensar sobre a relação e o modo como as normas e valores sociais moldam as ações individuais. Essa compreensão contribuiu e muito para a Psicologia e seus estudos acerca do comportamento humano. Uma compreensão essa que exige reflexões interdisciplinares.

Outra contribuição importante de Durkheim foi na área da Religião. Em sua obra *As formas elementares da vida religiosa* (1989), estudou a religião como um fenômeno social, integrando conhecimentos de antropologia e história para entender como as práticas religiosas influenciam a coesão social e a identidade coletiva (GIDDENS, 2005).

De modo geral, a interdisciplinaridade é vista em Durkheim, pois ele acreditava que a sociedade não poderia ser compreendida apenas por meio de uma única área da ciência, mas sim através de uma abordagem que considerasse as interações entre diferentes fatores sociais,

culturais e econômicos e, para tanto, era preciso envolver diversos campos do saber na investigação sobre determinado fenômeno social (BOURDIEU, 1996).

No campo da Antropologia, Franz Boas, considerado como o pai da Antropologia Moderna nos EUA, buscou, em seus estudos, integrar conhecimentos de diversas áreas para compreender a complexidade das culturas humanas (BOAS, 1938). Em seus textos, fazia uso de conhecimentos teóricos e métodos advindos da sociologia, psicologia, história e geografia. Por exemplo, em seu importantíssimo estudo com as culturas indígenas da América do Norte, Boas (1938) utilizou métodos etnográficos rigorosos, mas também incorporou conhecimentos históricos e linguísticos para entender as práticas culturais e sociais dos povos em estudo.

De tal maneira, a interdisciplinaridade também foi bastante presente nos trabalhos de Boas. Ele acreditava e defendia que a cultura não poderia ser compreendida isoladamente, mas sim, em um contexto mais amplo que incluísse fatores sociais, econômicos e ambientais. Para Stocking (1992), Boas tem grande influência sobre o saber e fazer interdisciplinar, porque em todos os seus estudos buscou compreender os fenômenos antropológicos a partir de uma abordagem interdisciplinar, promovendo uma visão mais holística da cultura e do ser humano.

É importante trazer para a reflexão a fenomenologia, representada por Edmund Husserl, que criticava a objetividade mecânica do positivismo, propondo um retorno à experiência vivida e à subjetividade como ponto de partida para o ato do conhecer e do compreender a realidade humana, local e planetária. “Toda ciência é uma construção sobre o mundo da vida, que é a base do sentido da experiência” (HUSSERL, 1954, p. 110).

Assim, o início do século XX foi um momento de reconfiguração epistemológica, em que a integração de saberes passou a ser reconhecida como necessária para lidar com a complexidade do real. A interdisciplinaridade emergiu não apenas como método, mas como postura filosófica e pedagógica frente ao conhecimento e à ação.

1.7 Pós-Segunda Guerra Mundial

A Segunda Guerra Mundial ocorreu entre os anos de 1939 e 1945. Após esse período, o mundo enfrentou reconstruções sociais, políticas e científicas profundas. A complexidade dos problemas globais (como a guerra fria, reconstrução econômica, conflitos coloniais, avanços tecnológicos e os desafios ambientais) exigiu respostas que ultrapassassem os limites das disciplinas isoladas.

O modelo tradicional de ciência, herdado do positivismo e da fragmentação disciplinar, passou a ser questionado por sua incapacidade de compreender a totalidade dos fenômenos

humanos e sociais. Sobre esse aspecto, Morin (2002, p. 60) afirmou que “O mundo real se apresenta como uma totalidade complexa. Dividi-lo em partes disciplinares é um recurso pedagógico, mas torna-se limitante quando se deseja compreendê-lo em profundidade.”

Um marco importante deste período aconteceu no ano de 1950, quando “A organização da pesquisa científica passou a demandar novas formas de institucionalização do saber, como os centros interdisciplinares [...]” (KLEIN, 1990, p. 27). O advento do surgimento de centros de pesquisas interdisciplinares em universidades norte-americanas e europeias se fortaleceu em resposta à crescente complexidade contemporânea que exigiu colaborações constantes entre as diferentes áreas do saber.

Alguns desses centros foram: a *Stanford University*, criada em 1960 e que integrava engenheiros, médicos e cientistas sociais para pesquisar biotecnologia e neurologia; a *Universidade de Sussex* (Reino Unido) em 1961, que criou a *School of Social Sciences*, pioneira em organização curricular interdisciplinar; e o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) nos EUA, que criou laboratórios interdisciplinares como o *Media Lab* em 1985. “As universidades de pesquisa se tornaram centros experimentais para a interdisciplinaridade institucionalizada, refletindo demandas sociais e interesses governamentais” (FRODEMAN; KLEIN; MITCHAM, 2010, p. 12).

1.8 Década de 1950 a 1960

Em período pós-Segunda Guerra Mundial, surgiram muitos e grandes problemas globais, a exemplo da guerra e a reconstrução que exigiu abordagens interdisciplinares, especialmente no planejamento econômico, desenvolvimento urbano, estudos culturais, entre outros, que possibilitaram a consolidação da interdisciplinaridade no cenário americano e europeu.

Outro destaque deste período foi a Teoria Geral dos Sistemas nos anos de 1950, proposta por Ludwig von Bertalanffy. Essa teoria introduziu conceitos integradores ao modo de se pensar e fazer ciência. A ideia de sistemas integrados influenciou campos dos conhecimentos como Biologia, Cibernética e Sociologia, promovendo a integração de conhecimentos entre eles e outros (BERTALANFFY, 1968). Dado que “A interdisciplinaridade nasce da necessidade de responder a problemas que não podem ser resolvidos por uma única ciência” (FAZENDA, 2008, p. 31).

Abordagens interdisciplinares também ocorreram em outros campos. Na obra *Fundamentals of Ecology* de Eugene Odum (1953), destaca-se que na Ecologia houve forte

integração de conhecimentos, sobretudo para se pensar o planejamento urbano pós-guerra aliado à sustentabilidade, como conhecemos hoje.

A Ecologia possui uma natureza investigativa bastante interdisciplinar. Para Odum (1953), os estudos dos ecossistemas e das interações entre os organismos e seu ambiente requerem uma abordagem que integre conhecimentos de diversos campos, como Biologia, Química, Geologia e Ciências Sociais.

De acordo com o autor, a Ecologia não pode ser pensada isoladamente, uma vez que os problemas ambientais são complexos e multifacetados. Exige, no processo investigativo, a colaboração e integração de/entre diferentes campos para desenvolver soluções eficazes e mais próximas da realidade de cada fenômeno.

Odum (1953) permitiu-nos compreender os sistemas naturais a partir de uma visão mais holística de uma perspectiva interdisciplinar. Como biólogo, não posso deixar de enfatizar que é muito impossível pensar e compreender o campo da Biologia sem conectá-lo com outros campos, pois os objetos investigativos não ocorrem exclusivamente nele, mas sim, em múltiplos espaços, fenômenos e situações da dinâmica da vida planetária, ou seja, são ecossistêmicos.

1.9 Década de 1960 e 1970

A partir da década de 60, se fortalece o movimento de críticas à ciência conservadora cartesiana e ao excesso de especializações. O pensamento sistêmico e a Teoria Geral dos Sistemas (1968) de Bertalanffy propuseram uma abordagem mais integradora dos conhecimentos.

Em 1972, foi publicado o Relatório Faure, oficialmente intitulado *Aprender a Ser: A Educação do Futuro* pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e com membros de países como Argélia, Brasil, Estados Unidos, França, Irã, Mali, México, Portugal, Suécia, União Soviética e Venezuela. Esse relatório é considerado um dos documentos mais importantes do século XX no campo da educação, sendo o resultado do trabalho da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, ex-primeiro-ministro da França. O objetivo era promover um modelo de educação voltado ao futuro, centrado na ideia de que a educação deve ser contínua ao longo da vida (*lifelong learning*) e não mais limitada à infância e juventude. Daí surge o conceito-chave de educação permanente.

O Relatório Faure também destacou que a educação deve desenvolver todas as dimensões do ser humano - intelectual, física, afetiva, estética, social e ética. Por isso, o título

é *Aprender a Ser*. Também instituiu que as instituições educacionais devem ser reformuladas para romper com estruturas rígidas, hierárquicas e disciplinares, propondo formas mais abertas, flexíveis e interdisciplinares de organização do conhecimento.

Deste modo, fez duras críticas à disciplinaridade e influenciou fortemente a discussão sobre interdisciplinaridade por criticar a fragmentação do conhecimento; reivindicar uma educação centrada no sujeito, capaz de integrar saberes; e, apontou a necessidade de articulação entre as áreas do saber para responder aos desafios complexos do mundo contemporâneo.

Assim, surgiram esforços para institucionalizar a interdisciplinaridade na educação e na pesquisa, incluindo projetos como, por exemplo, os *Estudos Ambientais* que uniam biologia, geografia, economia e política. Na obra *Sociedade sem Escola* (1971) de Ivan Illich, há um forte apelo para a presença de novos modelos educacionais integradores, nos quais a interdisciplinaridade seria um “carro-chefe” para o desenvolvimento das práticas de ensino, aprendizagem e também de pesquisa.

Também nos anos 70, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou em 1972 um relatório sobre interdisciplinaridade na pesquisa e na educação. Nele, foram apresentadas as principais pesquisas de estudiosos que propuseram tentativas de conceituar a interdisciplinaridade. Essas pesquisas e conceitos foram apresentados no seminário *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities* em 1970, na cidade de Nice, na França. O conceito de interdisciplinaridade foi sistematizado e discutido nesse encontro. Entre os pesquisadores estava o maranhense Hilton Japiassu.

O filósofo brasileiro Hilton Japiassu, considerado um dos autores clássicos sobre a interdisciplinaridade no Brasil, apresentou sua obra *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber* em 1976, que influencia diretamente a educação brasileira. Japiassu foi orientado por Georges Gusdorf, pesquisador francês, um dos pioneiros do movimento que abriu debates sobre a excessiva fragmentação do conhecimento na formação acadêmica. Um dos esforços de Gusdorf era “a tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais como compromisso de alguns professores universitários que procuravam romper a ‘Educação por migalhas’” (FRANCISCHETT, 2018, p. 5).

Em 1961, Gusdorf apresentou à UNESCO um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas. Neste projeto, preconizava-se aproximar teoricamente as Ciências Humanas em si. Também elucidou as principais tendências em pesquisas da época para criação de novas possibilidades no modo de fazer ciência e educação. Desde então, elaborou outros documentos que foram importantes para o ensino acadêmico na França e suas influências ao redor do mundo.

De modo geral, a década de 60 e 70 teve documentos-chaves que fortaleceram a interdisciplinaridade. Os documentos comungavam com conclusões que direcionaram para a compreensão de que era de grande importância para o cenário da pesquisa e da educação ensinar os campos a inter-relacionarem entre si, seja no aspecto teórico ou metodológico, para resolver os problemas sociais. Segundo Vilela (2019, p. 9), o encontro da UNESCO e OCDE resultou em relatórios que “se concentraram em discutir as perspectivas de interdisciplinaridade nas universidades”. E ainda afirma que.

Todavia, a discussão em torno do trabalho interdisciplinar nas universidades europeias, sobretudo na França, despertou uma forte resistência por uma parte da comunidade acadêmica. Na visão desses segmentos, a mudança para um paradigma interdisciplinar, poderia colocar em risco a organização acadêmica tradicional, que levou séculos para se consolidar. Além disso, tais mudanças poderiam alterar profundamente as relações de poder nas instituições. (VILELA, 2019, p. 9)

Nos anos de 1960 e 1970, diversas universidades (como a Universidade de Paris VIII e universidades latino-americanas) começaram a adotar modelos curriculares experimentais e interdisciplinares. O Brasil também passou por reformas universitárias (como a de 1968), que incentivaram a criação de ciclos e tentativas de superar o modelo disciplinar.

1.10 Brasil

Hilton Japiassu é amplamente reconhecido como o principal introdutor e sistematizador do conceito de interdisciplinaridade no Brasil, com enfoque filosófico e epistemológico. Para ele, “A interdisciplinaridade constitui uma tentativa de restaurar a unidade do saber, perdida com a especialização crescente das disciplinas científicas” (JAPIASSU, 1976, p. 12).

Outra grande representante dos estudos interdisciplinares é a pedagoga Ivani Catarina Arantes Fazenda, que se torna referência da interdisciplinaridade no campo da educação, sendo uma das primeiras a refletir sobre a interdisciplinaridade no cotidiano escolar e na formação de professores. Para ela, “A interdisciplinaridade não é uma justaposição de conteúdo, mas uma atitude diante do conhecimento” (FAZENDA, 1994, p. 17). Assim, Fazenda se torna uma das mais prestigiadas pesquisadoras sobre a interdisciplinaridade no cenário brasileiro, na companhia de Japiassu.

Fazenda (1994) ratifica que a interdisciplinaridade começa a ser debatida no país no começo da década de 1970 por influência do que estava acontecendo no cenário científico e educacional mundial, sobretudo, na França e Itália, países nos quais havia movimentos que

“impulsionados por grupos estudantis que exigiam à época um novo estatuto de universidade e escola” (VILELA, 2019). A autora também reconhece e reafirma a importância de Japiassu para a introdução da pesquisa sobre a interdisciplinaridade no Brasil.

Mesmo diante da crescente discussão acerca da interdisciplinaridade, o Brasil viveu um momento a partir da década de 60, conhecido como Ditadura Militar (1964 a 1985), período no qual houve um silenciamento nas pesquisas educacionais no país, sobretudo, as que caminhavam sobre a ótica da interdisciplinaridade. Influenciados por esse movimento ditatorial, muitos passaram a concordar que a interdisciplinaridade era apenas um modismo (FRANCISCHETTI, 2018, p. 6) e que não passava de revoluções teóricas no campo educacional. Sobre isso, afirma:

A alienação e o descompasso sobre a questão da interdisciplinaridade provocaram desinteresse dos educadores da época e contribuíram para o empobrecimento do conhecimento escolar, o esfacelamento da escola, das disciplinas, a pobreza teórica e conceitual, condenando a educação a 20 anos de estagnação. (FRANCISCHETTI, 2018, p. 6)

Em meio à Ditadura Militar, em 1970, Fazenda debruçava-se sobre a interdisciplinaridade a partir das pesquisas de Japiassu e outros pesquisadores europeus. Em sua pesquisa de mestrado, deu maior ênfase ao aspecto do campo pedagógico do que ao da conceituação da interdisciplinaridade, pois seu objetivo era instigar as reformas no ensino que estavam acontecendo no Brasil e como a interdisciplinaridade se fazia ou poderia fazer parte delas.

Para Vilela (2019, p. 9),

No Brasil, a discussão sobre a interdisciplinaridade nas universidades ocorreu de uma forma mais tardia, sendo os debates impulsionados pela própria comunidade acadêmica. Esse movimento interdisciplinar tem ocorrido de forma gradativa nos últimos 40 anos, tendo seu início no âmbito dos Programas de Pós-graduação.

No aspecto legislativo, a interdisciplinaridade teve início no país com a Lei N.º 5.692/71, tornando possível a prática da interdisciplinaridade nas pesquisas e no ensino, mesmo que de forma iniciante e/ou praticada por poucos. O maior ganho adveio com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) N.º 9394/96, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que preconizam a interdisciplinaridade em todos os níveis e modalidades de educação e com o aumento de pesquisadores e professores que apoiaram e desenvolveram pesquisas e práticas interdisciplinares por todo o país.

Nos anos 2000, outro nome se destaca no cenário da interdisciplinaridade no Brasil. Maria Lúcia de Arruda Aranha, filósofa e educadora, que também irá contribuir com reflexões sobre os limites da disciplinaridade e críticas à fragmentação. Para ela, “O desafio da interdisciplinaridade é romper com as barreiras artificiais entre os saberes, promovendo uma abordagem mais humana e complexa” (ARANHA, 2006, p. 89).

E, é claro, não posso deixar de apresentar o francês Edgar Morin, uma influência internacional recebida no Brasil. O pensamento de Morin teve forte influência no país a partir da década de 1990, reforçando a crítica à compartimentalização do saber. Ele foi adotado por muitos pesquisadores brasileiros como base teórica. Para ele, “A interdisciplinaridade é o caminho que permite religar os saberes que a hiperespecialização separou” (MORIN, 2001, p. 25).

1.11 A complexidade contemporânea e suas exigências interdisciplinares

O termo “complexidade” aparece no dicionário Aurélio On-line como “Qualidade daquilo que possui múltiplos aspectos ou elementos cujas relações de interdependência são incompreensíveis”. Complexo é aquilo que não se pode ser compreendido de um ponto de vista ou de uma investigação simplista e unilateral.

A complexidade contemporânea pode referir-se à inter-relação e à dinâmica variada dos desafios que enfrentamos na atualidade, os quais frequentemente não podem ser entendidos ou solucionados apenas por uma única área de conhecimento. Essa complexidade pede uma abordagem que envolva vários campos disciplinares, onde distintas áreas do saber trabalham juntas para apresentar soluções mais completas, eficientes (MORIN, 2001) e próximas da realidade. Por exemplo, a complexidade contemporânea é visualizada em tópicos como alterações climáticas, bem-estar da população, disparidade social e outras questões de ordem econômica, social, ecológica, tecnológica, inteligência artificial e outras.

Para o filósofo, sociólogo, antropólogo, pensador e epistemólogo da complexidade, Edgar Morin, o ser humano é complexo pois concentra múltiplas perspectivas, entre elas: social, econômico, político, psicológico (MORIN, 2005). Para ele, o ser humano é complexo porque a própria natureza é complexa, ou seja, a vida é complexa. Logo, não há dissociabilidade entre a integralidade e completude do saber humano sobre o próprio humano e tudo que os cerca. Assim, a complexidade “integra tudo aquilo que põe ordem, clareza, distinção e precisão no conhecimento” (MORIN, 2005, p. 6). E ainda.

O que é a complexidade? À primeira vista, é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. De fato, todo sistema auto-organizador (vivo), mesmo o mais simples, combina um número muito grande de unidades da ordem de bilhões, seja de moléculas numa célula, seja de células no organismo [...] Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade, num certo sentido, sempre tem relação com o acaso. (MORIN, 2005, p. 35)

Para Morin (2000), a complexidade ocorre em quatro sequências: a ordem, a desordem, as interações e a organização. É no diálogo investigativo, no pensamento em conjunto, que pode haver resoluções para as situações e problemas complexos contemporâneos.

[...] a necessidade de pensar em conjunto na sua complementaridade, na sua coerência e no seu antagonismo as noções de ordem, de desordem e de organização, obriga-nos a respeitar a complexidade física, biológica, humana. Pensar não é servir às idéias de ordem ou de desordem, é servir-se delas de forma organizadora, e por vezes desorganizadora, para conceber nossa realidade [...]. A palavra complexidade é palavra que nos empurra para que exploremos tudo e o pensamento complexo é o pensamento que, armado dos princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas, idéias claras, patrulha no nevoeiro o incerto, o confuso, o indizível. (MORIN, 2000, p.180-181)

A concepção de complexidade de Morin também está sintetizada em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2001), especificamente nas seguintes palavras:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (...) A educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. (MORIN, 2001, p. 38-39)

Neste contexto, pensar a complexidade é compreender que não se pode mais responder às indagações do cotidiano multidimensional e imprevisível de maneira fragmentada, disciplinar (MORIN, 2000) ou unilateral. É preciso levar em conta os diversos campos do conhecimento quando se pretende pensar, investigar e propor soluções para um problema complexo. Deste modo, Morin nos convida a uma urgente mudança de pensamento: do linear para o complexo. E também nos alerta que “uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável” (MORIN, 2004, p. 15). O convite é para que busquemos pensamentos complexos que transcendam as fronteiras disciplinares. O disciplinar está posto aqui não apenas como campos de conhecimentos, mas também como qualquer padrão que se estabeleça como referência para determinado fim.

Aranha e Martins (2005, p. 107), ao descreverem a Teoria da Complexidade de Morin e correlacionando a complexidade ao ensino, ressaltam “a necessidade de se pensar a questão do ensino, levando em consideração pontos não só como a hipercompartimentação dos saberes, mas também como os obstáculos encontrados na articulação e debate destes saberes”. Abrir-se para a compreensão da complexidade contemporânea é: não perdermos de vista que vivemos em um momento de intensa globalização diante da interconexão econômica, cultural, política, religiosa e filosófica entre o planeta, que cria complexas redes de relações. Esse debate será retomado no capítulo seguinte à luz da Teoria dos Sistemas Complexos.

Outro aspecto complexo em grande evidência na contemporaneidade são as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Avanços tecnológicos transformam o modo como interagimos com o outro e com as diversas formas e fontes de conhecimento. Se abrir para o mundo é também viver nele de “cabeça bem-feita” (MORIN, 2004), pois é preciso repensar o pensamento, repensar o que vemos, ouvimos, falamos, sentimos. Isso implica um pensamento complexo, em ação complexa. Uma questão: é possível pensar em TICs apenas do ponto de vista da tecnologia, sem envolver os múltiplos aspectos indissociáveis a ela? É possível? Se sim, daria conta de propor soluções eficazes?

Outro grande desafio contemporâneo e extremamente complexo refere-se às mudanças climáticas em todo o planeta. Esse é um exemplo concreto de complexidade. Mudanças climáticas envolvem interações sistêmicas complexas que envolvem o natural, o social, o histórico, o econômico, o político, o antropológico e vários outros. No Brasil, por exemplo, diferentes regiões metropolitanas apresentam variados níveis de capacidade adaptativa às mudanças climáticas. Quanto mais complexo, mais se exigem soluções que considerem as múltiplas variáveis e possíveis impactos a curto, médio e longo prazo.

As mudanças climáticas representam um desafio global, afetando ecossistemas, economias e sociedades. A gestão dos recursos hídricos, por exemplo, é um problema complexo que exige abordagens integradas. Para Castro (2022, p. 166) “Agir sobre uma das inúmeras variáveis que influenciam na segurança hídrica pode ter relações não previstas sobre outras variáveis que influenciam sobre a segurança hídrica em sentido contrário.” Logo, refaço o questionamento: como pensar em mudanças climáticas apenas do ponto de vista da Ecologia ou da Biologia, sem envolver os múltiplos aspectos indissociáveis a ela? É possível? Se sim, daria conta de propor soluções eficazes?

Podemos também pensar na questão da diversidade cultural e social tão evidente e emergente nos anos de 2025. As convivências entre diferentes culturas, identidades, gêneros, sexualidade e diferentes perspectivas de mundo são cada vez mais plurais, dinâmicas e espirais.

São desafios que exigem repensar o modo como pensamos a sociedade nos dias de hoje, de modo que consigamos ter uma abordagem mais inclusiva, colaborativa diante da complexidade do ser humano.

E outros mais exemplos... A saúde global é um deles. A pandemia da COVID-19 mostrou ao mundo o quanto é complexo interconectar os sistemas de saúde. Evidenciamos o quanto um sistema de saúde de um país pode afetar o sistema de outro e até mesmo ter repercussões globais. O próprio conceito de saúde ganha complexidade e exige ressignificações e pensamentos complexos. Como produzir pesquisa em saúde de modo unilateral ou do ponto de vista biomédico e medicamentoso? Impossível atender às demandas de saúde atuais. As desigualdades sociais foram outro problema complexo evidenciado na pandemia da COVID-19, mostrando a necessidade de políticas públicas eficazes e equitativas (SOUZA, 2021).

Por isso, o convite de Morin para que possamos “abrir nossas cabeças” é uma urgência, e nessa abertura, romper com os padrões disciplinares e unilateralizados. Interdisciplinaridade não é uma utopia, nem tão pouco é um modismo, é uma exigência do mundo real. Uma via sem escapatória, quer queiramos ou não.

As exigências interdisciplinares configuram-se como rupturas aos modelos padronizados, hierarquizados e teóricos ou metodologicamente cercados. Os poucos exemplos de situações complexas que vivenciamos na contemporaneidade (citados nos parágrafos acima) deixam evidente a exigência de uma compreensão holística, multirreferencial e ampla do modo como abordamos os problemas atuais. O pensamento e ação interdisciplinar podem ser aplicados em diversas situações e contextos, desde que haja dialogicidade e capacidade de aventurar-se sobre o novo e desconhecido, mas com convicção de que se caminha por uma estrada mais assertiva e necessária diante das demandas atuais.

Em sua obra *O manifesto da transdisciplinaridade* (2001), Basarab Nicolescu propõe uma nova forma de pensar que integra diferentes saberes e reconhece a complexidade do mundo contemporâneo. Em concordância, a obra *Creating Interdisciplinary Campus Cultures: A Model for Strength and Sustainability* (Criando Culturas Universitárias Interdisciplinares: Um Modelo de Força e Sustentabilidade) de Julie Thompson Klein (2010) destaca que a interdisciplinaridade aparece em todos os programas de universidades americanas e explora como as instituições podem fomentar o pensamento, a ação e a colaboração interdisciplinar entre os diferentes campos do conhecimento.

As exigências interdisciplinares na pesquisa e nos programas de ensino de graduação e pós-graduação nas universidades são cada vez mais urgentes, concretas e refletem a complexidade dos problemas contemporâneos e suas demandas por abordagens dialógicas,

integradoras e multirreferencializadas. Na obra *Jogos de Poder na Escola da Vida* (2019) Lucila Rupp de Magalhães nos chama à compreensão de que a “[...] interação com o objeto do conhecimento implica em uma multiplicidade de ações no âmbito cognitivo, reflexivo e prático [...]” (MAGALHÃES, 2019, p. 94). Assim, podemos exemplificar que o ato de pesquisar/ensinar não se restringe a uma tarefa simples, mas sim, exige associações, interações e diálogos teóricos, metodológicos, reflexivos, práticos e outros.

Almeida Filho (2007) também nos chama a atenção para uma nova universidade. Um novo modo de pensar/fazer pesquisa. Um novo modo de ensinar. Um novo modo de aprender. Para tal propósito, há inúmeras exigências interdisciplinares que estão imbricadas em nosso cotidiano como pesquisadores e professores. Consequentemente, fazer pesquisa/ensinar na contemporaneidade exige que nós, pesquisadores/professores, desenvolvamos a prática do diálogo e da interação de/com os diversos campos do conhecimento.

Agir assim, permite uma compreensão mais holística dos problemas/situações/realidade. Uma solução encontrada tem sido os projetos interdisciplinares que têm envolvido pesquisadores de variados campos, promovendo as trocas teóricas, metodológicas, de ideias e soluções - esse movimento é denominado de colaboração interdisciplinar. “A colaboração interdisciplinar constitui-se na ação de profissionais de distintas áreas do saber, que se unem em torno de uma problemática que exige o confronto e a integração de diversas perspectivas” (FAZENDA, 1994, p. 15) “[...] unidos por um objetivo comum” (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Para essa ação de colaboração e interação de conhecimentos, é preciso o desenvolvimento de competências interdisciplinares. Pensar criticamente, trabalhar em equipe, promover colaboração mesmo quando as ideias são divergentes, são elementos que caracterizam essa competência. Isto é, as competências interdisciplinares podem ser pensadas como a capacidade que o indivíduo tem de combinar conhecimentos e saberes para o enfrentamento de desafios complexos e agir com eficiência em diferentes situações. Tais habilidades são fundamentais em um mundo em constante complexidade, onde as questões não podem ser solucionadas apenas com a expertise de uma única disciplina (FAZENDA, 2019).

O epistemólogo suíço Jean Piaget havia destacado em seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, publicados em 1976, que a aprendizagem seria mais significativa se houvesse a correlação e interligação de diferentes áreas do conhecimento. O sujeito aprendiz, ao ser desafiado e posto à prática dialógica interdisciplinar, conseguiria estruturar bases cognitivas e desenvolver compreensões do objeto a ser aprendido de modo significativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da curricularização da educação

no Brasil, publicado no ano de 2017 como um guia orientador para as práticas do ensino, também preconiza a importância das competências interdisciplinares na formação dos sujeitos aprendizes (BRASIL, 2017).

A competência interdisciplinar envolve o “pensar fora da caixa” (FAZENDA, 2019). Exige “resistência contra molduras disciplinares” (FAZENDA, 2019, p. 9). Conclama o desenvolvimento de uma “consciência supradisciplinar” (FAZENDA, 2019, p. 10) diante da busca por novas descobertas e no modo de compreensão do mundo. E, “atitude - um modo específico de agir ou de se portar diante do conhecimento a ser produzido ou da tarefa a ser realizada. Diz-se mesmo que a interdisciplinaridade deve ser entendida, ela mesma, como a própria atitude” (FAZENDA, 2019, p. 11).

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

_____. *Metafísica*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).

_____. *Ética a Nicômaco*. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da UnB, 1985.

BERTALANFFY, Ludwig von. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller, 1968.

BOAS, Franz. *The Mind of Primitive Man*. New York: Macmillan, 1938.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de fev. 2025.

CASTRO, César Nunes de. *Água, problemas complexos e o Plano Nacional de Segurança Hídrica*. Rio de Janeiro: IPEA, 2022. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11115/1/%C3%81gua_problemas_complexos.pdf. Acesso em: 6 jun. 2025.

COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*. Tradução de Sérgio Buarque de Holanda. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (original publicado em 1851).

DEWEY, John. *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt, 1938.

DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean le Rond. *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Paris: Briasson, David l'aîné, Le Breton e Durand, 1751–1772.

DURKHEIM, Émile. *O suicídio: estudo sociológico*. São Paulo: Nacional, 1987.

_____. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Paulinas, 1989.

_____. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

FAURE, Edgar; ESTRELA, Herrera; LOPES, Henri; COOMBS, Philio H.; WARD, Frederick Champion; DANILEVSKY, Alexander; PIETRI, Arturo Uslar; OUANE, Adama; RAHNEMA, Majid; SALLES, Apolônio Jorge de Farias; PINTASILGO, Maria de Lourdes; HUSÉN, Torsten; KESSOUS, Aziz. *Aprender a ser: a educação do futuro*. 5. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2001. (Obra original de 1972).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Metodologia da pesquisa interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2017.

_____. *Interdisciplinaridade: avanços e desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

FIGUEIREDO, Aldo. *Filosofia antiga: conceitos fundamentais*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. *O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano*. *Covilhã Biblioteca online de Ciências da Comunicação*. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/franchishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 06 mai 2025.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Viena: International Psycho-Analytic Press, 1930.

FRODEMAN, Robert; KLEIN, Julie Thompson; MITCHAM, Carl (Orgs.). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. New York: Oxford University Press, 2010.

GAUTHIER, Paul. *Platão: teoria das ideias e sua influência na filosofia ocidental*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2010.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HUSSERL, Edmund. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Haag: Martinus Nijhoff, 1954.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 7. ed., 1985. [Baseado em: Deschooling Society, 1971].

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. 9. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KEMP, M. Leonardo. *Leonardo da Vinci: The Marvellous Works of Nature and Man*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KLEIN, Julie Thompson. *Interdisciplinarity: history, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

MAGALHÃES, José. A interdisciplinaridade no desenvolvimento humano e no processo de aprendizagem. *Revista Contemporânea*, v. 7, n. 2, p. 45–60, 2006. DOI: 10.56083/RCV4N10-153.

MAGALHÃES, Lucila Rupp de. *Jogos de poder na escola da vida*. Ilustrações de Elaine Quirelli. Lauro de Freitas, BA: Solisluna, 2019.

MORIN, Edgar. *O método 1: a natureza da natureza*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2002.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Luciane Fellin. São Paulo: Triom, 2001.

ODUM, Eugene Pleasants. *Fundamentals of ecology*. Philadelphia: Saunders, 1953.

POPPER, Karl Raimund. *A lógica da pesquisa científica*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

RUSS, Jacqueline. *Os grandes pensadores: de Sócrates a Foucault*. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2002.

STOCKING Jr., George W. *The ethnographer's magic and other essays in the history of anthropology*. Madison: University of Wisconsin Press, 1992.

VILELA, Marcos Vinícius Ferreira. Reflexões sobre o histórico e caminhos da interdisciplinaridade na educação superior no Brasil. *Journal Health NPEPS*, v. 4, n. 1, p. 6–15, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.30681/252610103716>.

VICKERS, Brian. *Renaissance Science: From Copernicus to Kepler*. London: Routledge, 2012.

PRELÚDIO À SEÇÃO II

Este capítulo apresenta reflexões, a partir de uma revisão integrativa sobre estudos epistemológicos acerca da interdisciplinaridade. A pergunta norteadora foi: Como a interdisciplinaridade é pensada sob a ótica da epistemologia? E o objetivo geral foi analisar as concepções acerca da interdisciplinaridade sob a ótica da epistemologia e compreensão à luz dos sistemas complexos e sistemas de representação do conhecimento.

O capítulo inicia com reflexões iniciais destacando a crítica à disciplinarização do saber com ênfase na produção de conhecimento nas universidades, no modelo regido pela lógica do capital simbólico e do monopólio científico que incentiva práticas isoladas e competitivas entre pesquisadores e professores do ensino superior brasileiro. Apresenta também uma compreensão sobre as origens e as transformações do modo de produzir conhecimento nas universidades, tendo como base as visões filosóficas e epistemológicas, defendendo uma visão integrada e totalizante do conhecimento.

Ainda nas considerações iniciais, evidencia o fenômeno da complexidade à luz da Teoria dos Sistemas Complexos, representada pelo sistema como colônias de formigas, para sustentar a postura interdisciplinar e a crítica à disciplinaridade. Com isso, apresenta reflexões críticas e aprofundadas sobre a interdisciplinaridade, possibilitando novos olhares e compreensão para sua aplicação na prática.

Nas discussões da revisão integrativa, a discussão caracteriza as Galáxias Epistemológicas, destacando as epistemologias socioconstrutivistas. A ênfase dada circunda a centralidade da prática sobre a teoria, a integração dos saberes diversos, o conhecimento coletivo versus o individualista, a mediação pela linguagem e o dialogismo, a interdependência relacional, os objetivos da pesquisa coletiva e o conhecimento como prática e não como verdade absoluta.

Aborda também a epistemologia do termo *conhecimento* e *disciplina*. O conhecimento como fenômeno dinâmico e multidimensional, como fenômeno histórico-social, como verdade-processo, como práxis subjetiva e, por fim, o conhecimento como um fenômeno complexo, interligado, situado e transformador. A disciplina é pensada, epistemologicamente, a partir de variáveis de possibilidade de sentidos tanto na organização do conhecimento, como na ótica sociológica do controle e poder.

Por fim, o capítulo aprofunda, epistemologicamente, as reflexões sobre a interdisciplinaridade. Palavras como *complexidade*, *diálogo*, *conexão*, *integração*, *pensamento*

crítico, abertura, novos saberes, rede e inovação são centrais nas discussões, demonstrando a natureza relacional e dinâmica da interdisciplinaridade.

2 SEÇÃO II — INTERDISCIPLINARIDADE: DIALOGANDO NA PERSPECTIVA DE SISTEMAS COMPLEXOS E REPRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

2.1 Considerações Iniciais

As reflexões sobre a forma como as instituições de educação universitária incitam e produzem os conhecimentos têm sido uma realidade que carece e perpassa por inúmeras discussões. Entre elas, os modelos paradigmáticos atuantes do modo de pensar o conhecimento, a realidade e a construção dos saberes que se deslumbram nos modelos vigentes de formação acadêmica pautados na disciplinarização dos saberes (ALMEIDA FILHO, 2007).

Outros aspectos que motivam as reflexões sobre a educação universitária referem-se aos aspectos relacionais entre indivíduos e suas práticas pela busca de identificar, conhecer e compreender os objetos/fenômenos em sua dinâmica e complexidade (MORIN, 2006; FAZENDA, 2008), pois, no contexto da produção acadêmica, ainda é vigente a disputa pelo capital simbólico que conduz os sujeitos a trabalharem de modo isolado e disciplinar.

Antes das universidades instituídas, os conhecimentos eram construídos em contextos dialógicos, de sociabilização dos pensamentos por meio de debates interativos entre indivíduos que pretendiam discernir os fenômenos à sua volta de modo amplo e global, a exemplo dos primeiros filósofos.

Com a evolução temporal que vimos no Capítulo I, os conhecimentos deixaram de ocorrer nesse processo de sociabilização dialógica e passaram a acontecer nos locais que, mais tardiamente, seriam chamados de universidades, que só vieram a ser organizadas como instituições séculos depois do movimento dos primeiros filósofos, incluindo nessa organização os métodos definidos de como os saberes deveriam ser construídos, sobretudo a partir do agrupamento de indivíduos e saberes organizados, classificados e categorizados por diferentes áreas (FAZENDA, 2014).

Platão (348/347 a.C.) e Aristóteles (384/322 a.C.) consideravam que o *conhecimento* deveria ser compreendido em sua totalidade, sobretudo, questionar o próprio conhecimento (AMARO, 2010). Após dois milênios, Vygotsky (1989) enfatizou que o conhecimento é sempre coletivo e interdependente, resgatando ainda que de forma diferente, a ideia do conhecimento totalizante, integrado a múltiplos e complexos contextos.

Uma das compreensões é que “O conhecimento é a busca do saber sobre o ser humano e a natureza com tudo que existe nela” (AMARO, 2010, p. 14). Concorro que o conhecimento não é sinônimo de ciência, sobretudo no contexto atual em que as epistemologias decoloniais e

do Sul emergem, validando saberes antes desvalidos, ignorados pela ciência tal como a conhecemos.

O conhecimento existe em todo lugar, em todas as culturas e grupos. Logo, constitui-se na medida em que interagimos cognitivamente e socialmente com e sobre os fenômenos, sejam eles naturais, religiosos, filosóficos, políticos, sociais, entre outros. Doravante, encaixotar os conhecimentos é uma tentativa de identitarismo e monopolização da produção cognitiva, criando e reproduzindo relações de poder e de classes, o que incita a “dominação” e o aprisionamento pelos seus referenciais que induz certa forma de pensar e produz epistemicídios (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Todas as ciências e todas as artes iluminam, a partir de ângulos específicos, o fenômeno humano. Mas esses focos de luz estão separados por profundas zonas de sombra, e a unidade complexa da nossa identidade escapa-nos. [...] Ausente das ciências do mundo físico (embora também seja uma máquina térmica), separado do mundo vivo (mesmo sendo um animal), o homem é, nas ciências humanas, dividido em fragmentos isolados. (MORIN, 2002, p. 16)

Diferentemente de como pensa a ciência, que só valida determinados métodos específicos e testados para averiguar determinado conhecimento e considerá-lo como “verdadeiro”, outras formas de construção dos saberes baseiam-se nas interrelações entre os indivíduos e a natureza em seu sentido amplo. Pauta-se na observação livre e dedutiva, na liberdade de construção, de análise e de interpretação. Não significa dizer que o método não seja importante, pelo contrário, a construção dos saberes precisa considerar outros caminhos, outras possibilidades metodológicas. Nesse sentido, Lyra Filho (1983, p. 60) afirma que precisamos pensar e agir criticamente “a qualquer ‘esquema linear’ ou modelo fixo” de representação do conhecimento no contexto contemporâneo.

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma possibilidade de construção de conhecimentos pautados na interação e interrelação entre sujeitos, saberes, métodos, procedimentos, conceitos, etc. Neste movimento, os sujeitos que operacionalizam as disciplinas são convidados a dialogar, a se interfecundar a partir da dinâmica dessa interação. E, a partir desta interfecundação, criar condições para gerar conhecimentos que melhor expressem a compreensão e interpretação da complexa realidade contemporânea que não comporta mais apenas a visão monodisciplinar de seus fenômenos.

A compreensão aqui defendida não se constitui apenas como uma soma de conhecimentos das diferentes áreas, mas sim de “[...] integração reflexiva dos diversos saberes

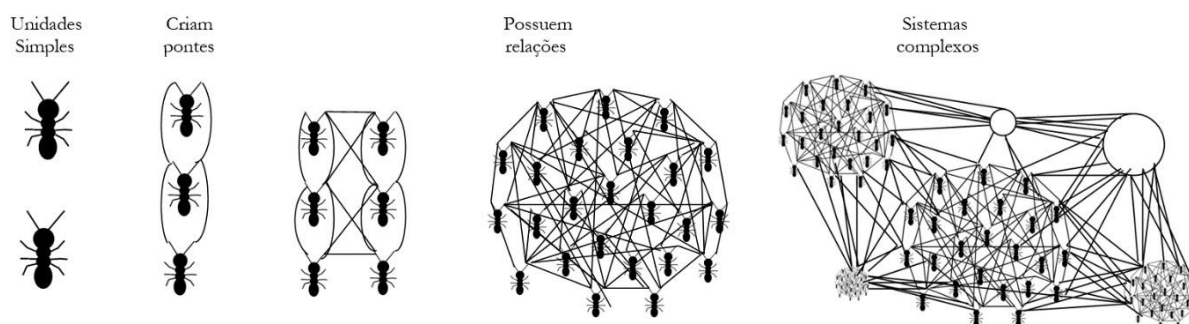
relativos ao ser humano [...]”. Não se trata de somá-los, mas de ligá-los, articulá-los e interpretá-los” (MORIN, 2002, p. 17), ou seja, uma “interligação dos saberes”.

Essa construção do conhecimento discutida por Edgar Morin vai ao encontro da complexidade que norteia cada objeto/fenômeno. Ao refletir sobre os métodos, a significação cultural, o lugar, o alcance e os limites do conhecimento científico, Gaston Bachelard (1996) escreveu que a complexidade é por essência parte da ciência e, a partir de então, não se pode compreender os objetos/fenômenos sem estudo aprofundado do complexo.

A ideia da complexidade pauta-se na compreensão pela qual os fenômenos devem ser investigados, analisados e interpretados, tendo em vista suas conexões que imbricam em complexa rede interdependente. Ou seja, um fenômeno não deve ser analisado pela ideia da simplificação e da unireferencialidade, mas sim, deve ser compreendido levando em consideração as inúmeras agregações inseridas em seu contexto, que considera não apenas os saberes construídos dentro dos muros das ciências, mas que abraça outros modos de saberes que circulam e se expressam nos e entre os sujeitos. Vale-se aqui, o olhar extradisciplinar.

O diálogo sobre complexidade nos leva à “Teoria dos Sistemas Complexos”, pois ambos consideram os objetos/fenômenos em suas inúmeras possibilidades de conexões e galáxias. “Um sistema complexo é formado, geralmente, por um número muito grande de unidades, no qual emergem propriedades coletivas, a partir da interação dessas unidades” (RIBEIRO, 2016, p. 7). Na Figura 1, exemplificaremos, analogicamente, um sistema complexo.

Figura 1: Representação analógica de um sistema complexo.



Fonte: Elaboração Própria (*Microsoft Word*).

As unidades simples, representadas pela imagem de formigas, criam pontes que permitem relações entre essas unidades, e à medida que essas relações se ampliam, o sistema ganha mais e mais complexidade. Na Figura 1, o sistema complexo de uma comunidade de formigas cria conexões com outras comunidades e com outros sistemas pertencentes ao

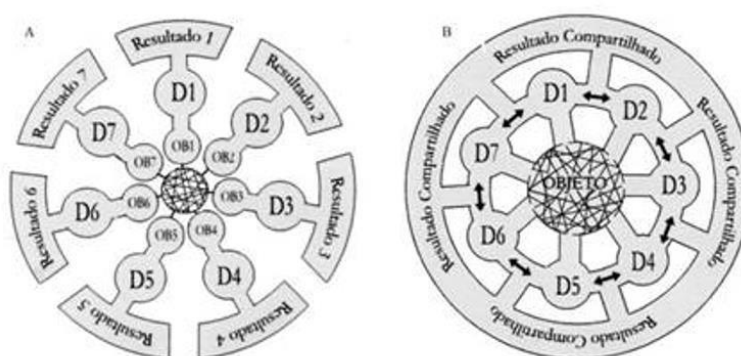
contexto. Deste modo, as galáxias se intercomunicam, permitindo a construção de saberes interconexos, interplanetários, interdisciplinares, construídos a partir destas relações que se imbricam nesse universo que se conflui interativamente.

Fazer parte deste universo interativamente dialógico é adotar uma postura interdisciplinar. Essa postura configura-se como uma atitude de ousadia e de busca frente ao conhecimento (MOZENA; OSTERMANN, 2017) que busca estabelecer uma visão de conjunto, permitindo conhecimentos articulados e interconexos (GARRUTI; SANTOS, 2004). A postura interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda, inovadora e problematizadora do conhecimento e da realidade (JAPIASSÚ, 1976). Essa concepção inova a compreensão de que a interdisciplinaridade objetiva promover rupturas nos modelos tradicionais de produção do saber, tendo como base a reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento.

A compreensão mais comum de interdisciplinaridade está na possibilidade de interações entre áreas do saber, campos disciplinares, incluindo também nessa interação, saberes considerados não científicos, extradisciplinares. Essa interação vai além de aspectos relacionados a conceitos, mas também de aspectos filosóficos, metodológicos e procedimentais.

Ampliando a compreensão desta discussão, é importante elucidar as diferenças entre disciplinaridade e interdisciplinaridade para não deixar lacunas de compreensão acerca do que está sendo costurado neste estudo. Para uma primeira reflexão, a Figura 2 apresenta uma ideia, ainda que simplista, de Disciplinaridade e Interdisciplinaridade.

Figura 2: Disciplinaridade (A) e Interdisciplinaridade (B)



Fonte: SANTOS; COELHO; FERNANDES, 2020.

A interdisciplinaridade, além do componente cognitivo que a constitui, também é pensada em termos de atitude. Esse padrão revela-se através de uma ideia, uma prática, um projeto que tenha como base a autêntica vontade de colaboração, cooperação, diálogo e abertura ao outro (GATTAS; FUREGATO, 2006, p. 325).

De acordo com Morin (2006), é importante que se ultrapasse o conhecimento disciplinar disjuntivo e se avance para as práticas interdisciplinares na produção do saber como forma de adequação aos novos desafios das sociedades contemporâneas e da complexidade do pensamento. Essa interconexão de saberes é que possibilitará, na prática, a efetivação da complexidade do pensamento, como tentativa de dar conta dos fenômenos complexos e planetários. E ainda, "[...] uma nova forma de produção do conhecimento voltada aos fenômenos complexos [...], criando novas linguagens e instrumentos, além do compromisso de (re)ligar conhecimentos gerados pelo pensamento disciplinar" (PHILLIPPI; FERNANDES, 2015, p. 63).

2.2 Processo Metodológico

Este capítulo se caracteriza como um estudo qualitativo (MINAYO, 2010), exploratório (GIL, 2008) e de revisão integrativa da literatura que, segundo (SOUZA *et al.*, 2010, p. 102), é “[...] um método que proporciona a síntese de conhecimentos e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática”. Conforme o método da revisão integrativa, este estudo ocorreu a partir das seguintes etapas: a) escolha do tema, objeto e problema de estudo; b) coleta de dados em artigos com filtros a critérios previamente estabelecidos; c) definição de critérios para a categorização do estudo; d) caracterização e avaliação dos estudos; e, e) discussão dos resultados.

Os dados foram coletados no mês de janeiro de 2023 e foi utilizada a base de dados da SciELO.org. Para a busca, usou-se o descritor “interdisciplinaridade e epistemologia”, pois se almejava coletar apenas trabalhos que fizessem essa relação direta entre estes dois termos. Os critérios de inclusão foram: recorte temporal (2017 a 2022) e seleção (artigos).

Foram coletados seis artigos, dos quais um estava em língua inglesa e cinco em língua portuguesa. Após leitura inicial, um artigo foi excluído por não trazer dados conceituais e/ou epistemológicos acerca da interdisciplinaridade. No final, foram utilizados cinco artigos (Quadro 1). Para fins didáticos, os artigos estão identificados neste estudo como A1, A2, A3, A4 e A5. Foi utilizado também o *software IramuteQ*¹ para elaboração da nuvem de palavras e da árvore de similitude. O *corpus* foi elaborado a partir das partes do texto dos artigos que faziam menção à interdisciplinaridade do ponto de vista conceitual e epistemológico. Esses

¹IRAMUTEQ - (Interface de R pour l'Analyse Multidimensionnelle de Textes et de Questionnaires) é um *software* gratuito que faz análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas individuais/palavras. Ancoram-se no *software* R e na linguagem *Python*

fragmentos foram organizados conforme critérios de indexação do *IramuteQ* e processados para a verificação das ocorrências, similitudes e diferenças de significados entre os termos. O *Connected Papers*² foi utilizado para elaborar e analisar o grafo que faz referências aos autores citados em cada um dos artigos.

A análise dos dados ocorreu tendo como base de referência a Análise do Conteúdo, considerando que esse tipo de análise “[...] extrai sentido dos documentos criando categorias ligadas a seu conteúdo ou ao contexto de sua produção [...]” (MAINGUENEAU, 2015, p. 33).

De posse desses dados e das análises cuidadosas de cada informação, os resultados e discussões são apresentados no Quadro 1, que caracteriza os artigos *corpus* do estudo.

Quadro 1: Caracterização dos artigos (n=5).

Nº	AUTORES/ ANO	PERIÓDICO	TÍTULO	OBJETIVO
A1	SILVA, 2020	Rev. Brasileira de Cincantropometria & Desempenho Humano, Santa Catarina, v. 22	O conhecimento científico na Educação Física: caminhos para a complexidade	Discutir possibilidades de incorporação do pensamento complexo no campo científico da Educação Física no Brasil.
A2	BENTHIEN, 2020	Rev. de História, São Paulo, nº 179	Por uma história cruzada das disciplinas: ponderações de ordens prática e epistemológica	Apresentar, em um plano epistemológico e a partir de exemplos práticos, a defesa de uma história cruzada dos saberes, entendendo-a como o estudo focado na caracterização e na explicação de circuitos de ideias e de pessoas entre diferentes disciplinas.
A3	COSTA; FERREIRA, 2019	Rev. Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 10	Totalização e Contradição: Aportes Epistemológicos para uma investigação Interdisciplinar em Direitos Humanos	Apresentar pistas iniciais para pensar epistemologicamente as implicações de uma pesquisa interdisciplinar em direitos humanos, a partir de uma perspectiva assentada na dialética social do direito e no pensamento crítico oriundo da tradição considerada heterodoxa do marxismo.
A4	SATOLO <i>et al.</i> , 2019	Educação em Revista, Belo Horizonte, v.35	Um panorama histórico-conceitual da pesquisa interdisciplinar: uma análise a partir da pós-graduação da área interdisciplinar	Traçar uma breve reconstrução histórica sobre a interdisciplinaridade no Brasil, de modo a promover uma reflexão sobre a sua importância para a construção do conhecimento.
A5	PÁDUA <i>et al.</i> , 2018	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44	A dimensão ontológica: um caminho possível para a concretização da interdisciplinaridade	Analisar criticamente a concepção idealista e a-histórica de interdisciplinaridade predominante na literatura acadêmico-científica brasileira.

Fonte: Elaboração Própria (*Microsoft Word*).

² O *Connected Papers* é um *software* com banco de dados conectado ao *Semantic Scholar Papers Corpus* (licenciado sob ODC-BY). Criado em 2019, compila centenas de milhões de artigos publicados em diversos campos científicos.

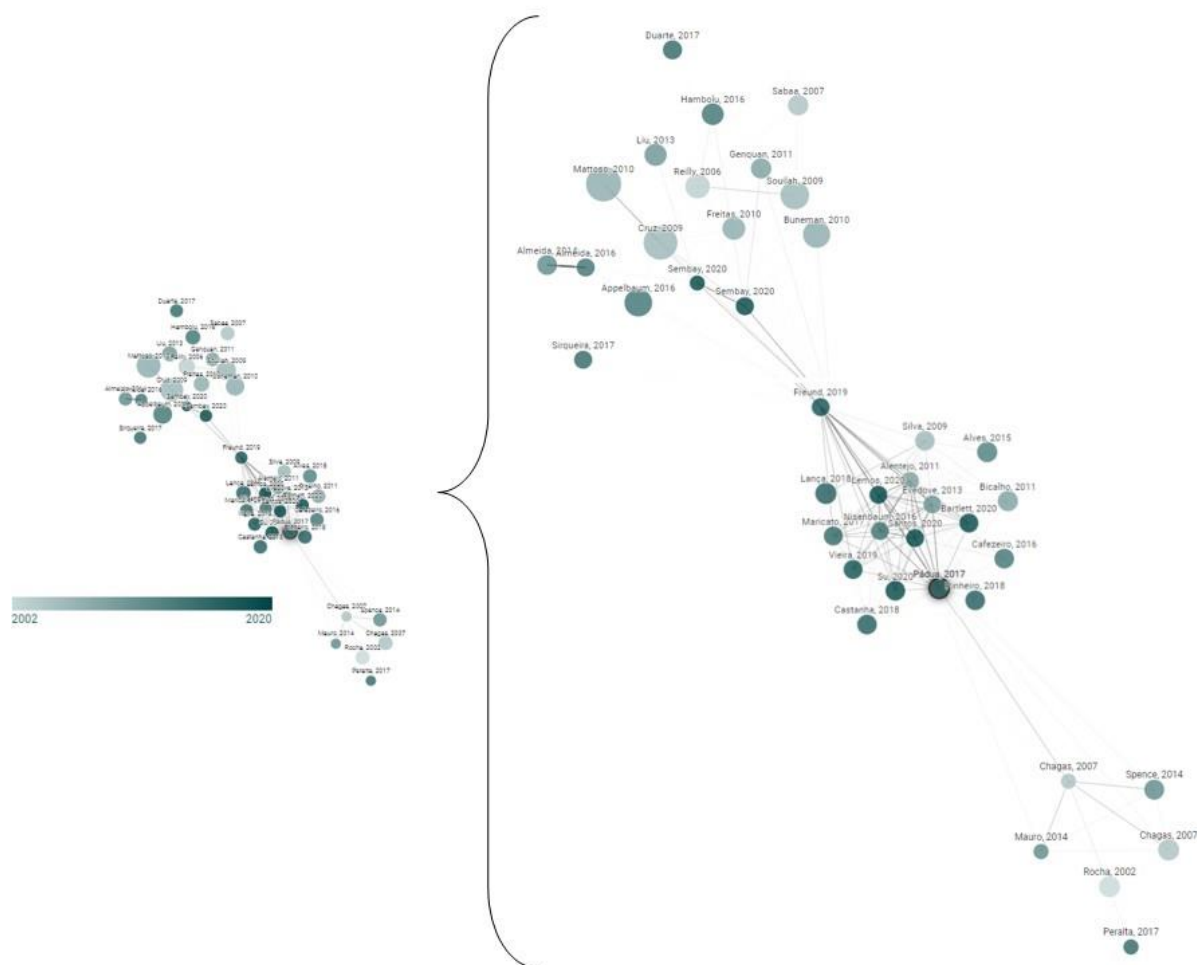
2.3 Resultados e discussões

Os resultados apresentados e discutidos foram analisados cuidadosamente a fim de propor reflexões fidedignas às informações encontradas nos trabalhos que compõem o *corpus* deste estudo. Para melhor compreensão do que se pretende discutir, serão propostos debates acerca do termo *conhecimento* e *disciplina*. Em seguida, o termo ‘interdisciplinaridade’ será analisado e problematizado à luz do *corpus* e dos referenciais teóricos utilizados.

Por meio do *software Connected Papers*, foi feita uma análise das referências bibliográficas utilizadas pelos autores nos 5 artigos que compõem o *corpus* deste estudo. Verificou-se a existência de 97 referências utilizadas na construção de suas discussões (A1-14 referências, A2-4 *idem*, A3-43 *idem*, A4-34 *idem* e A5-2 *idem*). Para além dessas 97 referências, verificou-se a existência de conexões com outros autores (para além do *corpus*) a partir de grafos gerados pelo software.

Os grafos são um tipo de representação visual de conjuntos de artigos que se conectam por métrica de similaridade. A métrica de similaridade ocorre de duas maneiras: por cocitação, quando o autor cita outro autor, ou por acoplamento bibliográfico ou conferência, quando grupos de autores utilizam a mesma base de fundamentação teórica. Para exemplificação, estão demonstrados os grafos contidos no A5. O Grafo 1 caracteriza a métrica de similaridade de referências no *corpus* do estudo.

Grafo 1: Métrica de similaridade referências bibliográficas



Fonte: Elaboração Própria (*Connected Papers*)

O Grafo 1 mostra a existência de 3 *papers* que fazem conexões com o A5. As linhas mais fortes indicam maior conexão entre os *papers* (grupos). A conexão se dá pelas linhas que ligam os *papers*. Quanto mais forte a linha, mais forte a conexão. Quanto mais forte for a cor, mais recente é o artigo. Quanto maior for o nó, maior será o número de citações. Quanto maior a esfera, mais citado o autor é. No Grafo 1, está demonstrado que a métrica de similaridade concentra-se entre 2002 a 2020, enquanto no A1 (1997-2021), A2 (2001 a 2020), A3 (1996 a 2000) e A4 (2004 a 2021). Dentre todos os artigos, o que apresenta referências mais atuais é o A4.

A partir da análise de todos os grafos, observou-se que todos os 5 artigos tendem, em maior parte, a referenciar as epistemologias socioconstrutivistas que compreendem a construção do conhecimento de forma integrativa, interligada, realizada por meio de diálogos, grupos e com ênfase nas práticas.

As epistemologias socioconstrutivistas, conhecidas como Galáxia³ 3, consideram e trabalham com a teoria, entretanto, não é a primeira coisa que aparece em seus diálogos. Em outras palavras, a teoria não é definitiva. Essa característica é importante para pensarmos como o conhecimento se constrói baseado nas observações e nas experiências dos indivíduos diante dos objetos/fenômenos em que se pretende estudar. E ao pensar no contexto interdisciplinar, é de suma importância compreender que o fazer interdisciplinar precisa necessariamente estar desvinculado da teoria, todavia, não pode negá-la ou escondê-la. Seu foco deve concentrar esforços na prática.

Outra característica desta Galáxia é que considera os saberes e culturas de diferentes grupos, agregando saberes considerados não científicos. Isso sinaliza que o *corpus* deste estudo tende a uma concepção de interdisciplinaridade voltada à integração de diversos saberes, considerando os conhecimentos para além dos que são produzidos nos espaços das academias.

Essa tendência da construção do conhecimento de modo coletivo é verificada em Freire (2003), que considera as pessoas como “singularidades” e não como indivíduos, ou seja, o conhecimento não se constrói de modo a atender uma perspectiva individual, mas sim, é construído na prática coletiva a partir das singularidades de cada sujeito. Para a Galáxia 3, a linguagem é mediadora entre as relações e os indivíduos e é a singularidade do sujeito no coletivo, ou seja, por meio da linguagem é que se constitui a prática social.

Individualidade, enquanto singularidade, portanto, não é composta por uma subjetividade isolada, constituída como submissa ao social ou independente dele. Ao contrário, constitui-se a partir da relação com um outro, uma relação que é ética e estética porque é valorada, pois se dá mediada pela linguagem, situada/orientada nas relações dialógicas entre as vozes sociais. (Machado e Zanella, 2019, p. 8)

Nessa perspectiva, a identidade do sujeito não é evidenciada, mas sim a singularidade e pluralidade (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1988). Seria análogo dizer que apenas uma estrela irá brilhar no final do processo construtivo e não estrelas; haverá brilho coletivo e não individual.

Para a Galáxia socioconstrutivista, ocorre uma interdependência relacional entre os sujeitos. Essa característica é importante para pensarmos que toda construção se dá baseada no dialogismo que “refere-se a essa cadeia conectiva, [...] entre vozes sociais que se constitui como uma imensa teia, repleta de atravessamentos [...]” (BAKHTIN, 2016 *apud* MACHADO;

³ A epistemologia considera a produção dos conhecimentos a partir de três focos: Galáxia 1 (Neuroconstrutivista), que considera que o pensamento é diferente da linguagem; Galáxia 2 (Pós-Estruturalista), que considera que o pensamento é igual à linguagem; e Galáxia 3 (Socioconstrutivista), que considera que pensamento e linguagem interrelacionam e interagem entre si.

ZANELLA, 2019, p. 10). O contexto dialógico que envolve a interdisciplinaridade é uma perspectiva que se ancora nesses atravessamentos que, conseqüentemente, irão propor mudanças paradigmáticas e estruturais na ciência.

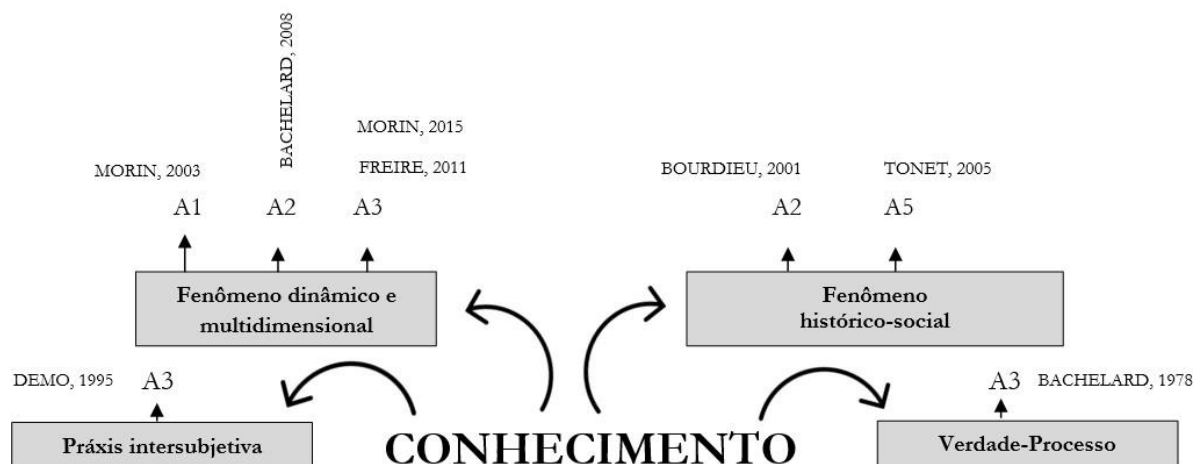
Para Bakhtin (2017), não existem limites para o dialogismo. Mas devemos ter a compreensão de que é preciso pensar no lugar do eu enquanto sujeito, no lugar de outros sujeitos e nas relações que produzirão conhecimentos. Não está referido aqui o lugar enquanto identidade, mas como entendimento de sujeitos envolvidos em processos em que a subjetividade e os desejos atravessam as relações.

Nesse aspecto relacional em grupo, a interdisciplinaridade propõe a existência de objetivos imbricados no projeto de pesquisa, de forma a atender não as necessidades individuais, mas o objetivo maior que constitui o grupo, para que no final apenas uma estrela brilhe para e por todos, como já anunciado.

Voltando à análise dos grafos, é possível perceber que a correferência em predominância considera que cada sujeito constrói suas redes e conexões de significados (unidades do conhecimento) e, no coletivo, constrói significados em consenso. A questão de se o pensamento humano corresponde a uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema prático. É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento (MARX, 2007).

2.4 O que é conhecimento?

Tendo em vista tais reflexões, seguem as análises, partindo de reflexões a partir do termo *conhecimento*, pois é por causa dele que os modelos de produção do saber são elaborados. Logo, é preciso compreender o modo como o conhecimento é pensado e articulado no universo científico. Neste sentido, a Figura 3 objetiva exemplificar como o *conhecimento* é multirreferenciado, considerando o universo de investigação dos sujeitos pesquisadores.

Figura 3: Concepções acerca do *conhecimento* nos artigos (n=5)

Fonte: Elaboração Própria (*Microsoft Word*)

O termo *conhecimento* foi analisado a partir do modo como o *corpus* desta investigação apresentava e discutia, explícita ou implicitamente, as concepções acerca do conhecimento e de sua forma de construção. A Figura 3 demonstra as linhas teóricas pelas quais os autores direcionam suas discussões. Observa-se que a maior tendência é pensada a partir da concepção de que o conhecimento é um fenômeno dinâmico e multidimensional (A1, A2 e A3 dão ênfase). O Fenômeno faz referência àquilo “[...] que é manifesto no mundo e sensível aos sentidos” (FAZENDA, 2014, p. 113), o que é percebido pelos sentidos e pela consciência humana pode ser compreendido por meio de sistemas de pensamentos, investigações e práticas.

Destarte, fenômeno dinâmico, relaciona-se com a ideia de que todo conhecimento é possível de compreensão e que se movimenta constantemente em diferentes direções, criando multidimensões e redes conexas em diferentes níveis de complexidade. Deste modo, o conhecimento é “[...] um fenômeno multidimensional indissociável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (SILVA, 2020) e complexo (COSTA; FERREIRA, 2019). Nessa direção, “[...] o conhecimento é produzido de forma dinâmica e múltipla” (BENTHIEN, 2020, p. 13), viés que dá forças à construção do saber a partir da ótica interdisciplinar.

Agir de forma contrária a essa dinâmica seria impor barreiras à compreensão ampla dos fenômenos e consequentemente, implicaria em uma fotografia, na qual se enxerga o que está nela representado, entretanto, não contempla a dinâmica presente no contexto. Para Freire (2011), o conhecimento se dá pela prática e pelo constante movimento de procura, de busca pelo conhecer, exigindo dos sujeitos intervenções em seu meio e contexto e interligações entre

todo o cenário em que o objeto está presente, considerando as variáveis científicas, filosóficas, sociais, culturais, etc. E ainda, “o conhecimento embasa-se no diálogo [...]. Consequentemente, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens [e mulheres] fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2011 *apud* COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2324).

Outra linha de compreensão demonstrada na Figura 3 é a noção do conhecimento como fenômeno histórico-social. Neste viés, compreende-se que o ato de conhecer está relacionado diretamente ao contexto histórico e social em que o objeto/fenômeno está inserido. Essa compreensão direciona o pensamento pelo qual “Todo saber seria, portanto, um sistema de relações objetivas pautado nas posições sociais adquiridas, que são os produtos do resultado de lutas pretéritas, e nas lutas atuais, orientadas pela manutenção ou acumulação de um tipo específico de prestígio” (BOURDIEU, 2011 *apud* BENTHIEN, 2020, p. 9). O conhecimento, portanto, seria uma construção mediante ou um meio para a intervenção social (TONET, 2005 *apud* PÁDUA *et al.*, 2018, p. 5).

Pensar em conhecimento sob a ótica interdisciplinar seria reformular a concepção histórico-social da produção do saber, pois a mesma tende a forte ligação com o capitalismo e o modo de construção do saber voltado para atender às necessidades do mercado. Nessa direção, o conhecimento científico moderno e capitalista simplifica a realidade (contrário à complexidade) e se configura como “[...] um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SOUZA SANTOS, 1988, *apud* COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2321). Romper com esse modelo de monocultura de saber é uma das marcas e interesses da interdisciplinaridade, que, entre outros aspectos, vincula o conhecimento a uma dimensão atemporal, dinâmica, onipresente e, principalmente, busca evitar o *epistemicídio*.

A terceira linha de pensamento dialoga com a ideia de conhecimento como verdade-processo. Para Bachelard (1978 *apud* PÁDUA *et al.*, 2018), o conhecimento deverá ser visto sempre como um processo de verdade-processo e nunca verdade-fim. Esse pensamento direciona a compreensão de que não haverá um conhecimento único e terminado, o que existirá será um conhecimento sempre em busca de aperfeiçoamento (FREIRE, 2011).

Para alcançar o que se pode chamar de conhecimento sobre determinado objeto, a construção do saber deve pautar-se na concepção de que haverá sempre algo a mais a ser descoberto e que, quanto mais esse saber se conecta, se interrelaciona, maior sua complexidade, consequentemente, exigindo construções multirreferenciais e interdisciplinares. Para a ciência

moderna e capitalista, muitas ‘verdades’ são ditas pela ciência, entretanto, se acredita que não existem verdades absolutas e completas, o que pode vir a ocorrer é uma maior aproximação da realidade, mas não em sua totalidade.

Por fim, a última linha de concepção acerca do conhecimento se refere à noção de conhecimento como práxis subjetiva. Práxis “[...] implica na ação e na reflexão dos homens [e mulheres] sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011 *apud* COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2323). É a atitude do sujeito na busca pelo ser e pelo saber. Complementa com a ideia do conhecimento prático, aquele que se constrói a partir das intervenções do sujeito em seu contexto, por meio do diálogo e das intervenções.

É a prática que inclui saberes científicos e saberes alternativos; considera a existência do saber, sem dar valor de justaposição às suas fontes. É uma busca constante e “[...] embasa-se no diálogo entre pessoas que comungam a partir da necessidade de transformar o mundo [...]” (DEMO, 1995 *apud* COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2324) e nessa transformação do mundo, transformam-se juntos (FREIRE, 2011).

É o saber interdisciplinar que se pauta na atitude do sujeito, no sujeito que atua, que constrói, que intervém, que age em função de seus motivos e desejos. A praxiologia atua na compreensão pela qual os sujeitos manifestam seus desejos por meio de suas ações e movimentam-se em função delas, o que resulta na criação ou transformação da realidade (FAZENDA, 2014). A interdisciplinaridade busca esse sujeito para sua equipe. Sujeito atuante, que não valoriza a teoria, mas compreende o mundo a partir de sua constante e incessante busca por aqueles conhecimentos que não se aplicam apenas à dimensão da reflexão, mas, sobretudo, na da ação (FAZENDA, 2008), conforme se configura a Galáxia 3 da epistemologia, que enfatiza a construção do conhecimento por meio da prática dos sujeitos sobre a realidade ou, por que não dizer, realidades.

Tendo em mente as reflexões e considerações acerca do *conhecimento*, pode-se avançar e discutir o que vem a ser o termo *disciplina* à luz do nosso *corpus*.

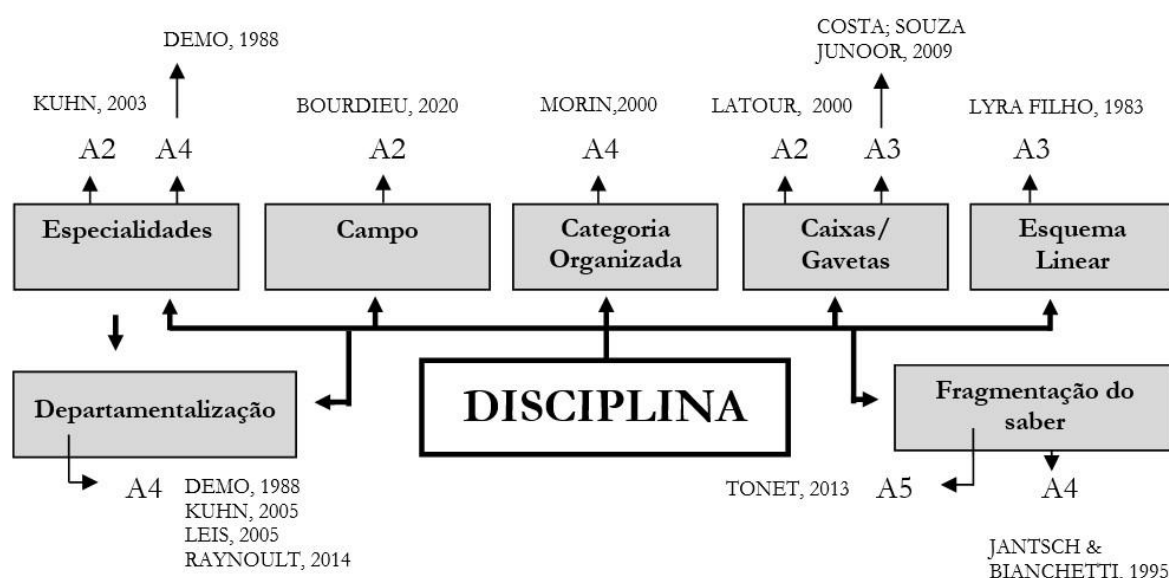
2.5 Disciplina

Para início de discussão, parte-se da percepção (ainda que simples) de que “A ciência passa então a modelar suas práticas pela definição de procedimentos e técnicas com base em cálculos e em testagens” (MACHADO; ZANELLA, 2019, p. 4) e, a partir de então, surgem as áreas disciplinares.

Além de dimensões mensuráveis, o método científico proposto por Descartes pautava-se na compreensão de que para se responder a uma questão “devemos abstraí-la de todo o conceito supérfluo, reduzi-la à maior simplicidade e dividi-la em partes tão pequenas quanto possível, enumerando-as” (Descartes, 1989, p. 83). Essa divisão serviria para distinguir as condições iniciais, aquelas que ofuscam uma clara compreensão das leis da natureza, identificadas posteriormente. Produz-se, assim, a premissa de que as partes menores seriam mais simples e que, da mesma forma, estudando-se as partes, seria possível remontar o todo e conhecê-lo em sua complexidade. (MACHADO; ZANELLA, 2019, p. 5)

Muitas críticas ao método cartesiano estão postas no *corpus* deste estudo. Destacando visões contrárias a Descartes quanto à construção do conhecimento de modo fragmentado. Vejamos a Figura 4, que apresenta o modo como é pensada a *disciplina* no *corpus*.

Figura 4: Concepções acerca da *disciplina* nos artigos (n=5)



Fonte: Elaboração Própria (*Microsoft Word*)

Como se vê na Figura 4, o termo *disciplina* é pensado a partir de diferentes termos. Antes de proceder com as reflexões, algumas definições são apresentadas à luz de Ferreira (1988) (Quadro 2).

Quadro 2: Termos e Definições

TERMO	DEFINIÇÃO
Especialidade	Ramo de uma profissão. Ato ou efeito de especializar. Diferenciação resultante da divisão do trabalho.
Campo	Área, espaço. Local demarcado.
Categoria	Caráter, espécie, natureza. Série, grupo. Classe, qualidade. Hierarquia social e administrativa.
Caixa	Recipiente ou receptáculo (...) com tampa ou sem ela (...).
Gaveta	Caixa sem tampa (...)
Linear	Que dá ideia de seguir uma linha reta; sem desvios, ou complicações, ou complexidades, ou, às vezes, profundidade, claro, simples, direto.
Departamento	Seção, divisão, setor; Separar em partes, dividir, distribuir, repartir.
Fragmentar	Reduzir a fragmentos. Partir em pedaços, dividir, fracionar.

Fonte: FERREIRA, 1988.

De posse de tais informações, a primeira compreensão é que o termo *disciplina* está associado a configurações que conduzem a um sistema organizado a partir de processos teóricos, metodológicos e operacionais que fragmentam os objetos de estudo a partir de limitações impostas por seus sujeitos operantes.

Cabe assim dizer que, ao perceber o universo, é possível considerar que os objetos/fenômenos não se fragmentam, não se limitam a algum tipo de determinantes, pelo contrário, é complexo, é dinâmico e se conecta em redes. Por mais simples que se possa pensar em um objeto/fenômeno/problema, não se pode condicioná-lo a ambientes limitados de compreensão. Toda simplicidade tem sua complexidade. Pense no átomo! Unidade simples da matéria, complexo em seu dinamismo com o universo. O que é simples? Será que podemos pensar em algo que faça parte deste universo complexo e reduzi-lo a tal nível de simplicidade?

A Figura 4 ilustra os teóricos que aparecem no *corpus* deste estudo. Do ponto de vista epistemológico, não há uma intenção clara de discutir teoricamente a disciplina, entretanto, apresentam informações pelas quais é possível perceber as linhas de pensamento de cada teórico. No geral, mesmo fazendo uso de termos diferentes (especialidades, campo, categoria, caixas, esquema, departamentos, fragmentação) são unânimes no pensamento de que o termo disciplina está condicionado a algum tipo de limite, seja teórico, metodológico ou prático. Pensar em disciplina deve ser um exercício de reflexão e olhar para além dos muros em que ela se mantém.

Em outras palavras, crê-se que, epistemologicamente, moderno é pensar em disciplina a partir do contexto em que está inserida (WITTGENSTEIN, 1971 *apud* BENTHIEN, 2020), considerando que os saberes disciplinares são úteis, precisos e relevantes em determinados aspectos. A crítica é que os saberes disciplinares, por muito tempo, serviram para elitizar

determinada parcela da sociedade e fortalecer as classes (FRIGOTTO, 2008, *apud* PÁDUA *et al.*, 2018), monopolizando espaços e saberes. E ainda mais grave, são as ações que levam a muitos episódios de *epistemicídio* – a exemplo de muitos saberes das comunidades indígenas já dizimadas.

A disciplina científica não precisa ser, afinal, um instrumento de fechamento e de dominação. Ela também precisa encarar a possibilidade de uma abertura à complexidade do mundo, um convite à tolerância e à inventividade, bem como à responsabilidade que as acompanham. Essa é, sem dúvida, sua melhor faceta. (BENTHIEN, 2000, p. 23)

Nessa trilha de compreensão, “faz-se necessário extrapolar os limites do pensamento disciplinar e disciplinado (romper com as gavetas disciplinares para irromper intempestivamente no real) [...]” (COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2335). Para Kuhn (2003) e Bourdieu (2001), a disciplina configura-se como relações fixas a partir de determinada lógica e contexto social. O primeiro usa o termo ‘especialidade’ para designar disciplina, enquanto o segundo usa a palavra ‘campo’. Ambas as expressões convergem para a mesma perspectiva. Já Latour (2000) enxerga na disciplina uma ‘caixa preta’ que mantém dentro de si ‘redes’ de relações.

Essas redes têm conexões entre membros comuns que mantêm diálogo entre si e com seus pares. Isso acontece porque o contexto, a pesquisa e o pesquisador disciplinar mantêm “[...] a convicção de que o chão em que pisam é minimamente estável, de que recompensas os esperam nos horizontes aos quais dirigem seus sentimentos, seus pensamentos e suas ações” (BENTHIEN, 2020, p. 4). Contrário a essa perspectiva, o contexto, a pesquisa e o pesquisador interdisciplinaridade é uma aventura no mar de incertezas, de mudanças, de novas experiências, do equilíbrio e desequilíbrio constante. Uma aventura com atitudes de ousadia que faz deste contexto novo e desafiador.

O contexto interdisciplinar é necessário nos dias atuais, visto que “os limites do conhecimento disciplinar são sentidos, especialmente, quando os problemas a serem resolvidos envolvem objetos complexos, como a sociedade, e a redução da complexidade impede o desvelamento e a solução do problema” (BAUMGARTEN; TEIXEIRA; LIMA, 2007, *apud* SATOLO *et al.*, 2019, p. 11). Pensar a partir da complexidade é romper com a alienação, a divisão entre sujeitos que pensam e os que fazem, com o capitalismo exacerbado que comanda as universidades a partir de suas ideologias; é pensar vinculado à ideia de renovação, integração, redes, nas quais todos podem ser úteis em suas intelectualidades e reflexões, independentemente dos espaços que ocupam. Eis a batalha dos guerreiros interdisciplinares.

2.6 Interdisciplinaridade

Ampliadas as reflexões, caminha-se para as análises epistemológicas acerca do termo *interdisciplinaridade*. O Quadro 3 registra, em ordem crescente, os termos evocados no *corpus* do estudo, com base em análise do *Software IramuteQ*.

Quadro 3: Termos e ocorrências acerca da interdisciplinaridade nos (n=5).

Complexidade	63	Inovação	6	Pensamento crítico	3	Globalização	1
Diálogo	44	Novos desafios	6	Coordenação	2	Harmonização	1
Abertura	12	Troca	6	Visão de conjunto	2	Heterogeneidade epistem	1
Pensamentos complexos	12	Novas atitudes	5	Caminhos impertivos	1	Incerteza	1
Articulação	11	Convergência de perspectivas	4	Colaboração	1	Mediação	1
Prático	11	Reflexão	4	Confronto	1	Novas metodologias	1
Conexão	10	Ruptura	4	Cooperação	1	Problematizações	1
Integração	9	Currículos comuns	3	Curiosidade	1	Soluções de problemas	1
Rede	9	Interlinguagens	3	Descoberta	1	Soluções mais sistêmicas	1
Interação	7	Novos saberes	3	Desejo	1		

Fonte: Elaboração Própria (*Microsoft Word*).

Também a partir do *corpus* e através do *software IramuteQ* foi gerada uma nuvem de palavras (Figura 5).

Figura 5: Nuvem de palavras gerada a partir da frequência dos termos nos artigos (n=5). Letras maiores significam frequências mais altas e letras menores significam frequências mais baixas.



Fonte: Elaboração Própria (*Software IramuteQ*).

A interdisciplinaridade tem sido discutida a partir de inúmeras frentes de pensamento, dos mais simples aos mais complexos. No *corpus* deste estudo, apareceram 255 ocorrências de 39 diferentes expressões que faziam referência à interdisciplinaridade em diversos contextos.

Conforme demonstrado na nuvem de palavras, quanto maior a fonte e mais centralizada na nuvem, maior é a frequência da palavra. O software não insere na nuvem expressões com duas ou apenas uma ocorrência.

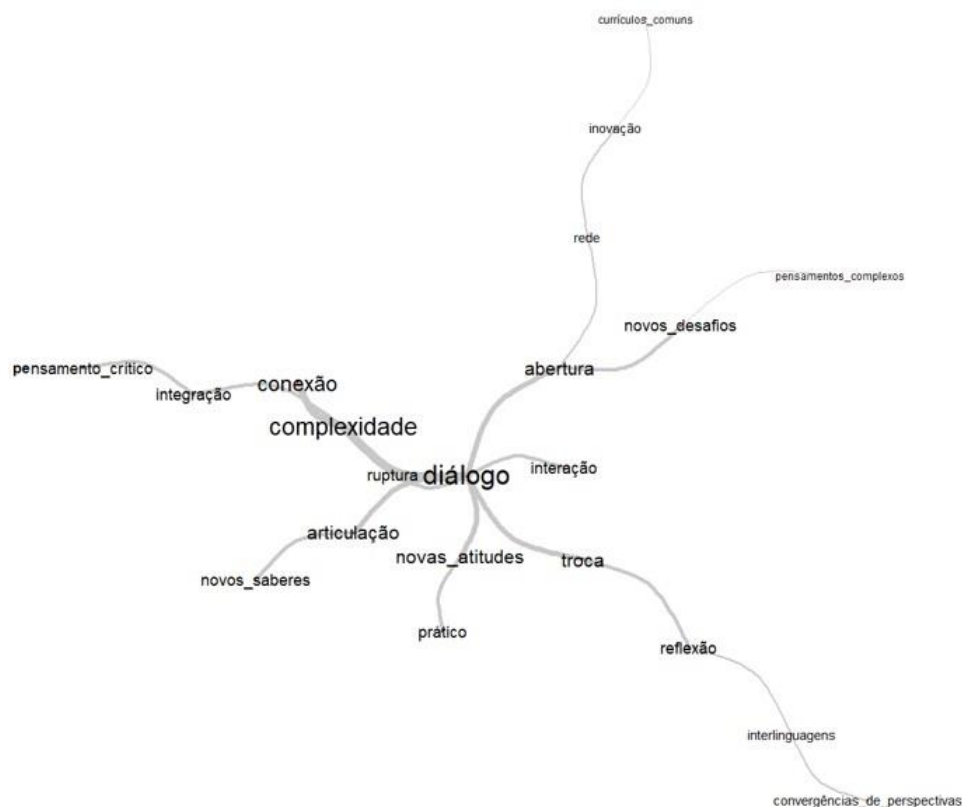
É comum perceber que, a cada novo estudo, surgem novas expressões acerca da interdisciplinaridade. A noção de redes complexas é uma delas, pois tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões e nas pesquisas, como é percebido em uma busca rápida nas plataformas de indexação de artigos. O termo *redes complexas* pode ser representado a partir de um grafo que apresenta uma estrutura topográfica, organizado por um conjunto de vértices (nós) que se ligam por meio de arestas (ou arcos) (BARANASI, 2003).

Em outras palavras, a teoria das redes pode ser compreendida como redes complexas ordenadas formadas por comunicações interconectadas a partir de agrupamentos de unidades simples subsidiadas por unidades centrais (*hubs*). Essas redes nos direcionam a estudar as interações entre os elementos. Um exemplo de grafo foi representado neste estudo (Grafo 1) e (Figura 6). Os elos demonstram as conexões que se formam na rede, demonstrando interdependência entre os elementos em sua complexidade.

A complexidade defendida por Morin (2006) exige uma ação pensante e investigativa que considere o contexto e a complexidade dos objetos/fenômenos. A própria interdisciplinaridade tem se mostrado complexa para os pesquisadores, pois epistemológica e metodologicamente ainda não há consenso (e nem deve ter) sobre sua teoria e operacionalização.

A complexidade se faz presente neste contexto de incertezas, de dúvidas que fazem com que múltiplos conhecimentos sejam construídos para se pensar a interdisciplinaridade, afinal, interdisciplinaridade exige isso, dinamismo, aberturas, novos desafios. Nesta lógica, a complexidade se conecta com inúmeras expressões que aparecem na nuvem. Na Figura 6, melhor visualizarmos essas conexões.

Figura 6: Árvore de similaridade – frequência dos termos selecionados (n=5).
Expressa a relação da proximidade entre os termos de maior frequência no mesmo período textual – *corpus*.



Fonte: Elaboração Própria (*Software IramuteQ*)

A árvore de similitude acima permite identificar estruturas e núcleos centrais presentes no corpus. Percebe-se que a árvore (diagrama) não possui muitos ramos, sendo quase linear, o que mostra que há determinado consenso entre os autores dos estudos em análise. Há uma pluralidade de expressões que seguem linhas de pensamento, digam-se, semelhantes.

Observe que o tema central da pesquisa é *diálogo* (44), mesmo tendo ocorrência menor que *complexidade* (63). Tomando como exemplo a ramificação superior esquerda da árvore, observa-se que *diálogo* está relacionado com *complexidade*, que por sua vez relaciona-se à *conexão*, que se liga à *integração* e que faz ponte ao *pensamento crítico*. Essas conexões permitem identificar o quanto essas expressões relacionam-se entre si e onde as expressões de periferia dialogam diretamente com o núcleo central, demonstrando que, por mais que exista uma diversidade de modos de se pensar a interdisciplinaridade, existe, de algum modo, uma relação direta e conectiva entre esses pensamentos.

Essa característica relacional da interdisciplinaridade é sua marca mais forte. Assim, ao estudar determinado objeto/fenômeno, essas complexas redes de relações devem existir,

fundamentar e direcionar a pesquisa. Neste sentido, “o objeto se apresenta como um complexo de relações” e “é a relação que ilumina o ser” (BACHELARD, 1978 *apud* COSTA; FERREIRA, 2019, p. 2325). Fortalecendo esse pensamento, “Entende-se que a interdisciplinaridade pressupõe uma postura predisposta ao diálogo e uma estrutura institucional que crie condições para a efetivação deste diálogo” (SATOLO *et al.*, 2019, p. 20).

Tomando como exemplo o ramo superior à direita, saí do núcleo central (diálogo) fazendo relações com *abertura* que se ramifica para *novos saberes e pensamentos complexos*; a outra ramificação a partir de *abertura* liga-se à rede, inovação e currículos comuns. Essa ramificação nos direciona para fortalecer a necessidade de uma nova consciência. “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (FAZENDA, 2002 *apud* SATOLO *et al.*, 2019, p. 12). E ainda.

Interdisciplinaridade nasceu como uma oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como a oposição à alienação da academia às questões do cotidiano, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização, e a “toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma patologia do saber.” (FAZENDA, 1991, *apud* PÁDUA *et al.*, 2018, p. 4)

A interdisciplinaridade evoca inovação, ruptura com as tradicionais formas de se pensar sobre o conhecimento e seus modos de construção. Insere-se no contexto da abertura das caixas, das gavetas, dos campos... Indo de encontro à fragmentação do saber na tentativa de “analisar o objeto sob diferentes ângulos disciplinares” (SILVA, 2020, p. 3) e produzir novos conhecimentos a partir de contextos multirreferenciais. Esse entendimento do fazer interdisciplinar “implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias e graus crescentes de intersubjetividade, visando atender à natureza múltipla de fenômenos com maior complexidade” (CAPES, 2008 *apud* SATOLO *et al.*, 2019, p. 12).

Para uma última análise da árvore de similitude, observa-se o ramo inferior à esquerda, no qual *convergências de perspectivas, interlinguagens, reflexão, troca* (da periferia para o centro) relacionam-se com *diálogo*. Essa ramificação fortalece a compreensão da necessidade de uma nova forma de se fazer pesquisa e de organizar a construção dos conhecimentos. Para Piaget (1976), existe uma real necessidade de reorganização interna da pesquisa e que a interdisciplinaridade não somente intermedeia a comunicação entre os próprios cientistas, mas também é um mediador que possibilita a compreensão da ciência pela comunidade não científica.

Logo, não se pode concordar com o pensamento de que a interdisciplinaridade é uma moda, mas sim, caminhar para a direção de uma complexa forma de investigação com foco na complexidade da realidade. Fazer ciência hoje deve ter foco no conjunto, no contexto, no complexo, no dinâmico e, acima de tudo, considerando os conhecimentos em suas mais diversas referências.

Por fim, concorda-se com o pensamento de que “interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Aparece cada vez mais como uma prática. Em primeiro lugar, uma prática individual: uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido de descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques” (JAPIASSÚ, 1976, *apud* SATOLO *et al.*, 2019, p. 13). Em segundo, uma prática coletiva.

2.7 Considerações finais

A forma como se aborda o conhecimento nos dias atuais deve estar diretamente relacionada à complexidade da realidade. Pensar em complexidade é perceber os objetos/fenômenos de modo a abrir-se para novas posturas e atitudes diante do fazer ciência e do agir em sociedade. É considerar que o progresso científico depende das várias linguagens e da nova consciência dos (as) pesquisadores (as) e, desta forma, romper com os modelos operantes de fragmentação, elitização e epistemicídio. Tem-se claro que o conhecimento se constrói a partir da prática dialógica dos sujeitos sobre o que se pretende investigar.

O termo *disciplina* pensado por diferentes expressões, recai na compreensão de que está relacionado ao modo como o conhecimento é construído, tendo em consideração o capitalismo operante. Assim, reafirma-se que, diante do mundo complexo, a sociedade enfrenta novas situações, problemas e necessidades que demandam outras dimensões de busca de soluções para o seu enfrentamento. Concordar com a fragmentação do saber é um caminho ao retrocesso, e é negar a complexidade dos objetos, dos fenômenos e da realidade.

A interdisciplinaridade, para além da interação entre áreas científicas, ou não, e dos sujeitos, é uma nova postura diante da construção de conhecimentos e da compreensão da realidade. Fortalece-se a partir da ideia da complexidade dos objetos/fenômenos e está diretamente relacionada aos sistemas complexos e à dialogicidade como forma de existência.

Os estudos investigados demonstram linhas de pensamento coerentes entre si, mesmo utilizando diferentes teóricos, buscam dialogar por uma mesma perspectiva pela qual a interdisciplinaridade é uma ação de busca por rupturas pela fragmentação do saber e pela nova

postura de ousadia e da prática dialógica na construção dos conhecimentos, rompendo com os modelos classistas operantes.

Referências

- ALMEIDA FILHO, Naomar de. *Universidade Nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.
- AMARO, Jorge Wohwey Ferreira. *A construção do conhecimento e o aprisionamento pelos referenciais*. 1ª ed., São Paulo: Casa Leitura Médica, 2010.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOSHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem (1929)*. São Paulo: Hucitec, 1988. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas* (1ª ed., pp. 21-56). São Paulo: Editora 34. 2017.
- BARABÁSI, Albert-László. *Linked: How everything is connected to everything else and what it means for business, Science, and everyday life*. Plume. 2003.
- BENTHIEN, Rafael Faraco. Por uma história cruzada das disciplinas: ponderações de ordem prática e epistemológica. *Revista História*, n. 179, p. 1-26, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2020.159951>
- BOURDIEU, Pierre. *Science de la Science et réflexivité*. Paris: Raison d'Agir, 2001.
- COSTA, Alexandre Bernardino; FERREIRA, Pedro Pompeo Pistelli. Totalização e Contradição: Aportes Epistemológicos para uma Investigação Interdisciplinar em Direitos Humanos. *Revista Direito Práxis*, v. 10, n. 4, p. 2314-2340, 2019. DOI: 10.1590/2179-8966/2019/36241
- FAZENDA. Ivani Catarina A. *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. Ivani Catarina Arantes Fazenda (Org.); Hermínia Prado Godoy (coordenadora técnica). São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. *O que é interdisciplinaridade?* Ivani Fazenda (Org). São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa Básico*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.
- PHILIPPI JR, Arlindo; FERNANDES, V. *Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa*. Barueri, São Paulo: Manole, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARRUTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 4, n. 2, p. 187-197, 2004. DOI: <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2004.v.4n2.92>.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. University of São Paulo. Interdisciplinaridade: uma contextualização. *Revista Acta Paul Enfermagem*, v. 19, n. 3, p. 323-327, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002006000300011>.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

KUHN, Thomas Samuel. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Tradução de Beatriz Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2003 [1962] (7.^a Edição).

LATOUR, Bruno. *Ciência em Ação*. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: Unesp, 2000 [1987].

LYRA FILHO, Roberto. Humanismo dialético. Direito e Averso: *Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira*, Brasília, ano II, n. 3, p. 15-103, jan.-jul. 1983.

MACHADO, Jardel Pelissari; ZANELLA, Andrea Vieira. Ciências humanas e psicologia: diálogos sobre epistemologia e pesquisa. *Psicologia & Sociedade*, v. 31, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31166423>.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Tradução: Sírío Possenti. 1^a Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARX, Karl. *II Tese sobre Feuerbach*. Textos I. São Paulo: Edições Sociais, 2007.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

_____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MOZENA, Erika. Regina; OSTERMANN, Fernanda. Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI). *Revista Interdisciplinaridade*, n. 10, p. 97-107, 2017.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/32444>. Acesso em: 10, Jan 2023.

PÁDUA, Marcus Alexandre de; TRIANI, Felipe da Silva; CAVALCANTI, Eliane Cristina Tenório; NOVIKOFF, Cristina. Dimensão ontológica: um caminho possível para a concretização da interdisciplinaridade. *Educação e Pesquisa*, v. 44, n. 1-19, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201709166665>.

PIAGET, Jean. *A equilibração das Estruturas Cognitivas-Problema Central do Desenvolvimento*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976.

RIBEIRO, Fabiano Lemes. *Introdução à Modelagem de Sistemas Complexos*. DFI-UFLA. 2016. 85p.

SANTOS, Genário dos; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; FERNANDES, Sérgio Augusto Franco. A produção científica sobre a interdisciplinaridade: uma revisão integrativa. *Educação em Revista*, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698226532>.

SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar. *A Universidade do Século XXI: para uma nova universidade*. Coimbra: Almedina, ICES, 2008.

SATOLO, Vanessa Prezotto Ximenes, et al. Um panorama histórico-conceitual da pesquisa interdisciplinar: uma análise a partir da pós-graduação da área interdisciplinar. *Educação em Revista*, n. 35, p. 1-25, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698185294>.

SILVA, Carolina Fernandes da et al. Scientific knowledge in the field of Physical Education: paths to complexity. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano (RBCDH)*, n. 22, p. e75281, 2020. DOI: dx.doi.org/10.1590/1980-0037.2020v22e74627

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Integrative review: what is it? How to do it? *Einstein*, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PRELÚDIO À SEÇÃO III

A seção III trata de apresentar um cronograma das reformas universitárias com foco nas mudanças que ocorreram ao longo dos anos no cenário brasileiro. Com esse propósito, apresenta influências internacionais, como por exemplo o relatório de Abraham Flexner nos EUA em 1910, o compromisso de Lisboa em 1997 e a Declaração de Bolonha em 1999 na União Europeia como elementos que irão ser decisivos nos movimentos reformistas brasileiros.

Apresenta pontos temáticos da reforma de 1930 na época do Governo Getúlio Vargas, abordando a democratização do acesso à universidade, a criação do MEC e do Estatuto das Universidades, autonomia universitária e a integração entre ensino e pesquisa. Destaca a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1962 e o sabotamento pela Ditadura Militar por meio da repressão à liberdade acadêmica e institucional.

Na seção seguinte, discute-se a reforma de 1968 que instituiu mudanças estruturais a partir da Lei nº 5.540/1968, como por exemplo: o vestibular classificatório, a implantação dos regimes de créditos, a criação de programa de mestrado e doutorado, criação dos sistemas de departamentos, a institucionalização da carreira acadêmica, entre outros. Argumento também as reações e resistências dos movimentos estudantis, o autoritarismo curricular, a mercantilização da educação, o crescimento das instituições privadas, as críticas e os impactos negativos e positivos desta reforma.

Segue com a reforma de 1985 que ocorreu no início da democratização do país após os 21 anos da Ditadura Militar. Destaco a criação da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior e as principais propostas: autonomia universitária, qualidade do ensino, avaliação, diversificação das instituições, entre outras que foram significativas para a reformulação da educação superior no Brasil. Para endossar a discussão, apresento as críticas e as limitações apontadas por Almeida Filho (2007) e a Constituição Federal de 1988.

Por último, descrevo e analiso os principais aspectos do projeto *UFBA Nova* e da *Universidade Nova*, que tem como um dos precursores o professor Naomar de Almeida Filho, analisando a importância destas propostas que culminaram na criação do REUNI e dos BIs em todo o cenário nacional.

3 SEÇÃO III — AS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS E OS CURSOS DE BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES

Apesar dos inúmeros percalços, o movimento da interdisciplinaridade, finalmente, ganhou força no Brasil a partir da década de 2004 com a implantação dos cursos de graduação conhecidos como Bacharelados Interdisciplinares e cursos de Pós-Graduação, incluindo mestrados e doutorados em universidades públicas e federais em todo o país.

Esse movimento pela interdisciplinaridade no ensino superior possibilitou a “[...] superação de fronteiras disciplinares, compromisso social, valorização da competência, flexibilidade epistemológica, provisoriedade etc.” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 20-21). Ademais, as práticas de pesquisa e de ensino, por meio de projetos, ganharam mais força, possibilitando a adesão de novos pesquisadores e professores para o movimento interdisciplinar.

Naomar de Almeida Filho, professor e ex-reitor da UFBA, é uma figura importantíssima no cenário da *Universidade Nova*, da Interdisciplinaridade e dos Bacharelados Interdisciplinares na Bahia e no Brasil. Foi um dos pioneiros a apresentar uma proposta de universidade para “[...] superar as contradições e impasses herdados da velha universidade” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 139), adotando um projeto que pretendia ofertar uma formação mais abrangente, global e holística para que os estudantes pudessem desempenhar suas funções trabalhistas a partir de um olhar mais plural e multirreferencializado.

Outro grande objetivo pretendido por Almeida Filho era “[...] construir a universidade renovada como um verdadeiro estabelecimento público, aberto à participação política das comunidades às quais ele serve, firmemente comprometido com a igualdade e justiça social [...]” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 140). Visto que acreditava que “sem a reconstrução do modelo organizacional e do modelo acadêmico realmente não se pode falar em Reforma da Universidade” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 151).

Esses objetivos e interesses foram ganhando forças nos espaços acadêmicos e em atores e atrizes universitários à medida em que havia debates, discussões, seminários, congressos, reuniões com reitores e demais representantes das instituições de ensino superior e do MEC. O movimento interdisciplinar proposto por Almeida Filho, neste contexto, vai de encontro ao elitismo presente nas instituições públicas que envolvem forças de poder, controle patriarcal e cátedras por meio da disciplinarização dos conhecimentos e dos corpos.

Controle dos corpos no sentido de domínio de uma “cadeira”, de um lugar, de um conjunto de conhecimentos que são impostos a outros corpos a partir de uma única decisão - da

pessoa que detém o poder, a cátedra. Um modelo que deve ficar no passado. “A universidade elitista, alienada do povo e do mundo, fragmentada em departamentos e disciplinas, dirigida de modo patriarcal, dominada pela autocracia vitalícia das cátedras, pertencente ao passado. Como tal, deve ser apenas lembrada e não mais convocada” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 163).

A milenar instituição conhecida como universidade é o lugar de encontro de movimentos culturais, ideológicos, políticos, sociais, econômicos, científicos, artísticos, e inclusive, espiritualidades, racionalidades e subjetividades, ou seja, lugar de encontros. Mas essa condição de “encontros” sempre ficou abaixo ou apagada em virtude do poder do conhecimento disciplinarizador. Com o movimento da interdisciplinaridade, esses “encontros” são destacados como protagonismos e possibilidades de construção de conhecimentos para além dos ditos científicos e ou “verdadeiros”. Em diálogo, “[...] além de acolher, a universidade busca integrar e articular todos os saberes, cultivando uma identidade maior do que as identidades disciplinares [...]” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 166).

3.1 Relatório de Abraham Flexner nos Estados Unidos da América

No início do século XX, por volta de 1910, teve início um movimento interdisciplinar mais prático no sistema de ensino americano; acontecimento que iria influenciar educadores e pesquisadores brasileiros para o novo projeto de educação pública brasileira, fundamentalmente, com a implantação dos cursos de Bacharelados Interdisciplinares.

Esse movimento interdisciplinar advém da reforma universitária nos Estados Unidos da América (EUA) que teve seu início após o Relatório do educador e filósofo Abraham Flexner que, apesar de ter sido feito na área da saúde, proporcionou a implantação de um “[...] projeto de reorganização de todo o sistema universitário americano [...]” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 166).

O Relatório de Flexner, sob o título *Medical Education in the United States and Canada*, foi um marco na reforma do ensino médico, mas também teve desdobramentos relevantes para a discussão da interdisciplinaridade no ensino superior - ainda que não fosse sua intenção explícita (ALMEIDA FILHO, 2007; BEHRENS, 2007). Como características principais, destacam-se:

a) Inspiração entre ciência e prática - Flexner propôs a articulação e integração entre ciência básica e a prática clínica rompendo com a educação médica fragmentada da época. Isso antecipava uma perspectiva interdisciplinar no campo da formação profissional.

b) O modelo de universidade como espaço de pesquisa - o relatório inspirou o modelo da universidade moderna como local de pesquisa científica rigorosa, valorizando o pensamento crítico e a produção de conhecimento integrado.

c) Formação integral do estudante - a ênfase de Flexner na formação ampla e no domínio do método científico contribui para uma formação menos tecnicista e mais holística. Defendia o ensino universitário baseado na reflexão e na autonomia intelectual.

d) Críticas e limitações (para a interdisciplinaridade) - Apesar das contribuições indiretas, o modelo flexneriano também recebeu críticas por ter acentuado a especialização e disciplinarização do conhecimento. Por isso, muitos autores contemporâneos (MENDES, 2025, por exemplo) apontam que, embora inovador em sua época, o modelo precisa ser superado em favor de uma epistemologia mais aberta e integradora.

No geral, o Relatório de Flexner gerou “O modelo de arquitetura acadêmica baseado em uma formação básica e flexível antes da graduação (*undergraduate college*) [...]” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 215). Vale destacar que essa estrutura de formação acadêmica já acontecia nas universidades escocesas. Essas reformas contribuíram, sobretudo, para a construção da autonomia universitária e dos pesquisadores que trabalhavam individualmente ou em grupo, o segundo, mais aclamado neste cenário.

3.2 Declaração de Bolonha na União Europeia e o Compromisso de Lisboa.

Em 1999, os países (mais de 70) pertencentes à União Europeia (EU) assinaram a *Declaração de Bolonha*, que gerou compromisso entre os chefes de estados que se comprometeram em “implantar, até 2010, compatibilidade plena entre os seus sistemas universitários” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 217).

Esse acordo marcou o lançamento do chamado Processo de Bolonha, que tem desencadeado uma gigantesca e complexa reforma universitária em todos os países signatários e aderentes (já totalizando 46 nações) no sentido de adotar princípios e critérios comuns e compartilhados de creditação, avaliação, estruturas curriculares e mobilidade estudantil na esfera da educação superior. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 217)

A *Declaração de Bolonha*, firmada por 29 ministros da Educação da Europa, teve como um dos seus objetivos principais criar um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), com ênfase na mobilidade, flexibilidade curricular e compatibilidade de sistemas de ensino.

O EEES permitiria a mobilidade de estudantes e professores entre as instituições de ensino e a compatibilidade dos títulos e diplomas, facilitando o reconhecimento de diplomas e períodos de estudo entre os diferentes países assinantes do acordo. Essa compatibilidade ocorreu também por meio da organização do sistema de graus de três ciclos (graduação, mestrado e doutorado). A consequência positiva do acordo recai sobre a harmonização e ampliação da qualidade do ensino superior no continente europeu (HÉNARD *et al.*, 2012).

A interdisciplinaridade contida na *Declaração de Bolonha* estava: a) na flexibilização curricular e na adoção do sistema de ciclos; b) no sistema europeu de créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System* - ECTS) que permitiu maior liberdade na escolha dos componentes curriculares, possibilitando ao estudante um percurso acadêmico a partir de seus interesses; e, c) na promoção da mobilidade e cooperação internacional que contribuirá para a internacionalização do ensino e, conseqüentemente, do intercâmbio de saberes, experiências e práticas pedagógicas e científicas interdisciplinares (FAZENDA, 2002).

Um ano mais tarde, em 2000, o Conselho Europeu de Lisboa estabeleceu uma estratégia para tornar a UE a economia mais competitiva e dinâmicas no mundo, baseada no conhecimento. O *Compromisso de Lisboa* fortaleceu as reformas das instituições públicas visando crescimento econômico e social dos países envolvidos e que, conseqüentemente, possibilitou a adoção de um modelo de ensino baseado nas novas tendências educacionais que visam uma formação interdisciplinar (BACHE; GEORGE, 2006).

Neste compromisso, a educação, ciência e inovação foram os pilares centrais. Deste modo, a interdisciplinaridade contida no *Compromisso de Lisboa* estava:

a) na sociedade do conhecimento como eixo central do desenvolvimento europeu. “A produção, difusão e aplicação do conhecimento tornam-se eixos centrais para a competitividade e inclusão social, exigindo um sistema educacional que promova a articulação entre saberes” (EUROPEAN COUNCIL, 2000).

b) na integração entre educação, pesquisa e inovação (triângulo do conhecimento) que promoveu a articulação entre universidades, empresas e centros de pesquisas, incentivando a resolução de problemas complexos por meio de abordagens interdisciplinares (JACOBI, 2005);

c) na proposta de desenvolvimento de competências transversais na formação dos estudantes.

Tendo como foco a produção de conhecimentos como fator de “poder”, houve influências diretas nos modelos e estruturas das universidades dos países pertencentes à UE. Mas também sofreram influências de reformas universitárias ocorridas em seus próprios territórios.

3.3 As reformas universitárias no Brasil

3.3.1 A Reforma de 1930

Sob o governo do presidente Getúlio Vargas, o ensino superior na República do Brasil passou por reformas “[...] conduzidas por profissionais da educação, influenciados culturalmente pelos movimentos norte-americanos [...]” (ROSA, 2019, p. 102). Estudiosos da história da educação no Brasil (SAVIANI, 2008; CUNHA, 2010) afirmam que a Reforma de 1930 foi um marco importante para a estruturação, modernização e, sobretudo, para a ampliação do número de universidades e, conseqüentemente, mais vagas, em todo o país. Em 1930, só existiam duas universidades: a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927).

As discussões sobre o ensino superior que antecederam a Reforma tiveram ascendência e ganharam força durante um *Congresso de Ensino Superior* realizado em 1927, na cidade do Rio de Janeiro, onde comemorou-se o centenário dos cursos superiores na área jurídica existentes nas universidades do Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Neste congresso, foi discutida e defendida a criação de um novo modelo de ensino superior, de modo a melhor organizá-lo e modernizá-lo (CUNHA, 2010). A força deste congresso foi reverberada na Reforma de 1930 através do Decreto nº 19.851 assinado por Vargas em 1931. Neste decreto foi criado o *Estatuto das Universidades Brasileiras*.

O principal objetivo da Reforma foi democratizar o acesso ao ensino superior, que neste período era, majoritariamente, voltado para a educação da elite brasileira; além de promover melhoria nas estruturas curriculares para melhor atender às necessidades do país. Para esse propósito, era necessário ampliar o número de universidades pelo país. O que foi feito. De acordo com Rosa (2019), em 1964 já haviam sido implantadas seis instituições universitárias no Brasil, frutos da Reforma, a saber: a Universidade de Porto Alegre (1934); a Universidade de São Paulo (1934); a Universidade do Distrito Federal (1935) e as “faculdades católicas” (1940), embrionárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) (1946).

Outro marco da Reforma de 1930 foi a modernização e autonomia do ensino superior no país. As discussões neste viés foram lideradas pelos profissionais da educação superior que iniciaram os movimentos de lutas em prol da autonomia das universidades, da descentralização administrativa e da desarticulação da estrutura curricular com as imposições políticas do Estado (SAVIANI, 2008). Em resposta a essas demandas, o Governo “concedeu” determinada “autonomia” às universidades, permitindo que pudessem desenvolver seus próprios currículos e métodos de ensino a partir das necessidades locais e regionais. Com isso, foi possível ampliar

a articulação entre ensino e pesquisa, mesmo que de modo iniciante (SAVIANI, 2008; CUNHA, 2010).

Diante da concessão desta “autonomia” às universidades, foi criado, em 1930, o *Ministério da Educação e Saúde Pública*, centralizando a educação no país. Também foi promulgada, em 1931, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/30), estabelecendo novas diretrizes para o ensino superior e permitindo, de forma tímida, a autonomia universitária e a pesquisa científica (ROSA, 2019).

A valorização da pesquisa foi outro marco da Reforma. Esta valorização foi advinda de discussões nos movimentos promovidos pelos professores e pesquisadores que estavam presentes nas universidades. Discutiam o incentivo do governo para as questões do desenvolvimento da produção de conhecimentos e da formação de novos professores e pesquisadores (SAVIANI, 2008; CUNHA, 2010). O Artigo I do Decreto nº 19.851 discorre sobre os “Fins do Ensino Universitário”, vejamos:

Elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; enfim, concorrer pela educação do indivíduo e da coletividade (...) para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931)

Para além desta nova compreensão do ensino superior no país, A reforma buscou integrar as universidades ao desenvolvimento social e econômico do Brasil, refletindo uma nova visão sobre o papel da educação na sociedade (SILVA, 2002).

3.3.2 A criação da UnB em 1962

No Brasil, a Reforma Universitária teve início nos anos de 1960 com o novo desenho da Universidade de Brasília (UnB). O modelo de universidade de pesquisa científico-tecnológica foi um fomento do então presidente Juscelino Kubitschek e desenhado pelo professor Anísio Teixeira (um defensor da educação pública de qualidade no Brasil) para se tornar o primeiro centro acadêmico de um novo modelo civilizatório para o Brasil (RIBEIRO, 1986, *apud* ALMEIDA FILHO, 2017) em meio à modernização e desenvolvimento do país.

Anísio Teixeira elaborou, em conjunto, o primeiro desenho da UnB, fundada em 1962, com o objetivo de torná-la uma universidade com um modelo parecido com o que já acontecia em alguns países americanos (*college*) e europeus (*Bachelor*). Tinha também como foco

expandir o ensino superior e promover a qualificação profissional para as novas demandas de mercado.

Teve influência direta na pedagogia de John Dewey (um de seus colegas de estudos na *Teacher's College* da *Columbia University*). “[...] a UnB já nascia sem a cátedra vitalícia, com programas de ensino baseados em ciclos de formação geral, organizada em centros por grandes áreas do conhecimento [...]” (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 222). Entretanto, essa proposta de uma nova universidade no Brasil foi sabotada pela Ditadura Militar, após o golpe de 1964, que censurou e controlou as instituições de ensino, restringindo a liberdade acadêmica e a autonomia universitária.

Tomada pelos militares ditadores e com Anísio Teixeira exilado, a UnB foi implantada com a mesma estrutura curricular conservadora vigente no país (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 223), com currículos que atendiam aos interesses do governo. O controle das universidades pelos militares trouxe várias consequências e atrasos para a reforma universitária no Brasil. Posso citar como exemplo a perseguição aos professores, fechamento de universidades, afetação da qualidade do ensino, retrocesso da pesquisa científica com o exílio de muitos educadores e pesquisadores em educação e repressão a qualquer forma de expressão que defendia a liberdade e a autonomia do ensino (CUNHA, 1999).

Outro nome que merece destaque neste cenário é o do antropólogo e educador Darcy Ribeiro, discípulo de Anísio Teixeira, que também fazia críticas ao modelo de universidade da época.

Um modelo estrutural novo somente se impõe como uma necessidade impostergável porque as universidades latino-americanas não são capazes de crescer e de se aperfeiçoar nas condições atuais, a partir da estrutura vigente, com os recursos disponíveis. E, principalmente, porque esta estrutura serve mais à perpetuação do status quo do que à sua transformação. Impõe-se, além disso, porque os remendos que se estão fazendo nesta estrutura, concretizados através de programas induzidos do exterior, ameaçam robustecer ainda mais o seu caráter retrógrado, aliviando algumas tensões e atendendo a algumas carências, precisamente para manter suas características essenciais de universidades elitistas e apendiculares. (RIBEIRO, 1975, p. 173)

Darcy Ribeiro não tinha como propósito “reinventar a universidade se não lhe dar autenticidade e funcionalidade” (RIBEIRO, 1975, p. 169), mas sim, criar autonomia no fazer universitário.

Influenciados pelas ideias de John Dewey, filósofo americano, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto, inauguraram o movimento conhecido como *Escola Nova* nos anos de 1930. Esse movimento ia de encontro ao elitismo na educação e à hegemonia catedrática que outorgava o controle de

uma área do conhecimento a uma única pessoa, aspecto que reforçava o caráter paternalista e patrimonialista da universidade (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017). A universidade, neste período, mantinha-se sob domínio da elite brasileira que determinava o modo como ela deveria ser operacionalizada.

A função da universidade em uma sociedade é promover a produção do conhecimento por meio da pesquisa, a construção de aprendizagens por meio do ensino e realizar a extensão ou serviços à sociedade - formação ética e crítica (SAVIANI, 2000; BRASIL, 2014). Neste diálogo,

O papel da universidade, para Darcy, indissocia-se da criação de uma consciência crítica. A universidade é uma instituição social fundamental, prenhe de ideologias e interesses, portanto, politizada, com a missão de nortear o desenvolvimento autônomo de sua nação. O postulado do saber científico neutro é recusado por Darcy que, não ingenuamente, sabe que a despolitização da universidade é nitidamente sua submissão aos interesses e à lógica dominante de distribuição de poder numa sociedade que não rompe com sua condição de atraso e de subdesenvolvimento. A transformação da sociedade exige a política – em seu sentido digno. A universidade tem, pois, um papel político: poder fazer. (MIGLIEVICH-RIBEIRO; MATIAS, 2006, p. 202, *apud* MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017, p. 597)

Em seu exílio, Darcy Ribeiro manteve seus ideais e convicções vivas (reinventar e persistir), reconheceu-se como “cidadão latino-americano” e continuou lutando em prol da reforma das universidades, desta vez, fora do Brasil. Ele ficou conhecido como um grande defensor da “universidade necessária” como “campo de possibilidades” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017, p. 601).

3.3.3 A Reforma Universitária de 1968

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou uma reforma que mudou os parâmetros de ensino superior no Brasil. Anterior a essa reforma, Anísio Teixeira foi destituído do cargo da reitoria da UnB e exilou-se nos EUA entre os anos de 1964 a 1966. Também houve um movimento em favor da demissão de inúmeros docentes e pesquisadores que comungavam com as propostas de modelo de universidade defendido por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e seus aliados, fatos que favoreceram para que a Reforma de 1968 fosse implantada no país.

Nesta reforma, o governo do regime militar copiou, empobrecidamente, e implantou o modelo de universidade estadunidense nas universidades brasileiras com apoio financeiro por meio de empréstimos cedidos pelo Monetary Fund International (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Esta reforma foi promulgada através da Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968, que propôs normas de organização e funcionamento das instituições de ensino superior no país. Essas normas relacionavam-se ao vestibular classificatório, ao regime de créditos, ao mestrado e doutorado, à divisão da graduação em ciclo básico e à especialização (MARTINS, 2009), entre outras.

Mais do que incompleta, a Reforma Universitária de 1968 foi nociva em sua resultante final, pois conseguiu manter o que de pior havia no velho regime e trouxe o que havia de menos interessante no já testado modelo flexneriano estadunidense. O fato de ter sido um movimento gerado pela ditadura militar, imposto de cima para baixo, provavelmente fez com que os pontos positivos da proposta de reforma se perdessem no volume da reação. Assim, a única reforma sistêmica que a universidade brasileira experimentou em sua curta história criou uma espécie de salada, ou talvez um pequeno monstro, um Frankenstein acadêmico, tanto em termos de modelo de formação quanto de estrutura institucional. (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 225)

Incompleta, empobrecida e politicamente forte, a então Reforma não incluiu em suas pautas, de modo direto e decisivo, o término da cátedra vitalícia, mas teve, em seus desfechos, fortes influências posteriores para sua abolição. Também não outorgou autonomia às universidades no tomar de suas decisões curriculares; tampouco, liberdade de decisões de ensino e de metodologias por parte dos docentes e pesquisadores.

A centralização e controle advindos do Estado promoveram maior centralização do controle sobre as universidades, gerando mais burocracias e menos flexibilidades nas tomadas de decisões. Por conseguinte, houve dificuldade na adequação do ensino e suas metodologias à realidade dos estudantes, dos locais e regiões nas quais as universidades eram instaladas (CUNHA, 2007; SAVIANI, 2008).

Diante da insatisfação com estes acontecimentos, houve movimentos de resistência com o objetivo de terminar com a Reforma. Um desses movimentos foi gerado pela esquerda universitária, principalmente por estudantes que, por meio de manifestações e passeatas de ruas, denunciavam o modo autoritário administrativo e curricular da universidade defendida pela Reforma (CUNHA, 2007; SAVIANI, 2008).

Entre muitas pautas dos movimentos estudantis estava a desvalorização do ensino que dava ênfase à formação disciplinar, técnica e profissionalizante em detrimento da formação humanística, ampla e crítica (SAVIANI, 2008). O ensino técnico e profissionalizante fortaleceu-se, pois a reforma possibilitou o surgimento e aumento do número de instituições privadas de ensino superior.

Essas instituições promoveram o “antigo padrão brasileiro de escola superior” (FERNANDES, 1975) voltado para a práticas do ensino meramente disciplinares, não

dialógicas entre as áreas do conhecimento, profissionalizante e desassociadas da pesquisa. Uma vez que funcionam como empresas do ensino cuja finalidade maior é o lucro, diferentemente, das instituições públicas federais e estaduais que se preocupam com a organização e estrutura dos processos da formação dos sujeitos (PEREIRA, 2020).

Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais. (ALTBACH, 2005; MARGINSON, 2007 *apud*, MARTINS, 2009, p. 17)

O período de 1945-1965 se destacou por um crescimento acelerado do ensino superior público, sendo que, durante esse intervalo de tempo, suas matrículas saltaram de 21 mil para 182 mil estudantes. Nesse momento, ocorreu o processo de federalização de instituições estaduais e privadas, que foram integradas às nascentes universidades federais, por meio de entendimentos com os mantenedores de instituições privadas, de modo que a absorção de suas faculdades resultasse benéfica para eles. No período em foco, a participação do setor privado manteve-se estável, absorvendo 44% do total das matrículas. (VASCONCELOS, 2007; CUNHA, 2004, *apud* MARTINS, 2009, p. 17 e 18)

Esse tipo de educação, no contexto da época, priorizava o ensino disciplinar e não havia espaço para o conhecimento, ensino, metodologias e práticas interdisciplinares. A reforma incitou a fragmentação do ensino e incentivou a especialização excessiva (SAMPAIO, 2000).

Outra pauta dos movimentos estudantis era a exclusão e a desigualdade, sendo que a Reforma não conseguiu democratizar o acesso ao ensino superior, apesar de ter possibilitado o aumento no número de vagas. Prontamente, as desigualdades regionais, sociais e outras foram acentuadas tanto nas universidades públicas quanto, sobretudo, nas privadas. “Deve-se destacar que a Constituição de 1967 disponibilizou recursos financeiros e ajuda técnica ao ensino particular (SOUSA, 2006; HORTA, 1996 *apud* MARTINS, 2009, p. 21) com o objetivo de fortalecer o ensino superior no país, mas manteve-se a favorecer a classe elitista da sociedade.

Para Martins (2009, p. 16) “A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro”. Perdas e ganhos. Afirma que os ganhos desta reforma incluíam a modernização das universidades federais e políticas públicas no sentido de contemplar a universidade com mais vagas, verbas e também uma política de pesquisa e de pós-graduação mais efetiva que não existia anteriormente no país.

Ou seja, “[...] criou-se uma política nacional de pós-graduação” (MARTINS, 2009, p. 16) que, até os dias atuais, com modificações, tem sido um instrumento de inovação e renovação do ensino superior no Brasil, em particular, na área interdisciplinar. É importante destacar que, antes da Reforma de 1968, só era possível se doutorar, por exemplo, na USP, em algumas áreas

de humanidades. Entre outras ações [...]” introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica” (MARTINS, 2009, p. 16).

Neste cenário, também foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dando ênfase à pesquisa universitária, um ganho para a Universidade Pública Brasileira. Posteriormente, o CNPq foi promotor de ações e programas de incentivo à Iniciação Científica que impulsionou a formação de novas gerações de pesquisadores brasileiros através das agências de fomento e dos sistemas integrados de pós-graduação.

Embora tenha promovido algumas inovações, a repressão e o controle do Regime Militar limitaram a efetividade ampla das mudanças. A luta por uma educação mais democrática e inclusiva continuou nas décadas seguintes, culminando em novas reformas e movimentos sociais, mesmo que ainda vivamos a universidade, sob o ponto de vista estrutural e organizacional, o modelo herdado pela Ditadura Militar.

Do ponto de vista estrutural e curricular, a Reforma não abriu muitas possibilidades de espaço para o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, seja na graduação ou na pós-graduação. Isso é maximamente observado na implantação do sistema de departamentos que introduziu o fortalecimento da especialização cada vez maior. Para Martins (2009), os próprios americanos que inventaram o modelo departamental já estavam, na época, reavaliando a ideia diante da compartimentalização do saber frente às demandas complexas da sociedade. Enquanto no Brasil, insistia em fortalecê-lo.

3.3.4 A Reforma Universitária de 1985

Após o longo período de 21 anos de regime militar, o Brasil viveu um processo de redemocratização. Em 1985, a população brasileira, democraticamente, elegeu Tancredo Neves como presidente do país, embora ele não pudesse assumir o cargo por questões de saúde. Neste período, havia uma forte crise econômica que afetava diretamente as verbas destinadas aos setores públicos, principalmente o da educação (GONÇALVES, 2005; SILVA, 2008).

O movimento da redemocratização abriu espaço para discussões sobre a educação superior. O MEC, sob o governo presidencial de José Sarney instituiu, em maio de 1985, a *Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior*, que teve como membros funcionários do MEC, da União Nacional de Estudantes (UNE), do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e da Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil

(FASUBRA). É importante destacar que essas organizações foram excluídas das decisões sobre a universidade durante os 21 anos do regime militar (ALMEIDA FILHO, 2007).

Essa comissão foi “[...] criada com o objetivo ambicioso de fornecer subsídios para uma nova política de educação superior, apresentando “[...] propostas que pudessem ser imediatamente consideradas” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 226). O Relatório da Comissão, conduzido por Roberto Cardoso de Oliveira, foi apresentado ao MEC, após sete meses de trabalho e destacou gravíssimas deficiências (professores mal remunerados; carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas; deficiência na formação profissional dos estudantes; descontinuidade da pesquisa; discriminação social no acesso às universidades; sistemas antidemocráticos de administração, entre outras) do ensino superior no país e apresentou propostas de mudanças para as diversas áreas das universidades.

Entre essas propostas de mudanças, destaco:

- a) A “Autonomia Universitária” mais uma vez sendo aclamada.
- b) “Articulação entre Teoria e Prática” (tal como).
- c) “Ampliação do acesso e inclusão - nesta proposta buscava-se a criação de políticas públicas que possibilitaram a entrada de grupos historicamente marginalizados, nas universidades públicas.
- d) “Qualidade do Ensino”, que incluiu a atualização dos currículos (considerados obsoletos à realidade da época) e que destacava a necessidade de fomento para a formação continuada dos professores.
- e) “Avaliação e Acompanhamento” - com a propostas para a criação de mecanismos de avaliação das instituições de ensino superior, visando garantir a qualidade e a eficácia do ensino; e,
- f) “Diversificação das Instituições” com sugestão para a criação de diferentes tipos de instituições de ensino superior, como universidades, centros universitários e faculdades, para atender às diversas demandas regionais e sociais (BRASIL, 1985).

Houve diversos entraves que fizeram com que muitas das propostas não se efetivassem na prática. A título de exemplo:

- a) A política de financiamento, por meio de vinculação orçamentária, “nunca foi implementada”. Foi até regulamentada a Emenda Calmon, vinculando percentuais mínimos dos orçamentos da União, estados e municípios à educação. Essa medida foi essencial para estruturar futuras reformas no ensino superior.
- b) As normas de Avaliação e Acompanhamento foram deixadas de lado e só mais tarde foram “recuperadas pelo MEC”

c) quanto às modificações nas carreiras dos professores, só foi possível, posteriormente, como “objeto de negociações das greves”; e,

d) A autonomia universitária foi um “conceito dúbio e superficial” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 227).

O trabalho da Comissão foi quase completamente desperdiçado: nenhum projeto de lei foi elaborado nem qualquer de suas propostas encaminhada. A única consequência prática da iniciativa foi uma modificação substancial da composição do Conselho Federal de Educação, posteriormente realizada no governo Itamar. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 227)

Novos rumos foram dados ao ensino superior, quando foi promulgada a nova Constituição de 1988 (ainda no governo de Sarney) que teve um papel fundamental, pois garantiu, ainda que teoricamente, a autonomia universitária, a liberdade de ensino em todo o território nacional (ALMEIDA FILHO, 2007), a gestão democrática e o financiamento regular da educação pública.

A Comissão e a Nova Constituição não foram suficientes para que a Reforma que se iniciou em 1985 tivesse seus objetivos alcançados na prática. O que houve foram novas demandas pela redemocratização e nova reestruturação das universidades públicas do país que “perderam lugar” para as incontáveis instituições privadas que apareciam dia após dia com suas propostas de graduação com foco no capitalismo, profissionalizante e disciplinar. Enquanto isso. “De 1995 a 2000, o MEC divulgou uma série de documentos oficiais elaborados por equipes técnicas internas, sem maior ampliação dos debates” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 228).

A Reforma Universitária de 1985 não foi uma lei única, mas um conjunto de ações articuladas para reconstruir o ensino superior após a ditadura: reestruturação comissionada, retomada da organização estudantil, financiamento garantido e marco constitucional positivo que resgatou autonomia e democratização.

3.3.5 Projeto UFBA Nova

Em âmbito local, ainda em seu primeiro mandato de reitor (2002 a 2006) e mais fortemente após sua reeleição para o quadriênio de 2007 a 2010, o reitor Naomar de Almeida Filho vinha propondo o *Projeto UFBA Nova* com configurações que atendiam a uma nova reestruturação curricular da UFBA e com um olhar parecido com o que foi proposto pelo *Projeto Escola Nova* de Anísio Teixeira na UnB, em 1960.

O *Projeto UFBA Nova* apresentava os seguintes tópicos:

- I - 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: Humanidades. Ciências Moleculares, Tecnologias, Saúde, Meio Ambiente, Artes.
- II - consolidar 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.
- III - incentivar reformas curriculares naqueles cursos que ainda não apresentaram propostas de atualização do ensino de graduação. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 262 e 263)

Todas as propostas sugeridas vieram com o objetivo de repensar a arquitetura acadêmica da universidade (ALMEIDA FILHO, 2007). Para alcance de novos adeptos e apoiadores do movimento de mudanças, foram realizados diversos seminários, congressos, palestras e outros eventos com a proposta de discutir os novos rumos da universidade. Para esses encontros foram convidados teóricos de diversas áreas do conhecimento e adeptos ao projeto de interdisciplinaridade para dialogar sobre a necessidade de uma nova reestruturação curricular (ALMEIDA FILHO, 2007).

Encantado com essa nova proposta de educação superior, Almeida Filho propôs discussões no âmbito de toda a UFBA, especialmente nos Conselhos Superiores, acerca de uma profunda mudança na arquitetura curricular da universidade. Propôs algumas iniciativas de mudanças no Plano Diretor, em 2005, mas não obteve êxito devido às manifestações contrárias por parte de diversas comunidades acadêmicas (lideradas por departamentos e institutos) da própria Universidade Federal da Bahia (UFBA). “Medo de mudar?”, “Medo de mudança?”, “Fobia do futuro?” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 65). Fica o questionamento.

Considero qualquer emulação do passado, da tradição, do antigo, do velho, simétrica à rejeição ou receio do futuro, do escuro, da novidade, uma traição ao verdadeiro espírito universitário, comprometido desde sempre com a transformação do mundo. Surpreendo-me ao encontrar tal atitude em lugares de produção artística, supostamente espaços de busca das novas formas e seres e de superação dos tempos antigos. Fico mais triste ainda ao constatar que tais atitudes, reacionárias e conservadoras, podem contaminar nossos estudantes, em princípio jovens abertos ao pensamento novo. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 67 e 68)

Diante de tantos desafios e manifestações contrárias, houve também muitas manifestações a favor da proposta *Projeto UFBA Nova*, que, aos poucos, foi ganhando novos espaços e sujeitos que partilhavam o desejo pelo acontecimento da verdadeira Reforma Universitária na instituição.

O *Projeto UFBA Nova* preconizava o modelo flexível de formação acadêmica com base em pedagogias ativas, transformadoras e emancipatórias. Essa estrutura de ciclos, interdisciplinar, flexível e progressista, com garantia de mobilidade intra e interinstitucional, tinha como propostas destaques os cursos experimentais interdisciplinares, a integração entre graduação e pós-graduação e a reestruturação de cursos existentes.

No cenário de idas e voltas, no ano de 2006, novos rumos são dados ao *Projeto UFBA Nova* que se transformará em *Universidade Nova*, após um enorme alcance da proposta e de apoio de demais dirigentes da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Nos informes de uma reunião da ANDIFES, realizada em Recife como parte das comemorações dos sessenta anos da Universidade Federal de Pernambuco, comuniquei ao Conselho Pleno o andamento do nosso projeto. A acolhida foi calorosa, com vários reitores se posicionando como parceiros em potencial. Apresentamos esboços da proposta à Secretaria de Ensino Superior do MEC que, de imediato, interessou-se e convidou-nos a uma oficina de trabalho para colaborar na discussão do projeto da Universidade do Mercosul. Retornei à ANDIFES, na pauta regular, para apresentar em maior detalhe a proposta, já com a nova denominação. Vários colegas reitores de universidades federais decidiram se engajar em uma rede de discussão e acompanhamento do projeto, com grupos de trabalho e seminários locais e nacionais. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 264)

A partir de então, o *Projeto UFBA Nova* se tornou *Universidade Nova*.

3.3.6 Universidade Nova

O Projeto Universidade Nova foi uma proposta de reformulação do modelo universitário brasileiro, articulada principalmente por Naomar de Almeida Filho (reitor da UFBA entre 2002 e 2010) e outros intelectuais ligados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao REUNI e a experiências institucionais como o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da UFBA e a Universidade Federal do ABC (UFABC).

Esse projeto, que tinha como objetivos superar os modelos rígidos e compartimentalizados de cursos, por modelos mais flexíveis, interdisciplinares e formativos, inspirado em estruturas como o *college* norte-americano ou o *Liberal Arts College*. Em qual cenário esse projeto nasce? Irei tentar apresentar o cenário acadêmico nos movimentos pela internacionalização e reestruturação do ensino superior no país.

“A reforma universitária tem sido um fantasma que assombra a universidade pública brasileira” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 244). Repleta de anseios, de lutas e de

resistência a um modelo curricular já excluído do sistema educacional de diversos outros países que já compreenderam as novas e complexas dinâmicas planetárias. “Nem a novidade da pós-graduação, implantada nos anos 1970, como um dos poucos efeitos construtivos daquela reforma, pode ser considerada fora dessa fantasmática” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 245).

Apesar de a Área Interdisciplinar ser a que mais cresce no Brasil (segundo a CAPES), ainda há fortes cátedras asseguradas e sustentadas pelos modelos arcaicos, conservadores e disciplinares que se fixam nas universidades. Me questiono se esse aumento da Área Interdisciplinar representa mudança de paradigma do sistema educacional ou apenas estão se deixando levar por um “modismo”, sem de fato, exercer uma mudança necessária? “Reforma universitária é, sem sombra de dúvida, tema complexo” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 245).

Os anos 2000 foram os que mais se discutiu sobre reforma universitária no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2007). As discussões tiveram como referência a nova LDB de 1996, que afirmava a condição necessária de autonomia universitária como requisito para o bom desenvolvimento do ensino, pesquisa e agora, também, extensão.

Neste período, houve a expansão das universidades públicas no país, em especial, na região Norte e Nordeste sob a gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva. Com essa expansão, intensificou ainda mais os debates acerca da reformulação do sistema universitário para atender às novas e complexas demandas contemporâneas, sobretudo o acesso desigual nas universidades.

Por um lado, intelectuais e estudiosos, em educação, defendiam a reforma universitária. Por outro lado, outros intelectuais se posicionaram contra ou “[...] mistificando e confundindo o próprio conceito de “reforma universitária [...], onde apresentam como realidade formações institucionais subsidiárias de suas próprias ideologias [...], como por exemplo, uma noção idealista e ingênua de autonomia [...]” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 246 e 247). Sobre a autonomia universitária, o autor continua afirmando:

Minha posição, em certa medida radical, é que autonomia e financiamento não são genuinamente questões da reforma universitária. A hipótese imediatamente derivada deste posicionamento é que tais temas vêm assumindo uma posição central no debate apenas porque alguns dos proponentes de mudanças na universidade brasileira não têm uma ideia suficientemente clara do que seja justamente... reforma universitária. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 247 e 248)

Os debates contrários e favoráveis se intensificaram entre os anos 2000 e 2006. Diante deste cenário, “[...] o Governo Federal encaminhou à Casa Civil o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Superior (PL 7.200/2006)” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 248). Proposta que, mais

uma vez, deixa de fora ou omite pontos importantes e débeis, tais como: a) “Maior abertura à sociedade; b) efetiva integração entre Graduação e Pós-Graduação; c) clareza nas regras de controle de qualidade; d) autonomia administrativa e financeira; e, e) arquitetura acadêmica” (*ibidem*). O PL tinha como foco a “reestruturação administrativa de IES e do marco jurídico do MEC” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 248).

O que de fato seria uma Reforma Universitária? Para Gonçalves (2005) Silva (2008), Martins (2009), Pimenta e Lima (2012), comungam com a concepção de que a Reforma Universitária se refere a um conjunto de mudanças estruturais, administrativas e pedagógicas que devem ser implementadas nas universidades com o propósito de democratizar o ensino superior, aumentar a qualidade do ensino e adequar os processos formativos às demandas contemporâneas. Desta forma, envolve mudanças no currículo, na gestão, no acesso, na inclusão, na permanência, na avaliação e em novos paradigmas, como por exemplo, o ensino, a pesquisa e a extensão interdisciplinar.

Para Santos (1995; 2005) *apud* Almeida Filho (2007, p. 248 e 249), a

Reforma Universitária de fato significa reestruturação daquilo que define essa peculiar instituição que as sociedades ocidentais modernas decidiram chamar de universidade. Trata-se de transformação profunda, radical, geral e completa, a fim de dotá-la de plena sustentabilidade pedagógica e operacional, capacitando-a a cumprir sua missão intelectual, cultural e social.

A “Reforma” implicaria em revisitar e atualizar a “arquitetura acadêmica; estrutura organizacional; modelo de política institucional (governança) e o modelo de gestão” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 249). Significa mudança de compreensão do que venha a ser a Instituição Universitária, no sentido de pensar a Instituição diante do que ela propõe como formação dos sujeitos a cada novo período contemporâneo.

Deste modo, como pensar a Universidade nos dias de hoje? É concebível pensá-la a partir de uma estrutura moderna, capitalista e disciplinar? Para os que fazem do ensino uma prática capitalista, “o ensino superior não é uma mercadoria”. A educação universitária cultiva, porta e transmite valores ideológicos, científicos, estéticos e culturais que não se subordinam aos processos de standardização típicos de bens e produtos industriais” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 253).

Como atender à multiplicidade, à diversidade, a complexidade dos fenômenos científicos, humanísticos, culturais, sociais, políticos, subjetivos e outros? A universidade é um bem público que deve atender às necessidades dos projetos nacionais de melhoria da qualidade de vida da população; que contribui para o avanço do saber em diversas áreas, promovendo a

inovação e a reflexão crítica e, uma instituição que deve estar comprometida com as questões sociais e políticas do seu tempo, atuando como um espaço de reflexão e ação em relação aos desafios enfrentados pela sociedade. (SANTOS, 2007)

A universidade precisa acompanhar as mudanças do pensamento contemporâneo por se constituir como uma instituição que promove a formação de sujeitos para atuarem na sociedade, não apenas como profissionais, mas também como cidadãos. Para o francês Edgar Morin (2004, p. 20) “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.” e “A reforma do pensamento exige a reforma da Universidade” (MORIN, 2004, p. 83).

Pensar a universidade nos dias de hoje seria atentar-se ao que ela propõe diante dos anseios e necessidades da sociedade. Viver uma universidade arcaica em pleno período de renovações e mudanças é parar no tempo e ficar obsoleta à sociedade. É também se entregar à enganação alienante de que o ensino superior, do modo que está, atende à sociedade em sua completude e complexidade.

Neste sentido, colaboro com a concepção de Almeida Filho (2007, p. 205) quando afirma que:

Nessa matéria, de uma única coisa tenho algum grau de certeza: a superação da crise da universidade brasileira mediante a reforma profunda das instituições acadêmicas é condição absolutamente necessária para a retomada do desenvolvimento econômico e social sustentado e para a construção de um projeto viável de nação neste país, neste século.

A proposta *Universidade Nova* surge neste sentido e em cenário de “internacionalismo acadêmico”, “maré de privatizações” (ALMEIDA FILHO, 2007), domínio das tecnologias, das complexidades (MORIN, 2004) e das globalizações. “Nesse sentido, começaria por dizer que o projeto de uma *Universidade Nova* deve ser verdadeiramente internacional, o que significa estar sempre a transpor as fronteiras geopolíticas” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 255).

A internacionalização da educação, em qualquer nível que seja, é uma realidade nos dias de hoje. A cada dia, novos acordos e cooperações são firmados entre instituições de ensino e empresas que trabalham com os sistemas educacionais. Por consequência, uma nova universidade deve constituir-se a partir de realidades locais e globais simultaneamente. Diante deste cenário, “[...] para viabilizar o projeto de uma *Universidade Nova*, precisamos de uma reestruturação profunda e radical na arquitetura acadêmica da educação universitária brasileira, qualificando-a para os embates da inevitável transnacionalização do mundo” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 256).

Com propostas de ampliação dos debates e discussões sobre a reformulação do ensino superior, Almeida Filho dirigiu os debates entre os demais gestores das universidades federais que faziam parte da ANDIFES, que resultou em uma *Proposta ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil* no ano de 2004 (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 260). Os textos desta proposta versavam sobre:

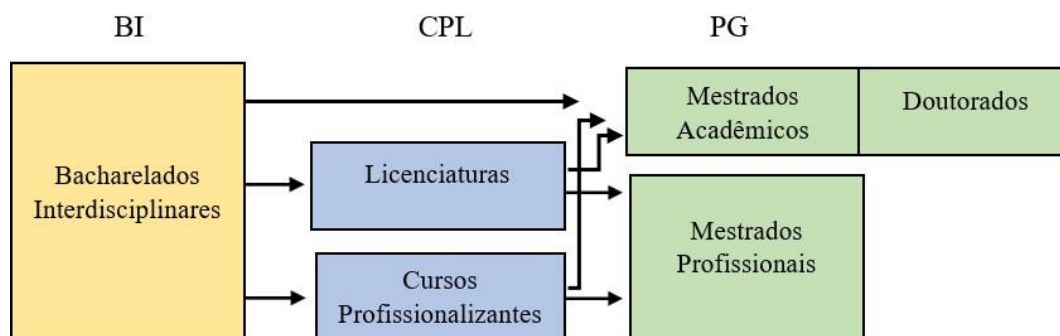
Revisar os currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação profissional, bem como proporcionar aos estudantes experiências multi interdisciplinares, formação humanista e alta capacidade crítica; promover as alterações que se fizerem necessárias no ensino de Graduação e Pós-Graduação, de modo a garantir aos estudantes a condição de formação cidadã, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem orientar a vida numa sociedade justa e democrática. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 260)

Neste período, surgiu uma tentativa de proposta de um novo curso universitário no Brasil - Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades - na USP, proposto pelo filósofo, cientista político, escritor e colunista brasileiro Renato Janine Ribeiro. Como diretor da CAPES (2004-2008) e brevemente como ministro da Educação (abril-setembro de 2015).

Na direção da CAPES, colaborou para o fortalecimento dos Bacharelados Interdisciplinares no país, dando destaque ao ensino interdisciplinar e à formação de profissionais com múltiplas competências em mestrado e doutorado, assim como à modernização dos padrões e critérios de avaliação de programas stricto sensu. Nos seis meses como ministro, estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024; incentivou a colaboração entre universidades federais, fomentando a cooperação entre instituições; (BRASIL, 2014; TOLEDO, 2015), entre outros.

Outra tentativa de proposta de curso interdisciplinar ocorreu no curso de Administração de Empresas da Faculdade de Pitágoras (ramo privado) e outro caso, na Universidade Federal do ABC (2005), onde para formar-se em Licenciados em Biologia, Física, Matemática, Química, Computação e Engenharias, os estudantes teriam que cursar, antes, o Bacharelado em Ciências e Tecnologia (ALMEIDA FILHO, 2007) com componentes curriculares que propunham uma formação geral em conhecimentos necessários ao exercício das profissões. Entretanto, a proposta *Universidade Nova*, foi a que apresentou um plano real de arquitetura acadêmica, estruturada a partir de três ciclos de formação. A Figura 7 demonstra essa arquitetura.

Figura 7: Arquitetura Acadêmica dos cursos propostos pela *Universidade Nova*.



Fonte: (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 266, adaptado).

Primeiro Ciclo: Bacharelados Interdisciplinares (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas; Terceiro Ciclo: Formação acadêmica, científica ou artística, de pós-graduação (*ibidem*, p. 265).

Essa proposta de Arquitetura Acadêmica rompe com o modelo tradicional disciplinar, no qual a universidade vem adotando há mais de mil anos. O regime de ciclos promove modificações práticas e formativas tanto na estrutura da graduação quanto na pós-graduação e “pretende-se dessa maneira, construir no Brasil um modelo de educação superior compatível, no que for vantajoso para o contexto nacional, com o modelo norte-americano (de origem flexneriana) e com o modelo unificado europeu (Processo de Bolonha)” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 266). “Trata-se de uma das mais profundas fontes do pensamento progressista sobre a educação na história brasileira; ninguém menos que Anísio Teixeira” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 285).

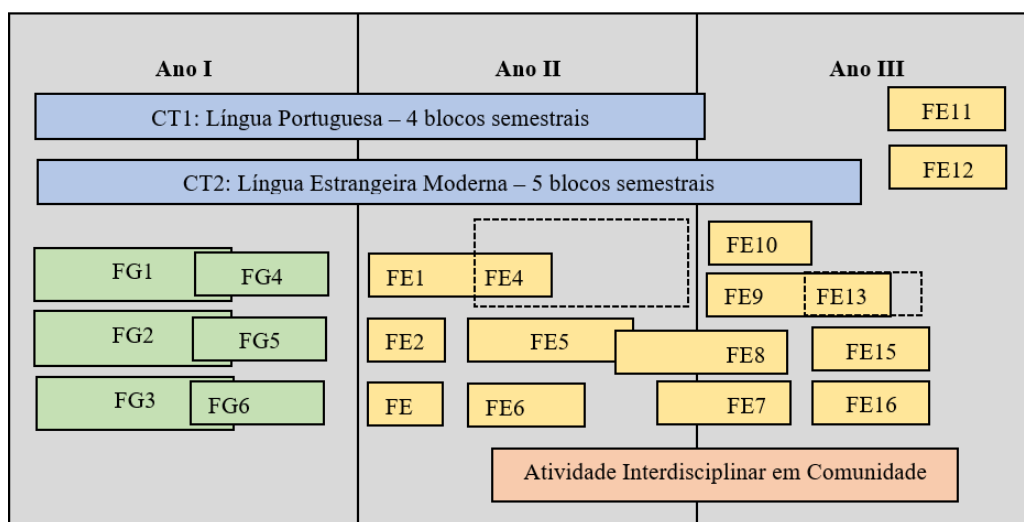
Uma característica importante da *Universidade Nova* seria que cada instituição de ensino superior teria autonomia para definir como seriam ofertados os seus cursos a partir desse novo modelo de estrutura curricular, valendo-se de experiências exitosas de outros países que já vêm desenvolvendo o modelo de ciclos, como requisito inicial da formação no ensino superior.

Na proposta, os BIs teriam duração de três anos, distribuídos em três modalidades: Cursos-Tronco (CT), que compreende o campo das linguagens; Formação Geral (FG), que compreende os eixos temáticos interdisciplinares (cultura humanística, artística e científica); e Formação Específica (FE), que compreende os componentes curriculares optativos que direcionarão os estudantes a áreas específicas de formação (ALMEIDA FILHO, 2007). Desta

maneira, possibilita “a escolha madura de carreira profissional” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 267).

A configuração desta estrutura está graficamente representada no Quadro 4 e 5.

Quadro 4: Estrutura Curricular dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs).



Fonte: (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 266, adaptado).

Quadro 5: Estrutura Curricular dos BIs.

ETAPA	EIXO	MÓDULO	COMPONENTE CURRICULAR	C.H.	
FORMAÇÃO GERAL	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa, Poder e Diversidade	68	
			Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa	68	
			Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos	68	
		Língua Estrangeira	Inglês/Francês/Espanhol/Alemão/Italiano	livre	
		Linguagens Matemáticas	(elenco de disciplinas)	livre	
	Linguagens Artísticas	Obrigatória p/ Artes e facultativa p/ as demais áreas.	livre		
	INTER-DISCIPLINAR	Estudos sobre a Contemporaneidade	Dois componentes de 68 h	136	
		Formação nas Três Culturas	Cultura Artística	238	
Cultura Humanística					
	Cultura Científica				
SUBTOTAL DE FORMAÇÃO GERAL			Mínimo: 500 horas		
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	EIXO ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	Oficinas de orientação de carreiras e/ou apresentação de áreas		livre	
	EIXO ESPECÍFICO	Grande Área		Min.	
		Área de Concentração		1.200	
EIXO INTEGRADOR			Atividades Complementares	100	
CARGA HORÁRIA TOTAL				2.400	

Fonte: (UFBA, 2008, p. 28).

A etapa da Formação Geral (FG) (500 horas) objetiva “[...] garantir a aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural” (UFBA, 2008, p. 29). Configura-se em três eixos, formados por módulos de componentes curriculares: I - Eixo das Linguagens: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; Linguagens Matemáticas; Linguagens Artísticas. Dentro das Linguagens Artísticas (Laboratório de Criação e Práticas Artísticas e Oficina de Iniciação Artística); e II - Eixo Interdisciplinar: Estudo sobre a Contemporaneidade (Ambiente, Cultura e Sociedade; Política, Instituições e Organizações; Ética, Indivíduo e Subjetividades) e Formação nas Três Culturas (Humanística, Científica e Artística).

A etapa da Formação Específica (FC) (1.200 horas) objetiva “[...] proporcionar aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento num dado campo do saber teórico ou teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar” (UFBA, 2008, p. 32). Configura-se em duas modalidades alternativas: I - Eixo Orientação Profissional e Eixo Específico (Grande Área e Áreas de Concentração).

As Áreas de Concentração são: BI em Artes (Dança; Música; Criação Literária; Cinema e Audiovisual); BI em Humanidades (Estudo do Corpo Humano; Atenção Psicossocial; Estudo do Gênero; Estudos Étnicos e Africanos; Estudos Linguísticos e Literários; Estudos Jurídicos); BI em Saúde (Ciência Animal; Biociências); BI em Ciência e Tecnologia (Ciência da Terra e do Mar). É importante destacar que “outras áreas de concentração poderão ser a qualquer momento agregadas à oferta do BI, a depender de novas propostas ou da composição de ofertas curriculares capazes de combinar elementos de áreas de concentração existentes” (UFBA, 2008, p. 33)

A etapa da Formação do Eixo Integrador (100 horas) objetiva a “[...] articulação das duas áreas de formação” (UFBA, 2008, p. 34). Compreende as Atividades Complementares Curriculares e Extracurriculares: “[...] pesquisa, extensão, estágio, programas especiais, cursos livres, disciplinas de graduação e de pós-graduação, atividade curricular em comunidade, atividade curricular em instituição, estágios e qualquer evento de natureza acadêmica” (UFBA, 2008, p. 34).

Diante desta estrutura curricular, o que representam, na prática, os BIs?

Os Bacharelados Interdisciplinares enfim representam uma alternativa avançada de estudos superiores que permitirão reunir numa única modalidade de curso de graduação um conjunto de características que vêm sendo requeridas pelo mundo do trabalho e pela sociedade contemporânea, seguintes efeitos positivos com Os esperados: I - introdução de dispositivos curriculares que promovam a integração entre conteúdos disciplinares e níveis de formação; II - alargamento da base dos

estudos superiores, permitindo uma ampliação de conhecimentos e competências cognitivas; III - adiamento de escolhas profissionais precoces que têm como consequência prejuízos individuais e institucionais; IV - redução das altas taxas de evasão, em especial do ensino público superior. (UFBA, 2008, p. 270 e 271)

Os BIs permitem ao estudante inserir-se em uma graduação específica ou ir direto para os ciclos de pós-graduação (o que aconteceu comigo, após concluir o BI em Saúde na UFBA). É importante frisar que o BI não é um curso profissionalizante, mas é um curso com terminação própria que garante ao estudante o título de graduado e um diploma de ensino superior.

Além desta estrutura curricular inovadora no Brasil, outro diferencial da proposta *Universidade Nova* refere-se à crítica ao modo como os estudantes são selecionados para a entrada nos cursos superiores. Normalmente, a seleção ocorre através do processo dos vestibulares, que é:

[...] um exame feito para excluir candidatos porque a universidade elitista não teria vagas para todos. Essa é a única razão por que ele precisa se tornar cada vez mais "difícil". O que seria apenas uma forma de seleção de alunos virou tirania, e então, não só o ensino básico ajusta-se ao vestibular, mas também as universidades acabaram tendo que a ele se moldar. (UFBA, 2008, p. 272)

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) melhor se aproxima da ideia de seleção para os estudantes dos BIs, pois vale-se de conhecimentos gerais, de análises, compreensão e interpretação de situações problemas para a identificação de soluções e não apenas a memorização e o acúmulo de informações. A crítica é que o ENEM precisa ter como objetivo a seleção de estudantes para a vivência interdisciplinar no ensino superior. Significa dizer que, para se efetivar uma nova estrutura de ensino no país, são requeridas mudanças em todos os seus níveis e etapas da educação e incluir a vivência interdisciplinar nos processos de ensino e aprendizagem desde a educação básica.

A proposta também busca fomentar a democratização do ensino superior, possibilitando a abertura de cursos para atender às diversas demandas da sociedade e aos diversos grupos. Sobre essas questões: “A Universidade Nova vai abrir oportunidades de formação cultural, profissional, científica ou artística para cidadãos, pobres ou ricos, que tiverem talento, motivação e vocação, independentemente de classe social, etnia ou gênero” (UFBA, 2008, p. 276). E ainda,

No limite, a proposta da Universidade Nova tem como objetivo tornar a instituição universitária uma máquina de inclusão social pela educação. Também nesse aspecto, o projeto ressaltava a inspiração de Anísio Teixeira, que considerava a escola pública como “a máquina que prepara as democracias”. (UFBA, 2008, p. 279 e 280)

Ademais, se o adjetivo interdisciplinar for mesmo levado a sério, teremos modificado sobremaneira o perfil intelectual dos egressos da educação universitária. Ao final dos BIs, os alunos deverão ter cursado pelo menos dois terços de disciplinas não relacionadas às carreiras profissionais oferecidas. Assim, Universidade Nova, formaremos mais engenheiros expostos à poesia, mais médicos com uma compreensão ecológica, mais artistas com uma passagem pela filosofia, mais administradores com formação histórica, mais químicos com estudos clássicos. (UFBA, 2008, p. 284).

As propostas da *Universidade Nova*, sobretudo pela caracterização dos BIs, sugerem que se deve superar a estrutura curricular marcadamente existente no Brasil. Logo, pretende suplantiar: a) decisões de carreira profissional tomadas de forma excessivamente precoce; b) um processo de seleção restrito, pontual e muitas vezes “traumático” para a entrada na graduação; c) a elitização do ensino superior; d) um enfoque unidisciplinar nos cursos de graduação, com currículos limitados e excessivamente focados; e) um grande abismo entre a graduação e a pós-graduação; f) políticas de ações afirmativas que têm um prazo de validade; g) uma incompatibilidade quase total com os modelos de estrutura curricular em outras instituições de ensino superior.

De modo geral, a *Universidade Nova* também propõe a interdisciplinaridade como “carro-chefe” de suas propostas, pois valoriza as abordagens dialógicas e participativas nos processos formativos, dialogando diretamente com os ensinamentos de Paulo Freire, baluarte da educação brasileira (assim o considero) e seus discípulos.

Referências

- ALMEIDA FILHO, Naomar de. *Universidade Nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.
- BACHE, Ian; GEORGE, Stephen; BULMER, Simon. *Politics in the European Union*. Oxford University Press. 2006.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade e a formação de professores universitários. *Educação*, Porto Alegre, n. 63, p. 439-455, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806303.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior*. Brasília: MEC, 1985.
- _____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: MEC, 2014.
- _____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação: 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e Ditadura: A Repressão ao Ensino Superior no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

_____. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era Lula*. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. *A Universidade Brasileira: História e Perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

EUROPEAN COUNCIL. *Lisbon European Council 23-24 March 2000: Presidency Conclusions*. Lisboa: European Union, 2000. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

GONÇALVES, José Carlos. *A Reforma Universitária no Brasil: Uma Análise Crítica*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

HÉNARD, Fabrice; ROSEVEARE, Deborah. *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. OECD Publishing, 2012. Disponível em: <https://learningavenue.fr/assets/pdf/QT%20policies%20and%20practices.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2024.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação e sustentabilidade: articulando saberes e políticas públicas. In: LEFF, Enrique (Org.). *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 189-208.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 30 (106), 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>

MENDES, Eugênio Vilaça. As redes de atenção à saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 2297-2305, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/VRzN6vF5MRYdKGMBYgksFwc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2025.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Darcy Ribeiro e UnB: intelectuais, projeto e missão. Artigos Originais. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 25 (96); Jul-Sep 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500939>

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PEREIRA, Tarcísio Luiz. O processo de concentração do capital no ensino superior privado-mercantil brasileiro. *Educação e Sociedade*, v. 41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.239134>.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria de Fátima. *Educação Superior: Políticas e Práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.

SAMPAIO, Helena. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. Coimbra: Almedina, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *A universidade em questão: ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *História da Educação no Brasil*. Editora Autores Associados, 2008.

SILVA, José Carlos. *A Reforma Universitária no Brasil: Uma Análise Crítica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

SILVA, Maria Helena. *Educação Superior no Brasil: História e Políticas*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

TOLEDO, Marcelo. Janine Ribeiro quer diálogo com estudantes e promete defender a educação. Folha de S.Paulo, São Paulo, 06 abr. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 8 jun. 2025.

PRELÚDIO À SEÇÃO IV

Essa seção apresenta uma síntese da proposta do REUNI e os movimentos a favor e contrários às propostas, assim como da abordagem dos BIs da UFBA, caracterizando a proposta curricular, os objetivos e o perfil dos egressos.

O REUNI foi instituído em 2007 com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior, atualizar currículo e incentivar a criação de cursos inter e multidisciplinares. Apesar de dialogada, a proposta gerou controvérsias, especialmente entre setores do movimento estudantil. Mas, diante desses e de outros movimentos, o programa avançou e resultou na criação de diversos cursos com perfil interdisciplinar em todo o país, alcançando um aumento de 54,6% no número de cursos e 345,34% no número de vagas.

Na UFBA, os BIs foram criados em 2008, no contexto do REUNI, com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior e promover uma formação universitária mais flexível, interdisciplinar, humanística, científica e artística, com estrutura curricular que tem como base a flexibilidade, a autonomia, a articulação, a atualização e a inclusão das três culturas. Esses cursos estão lotados no IHAC e dividem-se em formação geral e formação específica e articulam-se a partir de eixos, além de orientação acadêmica obrigatória.

A sessão também apresenta a proposta de perfil de egressos dos BIs, prevendo que sejam desenvolvidas competências como pensamento crítico, aplicação prática de conhecimentos, comunicação, responsabilidade cidadã, domínio tecnológico, criatividade, ética e respeito à diversidade, entre outras. Deste modo, os egressos dos BIs devem ter um processo formativo que envolva aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser e a agir com ética e consciência planetária.

4 SEÇÃO IV — OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UFBA

4.1 O REUNI

A proposta da *Universidade Nova* e os debates sobre a Reforma Universitária permitiram mudanças e regulamentações que resultaram na criação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096, em abril de 2007, do MEC. O MEC utilizou, também, como base de referência para estruturar a proposta do REUNI, a proposta apresentada por Almeida Filho nas discussões com a ANDIFES.

O REUNI suscitou movimentos favoráveis e contrários. Mesmo sendo uma proposta dialógica, sofreu ataques de alguns movimentos estudantis que consideraram o Programa como neoliberal e de desmanche da universidade pública e gratuita. Sobre as ações contrárias ao Programa, Almeida Filho (2008, p. 189) afirma que em “[...] 25 universidades federais, houve tumulto e violência em reuniões de Conselhos Universitários; 14 Reitorias foram invadidas; 9 dessas ocupações somente terminaram mediante emissão de mandados judiciais de reintegração de posse.”

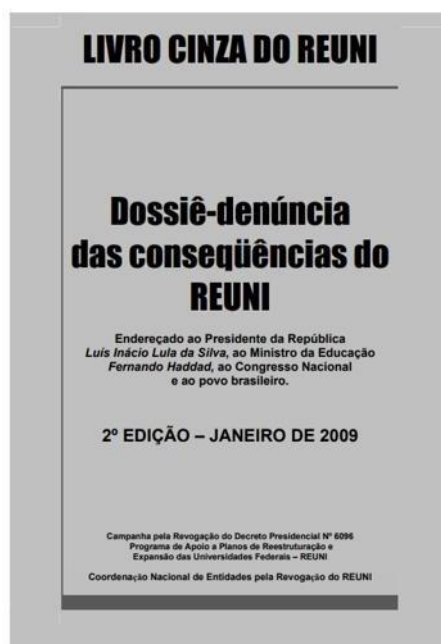
Sem compreensão integral da proposta, o movimento estudantil, liderado por Diretórios Acadêmicos de diversas universidades do país, lançou o *Livro Cinza Dossiê REUNI* (Figura 8). Sobre esse dossiê,

[...] buscava apresentar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em suas instituições com a implantação do REUNI, especialmente no que toca à infraestrutura, programas de permanência e superlotação das salas de aula, além de solicitar a revogação presidencial do referido Programa. A primeira versão do documento foi entregue ao MEC, com endereçamento ao então presidente Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2008. Em 2009, uma segunda edição foi elaborada. (ALMEIDA, 2019, p. 365)

Sampaio e Coelho (2019, p. 11) afirmam que,

Os argumentos dos opositores à reestruturação eram os mais variados. Diziam que haveria queda da qualidade, com a ampliação do número de vagas, já que a consequência seria sem dúvida o ingresso de muita gente, estudando lado a lado com a elite, predominantemente branca, que se fazia dona da universidade há tanto tempo. Certamente, o ingresso de mais pobres, de mais negros, configurava-se para alguns como uma espécie de ocupação ilegítima.

Figura 8: Livro Cinza do Reuni



Fonte:

https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20090422_REUNI_CarolinaPinhoeMa%C3%ADra%20Gentil-b.pdf

Esses e outros movimentos e pensamentos contrários ao REUNI não foram capazes de impedir a sua efetivação. Os passos foram dados em cada uma das universidades rumo à criação de projetos que contemplassem o Programa. Deste modo, nasceram os novos cursos e com características interdisciplinares.

O REUNI tinha entre os seus objetivos aumentar o número de docentes, de vagas e acesso às universidades; incentivar a atualização dos currículos dos cursos de graduação; fomentar novas propostas de cursos com formação multi e interdisciplinar, humanistas e críticas em todo o território nacional (BRASIL, 2007).

Para a realização desses objetivos, o REUNI disponibilizou recursos financeiros para as universidades que aderiram ao Programa (todas as federais). Me questiono: será que a existência do recurso financeiro foi a causa da forte adesão ao programa, em detrimento de sua ideologia de reformulação do ensino superior no país? O fato é que as mudanças requeridas pelos adventos presentes no século XXI precisavam ser atendidas e o REUNI oportunizou às universidades a possibilidade de realização de mudanças.

A declaração global sobre a educação superior para o século XXI sugeriu nos Artigos 1º e 8º que é necessário diversificar os modelos de educação superior para oferecer diferentes

abordagens de ensino. O objetivo é promover a igualdade de oportunidades para o desenvolvimento pessoal, formar cidadãos, fortalecer os direitos humanos e responder às transformações do mundo global (UNESCO, 1998).

Dialogando com a proposta da Unesco, a UFBA abraçou de imediato o REUNI, afinal, foi uma das precursoras no debate acerca da Reforma Universitária (por representação de Almeida Filho). De acordo com o Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010 (ALMEIDA FILHO *et al.*, 2010), os objetivos principais do REUNI, em colaboração com UFBA, foram: I - criação de vinte e oito novos cursos de graduação; II - formação de vinte e uma novas turmas em cursos já existentes; III - adequação de 22 cursos que existiam antes do REUNI; IV - criação de dezesseis turmas de Licenciaturas Especiais; V - implementação de sete cursos de Educação Superior Tecnológica; e, VI - criação de quatro cursos de Bacharelados Interdisciplinares.

Hoje, no Brasil, há 151 cursos de Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares, 177 cursos de mestrados, doutorados e mestrados profissionais multidisciplinares, conforme o Censo da Educação Superior de 2023. A Infografia 1 sintetiza essa distribuição.

Infografia 1: Distribuição de cursos Interdisciplinares no Brasil em 2025.



Fonte: Elaboração Própria (Napkin).

Esses 151 cursos estão assim distribuídos: 104 (68,87%) cursos em Instituições Federais (com 16.709 vagas autorizadas), 13 (8,61%) cursos em Instituições Estaduais (com 815 vagas

autorizadas), 19 (17,17%) cursos em Instituições Privadas sem fins lucrativos (com 4.545 vagas autorizadas), 13 (16,17%) cursos em Instituições Privadas com fins lucrativos (com 4.280 vagas autorizadas) e 02 (0,45%) cursos em instituições especiais (com 120 vagas autorizadas), totalizando 26.469 vagas autorizadas pelo MEC.

Considerando todos os cursos de Bacharelados Interdisciplinares, 10 são ofertados por instituições federais (33 universidades, 2 institutos); 10 por instituições estaduais (8 universidades, 1 centro e 1 fundação); 7 por Instituições Privadas com fins lucrativos (2 universidades e 5 centros universitários); 11 por Instituições Privadas sem fins lucrativos (6 universidades, 4 centros universitários e 1 escola); e, 2 por centros especiais. Uma observação: uma mesma instituição oferta o mesmo curso em modalidades diferentes (Bacharelado e Licenciatura) e oferta o curso em turnos diferentes com registros diferentes junto ao MEC.

Em 2023, foram ofertadas 5.939 vagas de matrículas para os cursos de Bacharelados Interdisciplinares, sendo que foram realizadas 2.061 (65,3%) matrículas de acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil em 2023.

Outro dado relevante apontado pelo Censo/2023 é que 51 cursos interdisciplinares já não são mais ofertados (já foram extintos ou estão em extinção). Desses, há cursos iniciados em 2008 e também em 2022. É importante entender a conjectura de fechamento desses cursos para a compreensão de quais têm sido as dificuldades encontradas para a sua efetivação e operacionalização. Algo que merece uma investigação aprofundada (você, leitor sinta-se convidado a essa investigação).

Para tomarmos conhecimento do amplo universo dos cursos Bacharelados interdisciplinares, citarei alguns em atividades no Brasil:

BI em Artes.

BI em Artes e Tecnologia.

BI em Ciências Agrárias.

BI em Ciências Ambientais.

BI em Ciência de Dados e Inteligência Artificial.

BI em Ciências e Economia.

BI em Ciências Naturais.

BI em Ciências Naturais e Exatas.

BI em Ciências Médicas.

BI em Ciências do Trabalho.

BI em Ciência e Tecnologia.

BI em Ciências e Tecnologia do Mar.

BI em Ciências e Tecnologia das Águas.
BI em Ciências, Tecnologia e Inovação.
BI em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas.
BI em Desenvolvimento de Sistemas e Empreendedorismo.
BI em Educação do Campo.
BI em Energia e Sustentabilidade.
BI em Humanidades.
BI em Negócios.
BI em Políticas Públicas e Gestão Social.
BI em Saúde.
BI em Saúde e Bem-Estar.
BI em Tecnologia da Informação.

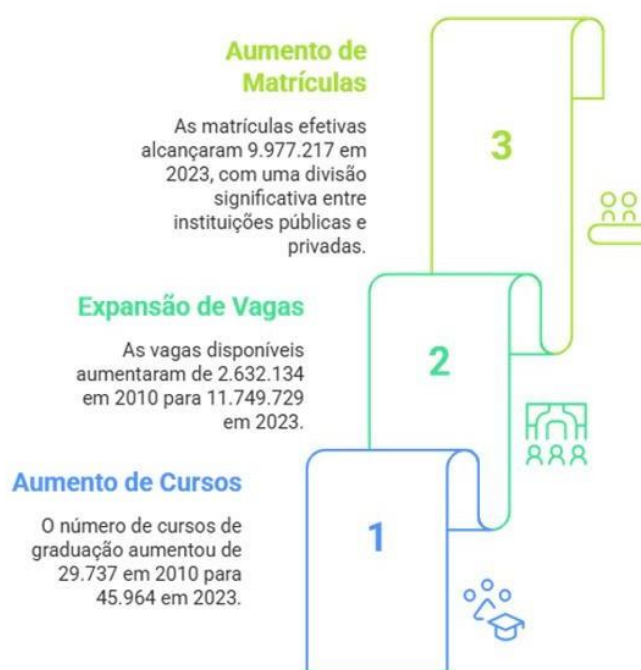
Cito também alguns cursos de Licenciatura Interdisciplinar:

LI em Artes.
LI em Artes e Suas Tecnologias.
LI em Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química.
LI em Ciências do Campo/Natureza.
LI em Ciências e Tecnologia do Mar.
LI em Ciências e Tecnologia das Águas.
LI em Ciências da Natureza e Suas Tecnologias.
LI em Ciências Humanas.
LI em Educação do Campo.
LI em Educação do Campo em Ciências da Natureza e Matemática.
LI em Educação do Campo em Ciências Agrárias.
LI em Educação do Campo: Ciências Naturais e Humanas.
LI em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros.
LI em Humanas Sociais e Suas Tecnologias.
LI Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens.
LI em Linguagens e Suas Tecnologias.
LI em Matemática e Computação e Suas Tecnologias.
LI em Pedagogia.
LI em Tecnologia da Informação.

Há também um curso que não é BI e nem LI, é “Sequencial!” E chama-se Programa de Formação Interdisciplinar Superior.

O REUNI possibilitou a implantação de diversos cursos em diversas áreas do conhecimento e, conseqüentemente, aumentou consideravelmente o número de vagas e de matrículas no ensino superior. A Infografia 2 caracteriza esse crescimento de cursos e vagas pós-REUNI.

Infografia 2: Crescimento da Educação Superior no Brasil pós REUNI.



Fonte: Elaboração Própria (*Napkin*).

O aumento no número de vagas e matrículas quase dobrou desde a implantação do REUNI. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2023, em 2010 havia 29.737 cursos de graduação no país e em 2023 esse número aumentou para 45.964, um aumento de 54,6 %. Quanto ao número de vagas, em 2010 haviam 2.632.134 vagas e em 2023 aumentou para 11.749.729 (345,34% a mais). Quanto ao número de matrículas, em 2023 houve 9.977.217 matrículas efetivas, sendo 2.069.336 (20,7%) nas instituições públicas e 7.907.851 (79,3%) nas instituições privadas.

Números que refletem maior acesso ao ensino superior, o que cumpre com um dos objetivos do Programa que era aumentar o número de vagas e acesso às universidades e democratizar o ensino, ampliando as oportunidades de formação acadêmica da população

(BRASIL, 2023). No entanto, é válido destacar minha preocupação com a qualidade do ensino, uma vez que a maior parte das matrículas ocorre em instituições privadas, que, por sua natureza, podem ter diferentes padrões de qualidade em relação às instituições públicas.

4.2 Os Bacharelados Interdisciplinares na UFBA

O surgimento dos BIs atendia aos objetivos do REUNI no aspecto da flexibilização e atualização curricular da formação multi, interdisciplinar, humanística e crítica, além de possibilitar o aumento do acesso de jovens ao ensino superior. Os BIs também atenderam às demandas da *Escola Nova* de Anísio Teixeira, do *Projeto UFBA Nova* e da *Universidade Nova* propostos por Almeida Filho. Os PPCs de BIs foram aprovados em setembro de 2008 (UFBA, 2008) após amplos debates acerca da estrutura curricular interdisciplinar e aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional em 2004.

Os BIs na concepção da UFBA são.

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

E ainda, “[...] pode ser definido como curso de formação universitária interdisciplinar, com terminalidade própria, podendo também servir como requisito para: a) formação profissional de graduação; b) formação científica, humanística ou artística de pós-graduação” (UFBA, 2008). Para Almeida Filho (2008, p. 20) “Trata-se de uma estrutura modular, interdisciplinar, flexível e progressiva, com garantia de mobilidade intra e interinstitucional.”

Sobre a flexibilidade do currículo dos BIs, apenas oito componentes curriculares são obrigatórios, enquanto os outros 22 são de caráter optativo (de livre escolha) a partir de seus desejos e necessidades formativas dos estudantes.

O objetivo geral da proposta dos BIs na UFBA é.

Implantar na UFBA, o Bacharelado Interdisciplinar - BI, uma modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento num dado campo do saber, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões. Também provê fundamentos conceituais e metodológicos para a formação profissional em cursos de graduação que o adotem como primeiro ciclo. (UFBA, 2008, p. 12)

Do ponto de vista legal, os documentos que ancoram os BIs na UFBA são:

- I - Parecer CNE/CES n. 776, 3/12/1997. Orientação para diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação.
- II - Parecer CNE/CES nº. 67, 11/3/2003. Aprova Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN - dos Cursos de Graduação e propõe a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/2002;.
- III - Parecer CNE/CES no. 108, 7/5/2003. Duração de cursos presenciais de Bacharelado.
- IV - Parecer CNE/CES nº. 136, 4/6/2003. Esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES 776/97, que trata da orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.
- V - Parecer CNE/CES nº. 210, 8/7/2004. Aprecia a Indicação CNE/CES 1/04, referente à adequação técnica e revisão dos pareceres e resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.
- VI - Parecer CNE/CES nº. 329, 11/11/2004. Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.
- VII - Parecer CNE/CES nº. 184, 7/7/2006. Retificação do Parecer CNE/CES nº. 329/2004, referente à carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. (UFBA, 2008, p. 18)

Para além de normatizar a implantação dos BIs, esses documentos legais permitem a estrutura curricular com base na flexibilidade, na formação generalista e, sobretudo, na formação interdisciplinar. De acordo com os PPCs dos BIs da UFBA, os currículos dos cursos devem ter os seguintes princípios norteadores:

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

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

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

Atualização - É um princípio que se realiza através de um adequado planejamento da oferta de componentes curriculares de modo a garantir ajustes programáticos periódicos que contemplem os avanços científicos, tecnológicos, as inovações

artísticas e quaisquer novidades no campo do conhecimento. A inclusão de componentes curriculares como Tópicos Especiais, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares são exemplos de formas de atualização.

Inclusão das três culturas - Os currículos dos BIs deverão contemplar conteúdo dos campos artístico, científico e humanístico, propiciando aos alunos a oportunidade de vivenciarem experiências de aprendizagem mais abrangentes e culturalmente enriquecedoras, num nível de complexidade compatível com a educação superior. Recomenda-se a inclusão de componentes curriculares que representam e articulam os três grandes campos do conhecimento elaborado. (UFBA, 2008, p. 22 e 23)

Na UFBA, são oferecidos os seguintes BIs: BI em Artes; BI em Ciências e Tecnologia; BI em Humanidades; e BI em Saúde. Todos eles possuem estrutura curricular semelhante, organizada em cinco eixos curriculares (descrito no Quadro 5) e com duração de três anos. Após esse ciclo, o estudante pode continuar em curso de progressão linear (graduações e licenciaturas profissionalizantes) ou ir direto para as pós-graduações.

Os quarto Bacharelados Interdisciplinares foram implantados no IHAC, localizado na cidade de Salvador (capital da Bahia). O IHAC foi criado, em 2008, especialmente para abrigar os quatro BIs e hoje, também abriga um Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) e um mestrado e doutorado no Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade. “A homenagem ao geógrafo baiano Milton Santos, que empresta o nome ao Instituto, sintoniza a proposta de produção de saber interdisciplinar e socialmente engajado dessa nova UFBA com a prática acadêmica e humana desse ilustre intelectual” (ALMEIDA, 2019, p. 367).

“O IHAC foi criado como um lugar voltado para a vivência da multi, da inter e da transdisciplinaridade. Os professores, admitidos por concurso ou transferência interna, teriam preferencialmente formações afinadas com essa perspectiva” (SAMPAIO; COELHO, 2019, p. 14). As autoras afirmam ainda que o IHAC se configurou “[...] como um espaço criado para se trabalhar em equipe, superando-se o individualismo. Isso representava também um perigo para a tradição” (SAMPAIO; COELHO, 2019, p. 14).

No IHAC, os BIs foram ofertados em 2009, constituindo as primeiras turmas nesta nova modalidade de formação superior e interdisciplinar. Em 2011, a proposta interdisciplinar alcança os programas de pós-graduação. Neste período, já havia cinco cursos de mestrado e cinco de doutorado com estruturas multidisciplinares e interdisciplinares no país.

Os cursos de BIs da UFBA partem dos princípios da dialogicidade, criticidade, flexibilização, autonomia, articulação, atualização e inclusão das três culturas (UFBA, 2008, p. 23). Seu pilar concentra-se em compreender que “os saberes se articulam de modo diferente, com uma conectividade imensa entre eles: temos novos nomes para essas novas articulações,

como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, etc.” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 117).

A interdisciplinaridade aparece no nome dos BIs e também se constitui como base de compreensão para o ensino, pesquisa e extensão nas práticas de construção dos conhecimentos pretendidos.

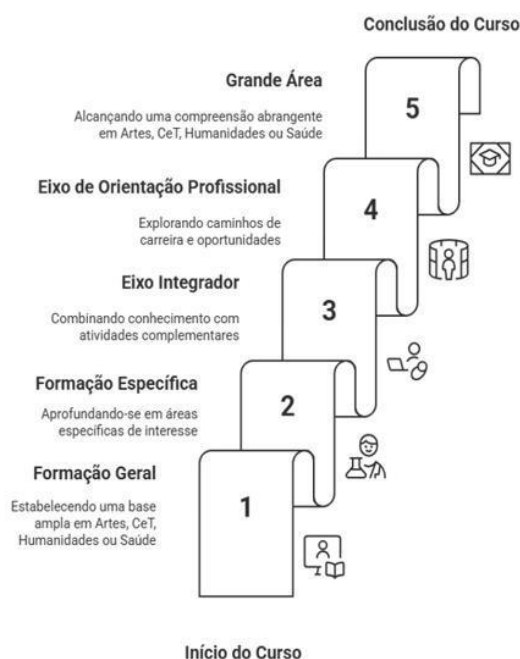
O enfoque interdisciplinar consiste num esforço de busca da visão global da realidade, como superação das impressões estáticas, e do hábito de pensar fragmentador e simplificador da realidade. Ele responde a uma necessidade de transcender a visão mecanicista e linear e estabelecer uma ótica globalizadora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

Outra importante característica dos BIs é a Orientação Acadêmica que os estudantes recebem ao longo de seu processo formativo.

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

De modo geral, a organização formativa e acadêmica dos cursos dos BIs apresenta uma estrutura curricular. Vejamos na Infografia 3 a representação dessa estrutura.

Infografia 3: Estrutura Curricular e Acadêmica dos BIs da UFBA.



Fonte: Elaboração Própria (Napkin).

A etapa da Formação Geral é composta por 1.020 horas + 180 horas de Atividades Complementares. “Tem duração mínima de três semestres e é destinada a garantir a aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural” (UFBA, 2010a, p. 14). A Infografia 4 representa a composição desta etapa.

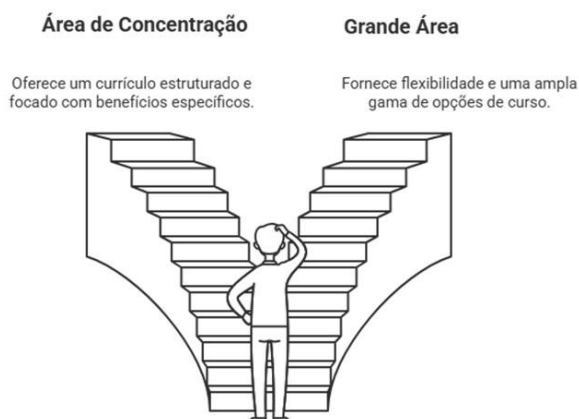
Infografia 4: Estrutura da Etapa de Formação Geral (FG) dos BIs da UFBA.



Fonte: Elaboração Própria (Napkin).

A etapa da Formação Específica também é composta por 1.020 horas + 180 horas de Atividades Complementares. “É destinada a proporcionar aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento num dado campo do saber teórico ou teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar” (UFBA, 2010a, p. 14). A Infografia 5 demonstra as duas áreas possíveis desta etapa.

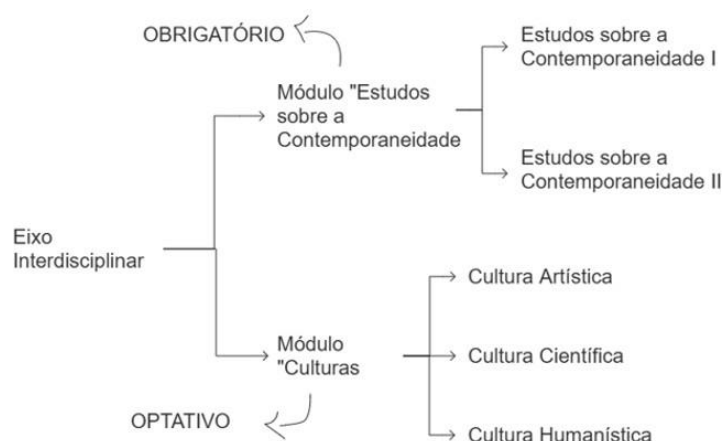
Infografia 5: Formação Específica: Qual caminho curricular devo escolher?



Fonte: Elaboração Própria (Napkin).

A Infografia 6 caracteriza a estrutura do Eixo Interdisciplinar que permeia as duas grandes áreas da formação.

Infografia 6: Estrutura do Eixo Interdisciplinar.



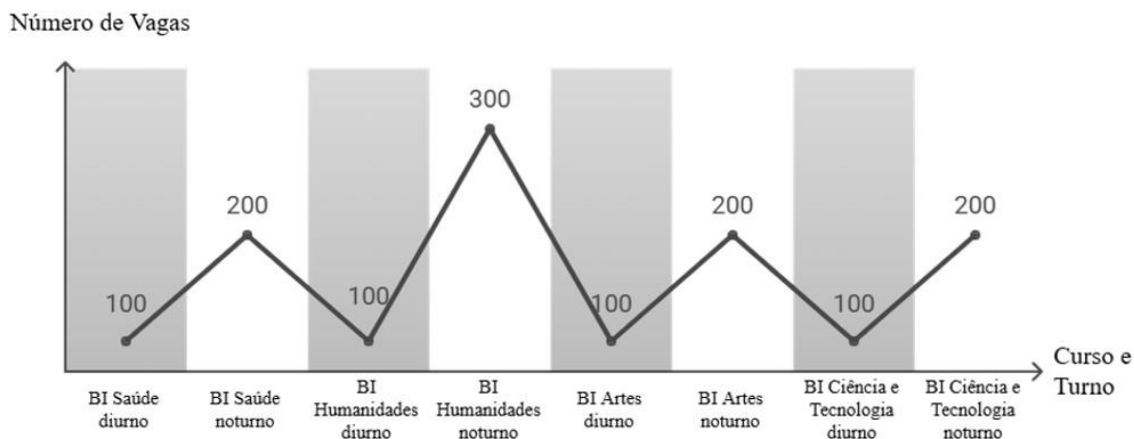
Fonte: Elaboração Própria (Napkin).

É importante considerar que esse eixo tem como objetivo promover uma formação que integra diferentes áreas do conhecimento, estimulando a compreensão de temas complexos de forma holística e contextualizada. Aqui, busca-se desenvolver competências para que os estudantes possam atuar de maneira crítica e criativa em múltiplos contextos. Portanto, é uma estratégia pedagógica que visa ampliar a visão do estudante, incentivando-o a estabelecer conexões entre saberes alinhados às demandas contemporâneas de sociedade e de mercado de trabalho (UFBA, 2020).

4.3 Os Bacharelados Interdisciplinares na UFBA em números

A partir de sua implantação e oferta de cursos, em 2009, os BIs ofertam, anualmente, 1.300 vagas para ingressantes do ENEM e também do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O Gráfico 2 demonstra a distribuição destas vagas nos cursos, assim como sua oferta (diurna ou noturna).

Gráfico 2: Vagas anuais para calouros por curso e turno.



Fonte: Elaboração Própria (*Napkin*).

Esse percentual de vagas garante que muitos estudantes consigam acessar o sistema superior em uma universidade pública. Sem os BIs, essa realidade seria outra, pois antes da implantação do REUNI (em 2007), a UFBA ofertava cerca de 5.000 vagas anuais para cursos de graduação. Após a implantação dos BIs (a partir de 2009), esse número saltou para cerca de 7.600 vagas anuais, representando um aumento superior a 50% no número total de vagas na universidade. Para Mattos (2013, p. 44) “A criação dos Bacharelados Interdisciplinares significou uma ampliação real da universidade pública, garantindo mais acesso a estudantes historicamente excluídos dos espaços universitários.”

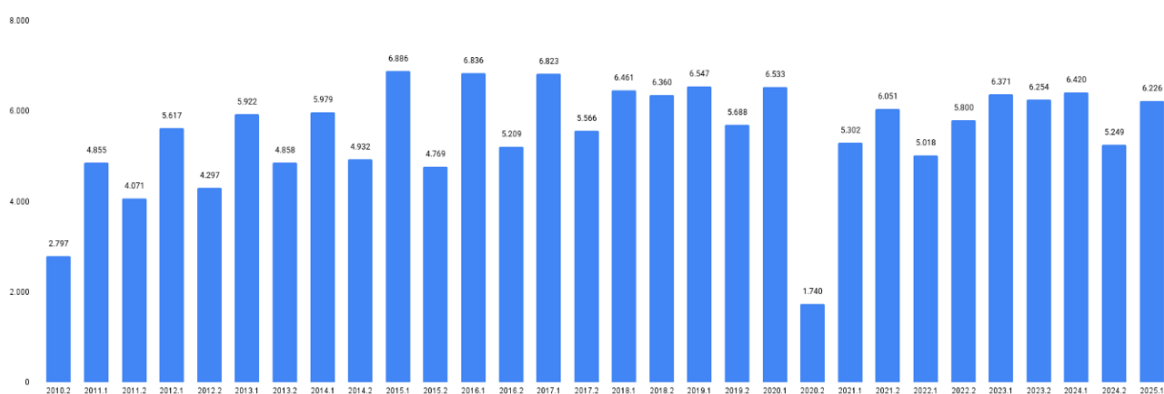
O aumento no número de vagas após os BIs teve profundas repercussões sociais, sobretudo a respeito da democratização do acesso ao ensino superior – com o ingresso ampliado, especialmente via cotas raciais e sociais, os BIs se tornaram espaço de diversidade étnico-racial, social e cultural. Para muitos dos estudantes, os BIs permitiram que eles fossem os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior.

Esse acesso ampliado e a inclusão de novos sujeitos na UFBA coincidiram com a implantação da Lei de Cotas (Lei. Nº 12.711/2012), que também contribuiu fortemente para o ingresso de estudantes de grupos excluídos e, desta forma, os BIs se configuraram como um espaço estratégico para essa política inclusiva.

A entrada anual de aproximadamente 1.300 novos estudantes reforça que o IHAC se consolida como uma das maiores unidades de graduação da UFBA, abrindo possibilidades regulares de acesso à formação superior e interdisciplinar.

Esse crescimento é repercutido nas salas de aula, agora mais cheias e com novas turmas. Segundo dados fornecidos pela Coordenação Acadêmica do IHAC, em 2025.1 foram realizadas 6.226 matrículas em componentes curriculares nos quatro BIs. O Gráfico 3 apresenta o total de matrículas em componentes curriculares do IHAC de 2010.1 até 2025.1.

Gráfico 3: Matrículas em componentes curriculares de 2010.1 a 2025.1 nos quatro BIs.



Fonte: Elaboração Própria (*Microsoft Excel*).

O Gráfico 3 apresenta, por semestre, o quantitativo de matrículas efetivadas em todos os componentes curriculares dos quatro BIs do IHAC. Imaginemos que, com a flexibilidade curricular proposta pelos BIs, os estudantes também se matriculem em diversos componentes curriculares de outros cursos dentro da universidade. Logo, esses números, na realidade, são ainda maiores, tendo como referência o total de matrículas dos estudantes dos BIs em todos os espaços/cursos da UFBA.

Esses dados evidenciam não apenas o crescimento quantitativo da universidade, mas sobretudo uma importante dinâmica de desconcentração do saber acadêmico, que estudantes dos BIs circulem por componentes curriculares de diversas áreas, institutos e departamentos. Os cursos ampliam os espaços de produção e apropriação de conhecimento, contribuindo para a quebra das barreiras disciplinares historicamente consolidadas na estrutura universitária.

Trata-se da descentralização dos modos de produção de conhecimento, que não se limita a espaços físicos, mas se manifesta também nos arranjos curriculares e pedagógicos. Ou seja, há o trânsito intercurricular, no qual os estudantes acessam conteúdos e debates teóricos dos demais cursos, enriquecendo sua formação e ativando o que Fazenda (2011) denomina de experiência interdisciplinar.

Para dar conta das demandas curriculares, o IHAC consta em 2025 com 61 docentes, 28 servidores técnico-administrativos e aproximadamente 5.140 estudantes matriculados entre graduação e pós. A proporção é de 1 professor para cada 84 estudantes – número que indica uma regular disponibilidade de apoio institucional e condições para Orientação Acadêmica.

4.4 Perfil dos egressos

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN/96), a educação tem como principal função desenvolver o indivíduo em sua integralidade e assim, prepará-lo para viver em sociedade e exercício de cidadania. A BNCC, que orienta a educação básica no Brasil, também reforça esses objetivos ao enfatizar a importância de desenvolver competências e habilidades que vão além do conteúdo acadêmico, incluindo aspectos sociais, emocionais e éticos.

A palavra *integralidade* reporta-nos para a condição de completo (Aurélio-Online), logo, a educação deve contemplar o indivíduo não apenas no aspecto cognitivo para o mercado de trabalho, mas para uma completude holística que considera todos os aspectos da vida (físico, emocional, social, espiritual, cultural, trabalho, família...). Deste modo, a educação integral é aquela que compreende o indivíduo como um todo e agrega, ao currículo formativo, suas experiências, contextos e necessidades. Esse currículo formativo integral considera a escuta ao sujeito aprendiz na construção de planejamentos e avaliações em conjunto (algo que ainda está muito longe de nossa realidade).

A partir dessa compreensão de educação, os PPCs dos BIs, de modo geral, compreendem que os egressos devem ter: a) capacidades de abstração, investigação, análise e síntese; b) aplicar conhecimentos na prática; c) organizar e planejar o uso do tempo; d) responsabilidade social e cidadã; e) boa comunicação oral e escrita e também adquirir outro idioma; f) uso das tecnologias; g) crítica e autocrítica; h) tomar decisões; i) criatividade para atuar em novas situações e problemas; j) preservar o ambiente natural; k) respeito à diversidade e à multiculturalidade; l) trabalhar em equipe e, m) colaborar para a construção, difusão dos conhecimentos e compromisso ético (UFBA, 2008).

De modo amplo, os egressos dos BIs.

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

Como os BIs são oferecidos em quatro áreas, cada PPC tem objetivos formativos diferentes a partir do que cada curso propõe como base de construção de conhecimentos em grandes conhecimentos.

O egresso, Bacharel em Artes (Grande Área) ou Bacharel com Área de Concentração em Música,

[...] é um indivíduo capaz de participar ativamente das diversas etapas da ação artística, dotado de uma compreensão abrangente da problemática das artes nas sociedades contemporâneas, com capacidade de compreender a contribuição de diversas disciplinas do campo científico, das humanidades e das artes na análise das múltiplas dimensões dessa problemática e das respostas sociais que vêm sendo dadas a estes problemas. (UFBA, 2010a, p. 8)

O egresso, Bacharel em Ciências e Tecnologia (Grande Área) ou Bacharel com Área de Concentração em Ciências da Terra e do Mar,

[...] é um indivíduo capaz de participar ativamente das diversas etapas da atividade científica, dotado de uma compreensão abrangente da problemática das ciências e das tecnologias nas sociedades contemporâneas, com capacidade de compreender a contribuição de diversas disciplinas do campo científico, das humanidades e das artes na análise das múltiplas dimensões dessa problemática e das respostas sociais que vêm sendo dadas a estes problemas. (UFBA, 2010b, p. 10)

O egresso, Bacharel em Humanidades (Grande Área) ou Bacharéis com Área de Concentração em Estudos Linguísticos e Literários,

[...] deverá ser um indivíduo capaz de realizar leituras abrangentes, sensíveis e críticas da realidade social e do ambiente em que se encontra inserido. Além disso, deverá enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades de distintos campos do conhecimento. (UFBA, 2010c, p. 8)

O egresso, Bacharel em Saúde (Grande Área) ou Bacharel com Área de Concentração em Biociências,

[...] será um indivíduo dotado de uma compreensão abrangente da situação de saúde nas sociedades contemporâneas, com capacidade de compreender a contribuição de diversas disciplinas do campo científico, das humanidades e das artes na análise das múltiplas dimensões desse campo. (UFBA, 2010d, p. 7)

Esses perfis de egressos requerem uma formação holística e interdisciplinar (visão ampla e integrada de diferentes conhecimentos), crítica e reflexiva (capazes de analisar problemas complexos a partir de múltiplas perspectivas), cidadã e ética (compromisso com a

transformação social local e global), atuação em diferentes contextos de trabalho (atuar em setores públicos, privados, organizações e outros) e preparação para a formação continuada (seguir uma segunda graduação em área específica e profissionalizante com mais maturidade de escolha ou seguir para a pós-graduação) (SANTOS, 2005).

Santos (2010) *apud* Sampaio; Coelho (2019, p. 183) assegura que “as mudanças dos perfis profissionais apontam, portanto, para uma formação universitária mais abrangente, baseada no diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e articulada com parâmetros contemporâneos”. Neste sentido, os BIs contribuem para que esse novo perfil profissional seja alcançado por meio de seus princípios norteadores.

As mudanças de processos formativos têm sido objeto das Reformas Universitárias ao longo dos tempos. Também, com as mudanças mundiais contemporâneas, novos perfis de profissionais são exigidos. A universidade, como instituição promotora desses processos formativos, deve acompanhar tais exigências e necessidades atuais que englobam diversos fatores (Infografia 7), entre inúmeros outros.

Infografia 7: Processos formativos universitários: desafios e necessidades.



Fonte: Elaboração Própria (Napkin).

I - Multicompetência e Interdisciplinaridade. Para Morin (2000), o profissional do século XXI deve ser um indivíduo capaz de transitar entre diferentes áreas do conhecimento, integrando saberes de forma criativa e crítica.

II- Alfabetização Digital. A capacidade de trabalhar com tecnologias emergentes (inteligência artificial, big data, automação, etc.) é cada vez mais valorizada e requerida. Para

Schwab (2016), as competências digitais tornaram-se essenciais não apenas para o setor de tecnologia, mas para quase todas as ocupações.

III - Capacidade de Aprendizagem contínua (*lifelong learning*). O mercado de trabalho exige constante atualização e formação continuada dos sujeitos. Estar apto e disposto a aprender ao longo da vida é uma característica bastante pretendida. Para Davenport (2016), a aprendizagem contínua não é mais uma opção, mas uma condição de sobrevivência profissional.

IV - Adaptabilidade e Resiliência. Assim como o mundo tem mudado e se adaptado às mudanças, os sujeitos também devem ser resilientes e adaptar-se às mudanças, sendo capazes de reinventar-se constantemente. Na contemporaneidade, a adaptabilidade é uma vantagem competitiva no mundo do trabalho (SAVICKAS, 2013).

V - Engajamento com sustentabilidade e responsabilidade social. Para além do exercício comum de suas profissões, o mundo, hoje, exige profissionais comprometidos com as práticas éticas, de inclusão, de cuidado e de desenvolvimento sustentável, sobretudo, com as emergentes e constantes mudanças globais. Ou seja, as empresas do futuro irão demandar sujeitos que compreendam sua função não apenas como meros executores de atividades, mas também como atitudes e responsabilidades sociais e ambientais (ELKINGTON, 1997).

Diante dessas novas competências, os currículos dos processos formativos na graduação e também na pós-graduação devem avançar do disciplinar para o multi, inter e transdisciplinar. Gusdorf (1967, p. 26) afirma que “[...] a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcreva sua própria especialidade, tomando consciência de sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para colher as contribuições das outras disciplinas.”

Neste sentido, os BIs pretendem formar egressos que sejam não apenas profissionais tecnicamente habilitados, mas sujeitos críticos, autônomos e sensíveis à complexidade do mundo contemporâneo. A proposta formativa desses cursos está em sintonia com os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors no relatório da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2010). Esses pilares não são apenas competências técnicas ou cognitivas, mas dimensões humanas e éticas essenciais para a formação integral do sujeito em um mundo marcado por profundas desigualdades, incertezas e transformações constantes.

Completando essa perspectiva, Morin (2000) propõe os sete saberes necessários à educação do futuro, os quais se articulam com a concepção dos BIs. Morin defende uma educação capaz de ensinar a compreender a condição humana, reconhecendo a identidade

terrena da espécie, a necessidade de lidar com as incertezas, o pensamento complexo e a ética do ser humano no planeta.

Assim, os BIs se constituem como espaços privilegiados para a formação de sujeitos planetários, capazes de articular ciência, sensibilidade e compromisso social. Essa proposta dialoga com o que Santos (2014) chama de Epistemologia do Sul – formas de conhecimento que resistem à lógica hegemônica do pensamento eurocêntrico e propõem uma universidade mais inclusiva, plural e comprometida com a justiça cognitiva.

A Infografia 8 mostra, de modo sintético, as competências gerais pretendidas para que os egressos dos BIs adquiram ao longo do seu percurso formativo geral.

Infografia 8: Competências e habilidades interdisciplinares.



Fonte: Elaboração Própria (*Napkin*).

Para que essas competências gerais sejam construídas ao longo do percurso formativo, o currículo deve proporcionar uma formação que valoriza a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, incentivando a flexibilidade curricular, a autonomia intelectual, a resolução de problemas complexos e a compreensão crítica da realidade. Essas competências são promovidas por meio da interdisciplinaridade, da integração entre saberes e da formação cidadã. Assim sendo, os BIs “[...] possibilitam ao estudante uma formação ampla e crítica, articulando saberes de distintas áreas do conhecimento e desenvolvendo competências como a autonomia intelectual, a capacidade de trabalhar em equipe e a análise crítica da realidade” (BRASIL, 2008, p. 12).

Neste diálogo, Almeida (2011, p. 47) destaca que “A proposta dos bacharelados interdisciplinares permite uma formação mais aberta e contextualizada, oferecendo ao estudante a possibilidade de transitar por diversas áreas do saber e construir competências múltiplas.”

Essas competências gerais irão resultar no desenvolvimento, também, de competências específicas. A Infografia 9 mostra, muito sinteticamente, as competências específicas

pretendidas para que os egressos de cada BI adquiram ao longo do percurso formativo específico.

Infografia 9: Competências específicas da formação dos BIs.



Fonte: Elaboração Própria (*Napkin*).

Essas competências específicas denotam que a formação dos BIs vai além da formação técnica ou disciplinar. Compreendem o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, sociais, políticas, éticas e outras essenciais para a atuação cidadã e profissional diante de um mundo multidinâmico, multidesafiador e multi-interconectado.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar de; Mesquita, Francisco; Marinho, Maerbal; Lopes, Antonio Alberto; Lins, Eugênio; Ribeiro, Nádia; Macedo, Joselita; Pimentel, Álamo. *Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010*. Salvador: EDUFBA, 2010.

ALMEIDA, Laurinda Leite Garcia de. *Formação de professores numa perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. A interdisciplinaridade nas novas configurações curriculares da educação superior brasileira: o caso dos BI da UFBA. *EccoS – Revista Científica* [S. l.], n. 47, p. 355–374, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.7936>.

AURÉLIO. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Online. Rio de Janeiro: Editora Positivo. Disponível em: <https://www.dicionarioaurelio.com.br>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_. 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). Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2025.

_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*. Brasília, 2010. Disponível em: reuni.mec.gov.br

_. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 168, p. 1–2, 30 ago. 2012.

_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Documento Base REUNI*. Brasília: MEC/SESu, 2008. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2025.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Coordenação Nacional de Entidades pela Revogação do REUNI. *O Livro Cinza do REUNI - Dossiê Denúncia das Consequências do REUNI*. 2009. Disponível em: https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20090422_REUNI_CarolinaPinhoeMa%C3%ADra%20Gentil-b.pdf. Acesso em: 03 abr. 2025.

DAVENPORT, Thomas H.; KIRBY, Julia. *Only Humans Need Apply: Winners and Losers in the Age of Smart Machines*. Harper Business, 2016.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2010.

ELKINGTON, John. *Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business*. Capstone, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio (Online)*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 5 Abr 2025.

GUSDORF, Georges. *Des sciences de l'homme sont des sciences humaines*. Strasbourg: Editrice de L'Université de Strasbourg. 1967.

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

MATTOS, Pedro Lapa de Aguiar. Bacharelados interdisciplinares e formação superior na UFBA: entre a inovação e a permanência. In: FAZENDA, Ivani C. A.; PINTO, Nara G. (Org.). *Interdisciplinaridade e Formação Humana*. São Paulo: Paulus, 2013. p. 37-52.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez, 2000.

SAMPAIO, Sonia Maria Rocha; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas (orgs). *Perfil e trajetórias acadêmicas de ingressos e egressos dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia*. Edufba, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA-FILHO, Naomar de. *A universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2014

SAVICKAS, Mark L. *Career Construction Theory and Practice*. In: BROWN, Steven D.; LENT, Robert W. *Career Development and Counseling*. Wiley, 2013.

SEMESP. *Mapa do ensino superior no Brasil – 2023*. 13ª ed. São Paulo: Semesp, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2023.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SCHWAB, Klaus. *A Quarta Revolução Industrial*. Edipro, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. 2008. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf. Acesso em: 03 abr 2025.

_____. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Artes*. 2010a. Disponível em: https://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bia.pdf. Acesso em: 06 abr 2024.

_____. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia*. 2010b. Disponível em: https://ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bic.pdf. Acesso em: 06 abr 2024.

_____. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades*. 2010c. Disponível em: https://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bih.pdf. Acesso em: 06 abr 2024.

_____. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. 2010d. Disponível em: https://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bis.pdf. Acesso em: 06 abr 2024.

_____. *Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010*. Salvador, Editora da UFBA, 2010

_____. *Anuário estatístico 2020*. Salvador: UFBA, 2021. Disponível em: <https://www.ufba.br>. Acesso em: 17 jun. 2025

PRELÚDIO À SEÇÃO V

Nessa seção, o foco é dado ao modo como a interdisciplinaridade está posta (*instituída*) nos PPCs dos BIs da UFBA. O termo *instituído* se refere àquilo que está estabelecido, normatizado, consolidado dentro de uma determinada ordem social, política, epistemológica, cultural e, no nosso caso específico, curricular. Representa o conjunto de práticas, normas, valores e saberes que foram construídos e que se representam como legítimos e naturais. O *instituído* tende à estabilidade, à repetição e à reprodução da ordem existente (CASTORIADIS, 1982). O *instituído* representa o modo como está configurada determinada coisa. No caso dos BIs, o modo como a interdisciplinaridade está pensada e descrita nos PPCs. Esse é o objetivo desta seção.

A seção se caracteriza como: a) pesquisa qualitativa - por considerar que “um fenômeno (*a interdisciplinaridade*) pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre (*nos BIs*) e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 2005, p. 2 - *inclusão própria*); b) pesquisa exploratória - uma vez que busca analisar ideias e intuições com o objetivo de melhor compreensão da realidade do fenômeno estudado (SELLTIZ *et al.*, 1965; GIL, 2008); c) pesquisa descritiva - porque descreve as características do objeto/fenômeno investigado (*a interdisciplinaridade*), estabelecendo relações e variáveis (GIL, 2011); e, d) pesquisa de análise documental - por analisar dados em fontes primárias que não receberam, ainda, um tratamento analítico, como os documentos dos mais diversos tipos, incluindo arquivos de instituições (nosso caso) (LAKATOS; MARCONI, 2001; GIL, 1999).

A amostra da pesquisa constituiu os quatro PPC dos cursos de BIs ofertados na UFBA. A análise dos dados contidos nos PPCs teve como base a Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2015), usada nas ciências humanas, sociais e também educacionais, que apresenta um conjunto de técnicas inter-relacionadas de análises dos discursos. A análise ocorreu a partir das seguintes fases: a) pré-análise; b) exploração minuciosa e aprofundada do material coletado; e c) tratamento dos resultados: inferência e interpretação dos achados da investigação.

As construções textuais presentes na seção também tiveram como base referencial a Análise Cognitiva (FRÓES BURNHAM, 2010) como campo cognitivo e epistemológico dos processos de construção, transdução e difusão dos conhecimentos. Assim, as análises foram construídas a partir do entendimento das estruturas e dos processos específicos disciplinares/interdisciplinares, tendo em vista a compreensão inter/transdisciplinar e multirreferencial dos conhecimentos, instituindo o diálogo e a interação entre diferentes

disciplinas, possibilitando a tradução e a socialização de conhecimentos construídos com base na interdisciplinaridade e na multirreferencialidade.

5 SEÇÃO V — A INTERDISCIPLINARIDADE INSTITUÍDA NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UFBA

5.1 O que é interdisciplinaridade instituída?

A interdisciplinaridade instituinte é aquela que foi formalizada, normatizada e integrada nos currículos e nas políticas educacionais e formativas dos BIs. Neste sentido, ela é o modo estabilizado e oficializado da articulação entre saberes dentro das universidades.

A interdisciplinaridade instituída implica uma proposta teórica que opera dentro dos limites das estruturas disciplinares, sendo regulada por currículos, editais, políticas, diretrizes e planejamentos pedagógicos existentes. A crítica e cuidado é que “A interdisciplinaridade, ao ser incorporada pelas instituições, corre o risco de se converter em um novo disciplinamento, aprisionado às mesmas lógicas que buscava transcender” (FAZENDA, 2002, p. 18).

Segundo Cornelius Castoriadis (1982), o instituído representa aquilo que foi estabelecido e naturalizado. Nesse sentido, outra preocupação é que a interdisciplinaridade, ao ser instituída, deixe de ser um movimento instituinte (criador) para se tornar um modelo fixo, normativo e às vezes até burocraticamente rico. Na perspectiva da epistemologia crítica, autores como Boaventura de Souza Santos alertam que muitas vezes a interdisciplinaridade institucionalizada não rompe com a lógica eurocêntrica e fragmentária do saber moderno. “A Interdisciplinaridade muitas vezes é apenas uma rearticulação do mesmo, e não uma abertura real à pluralidade epistemológica” (SANTOS, 2007, p. 15).

A interdisciplinaridade instituída é constituída de algumas características: a) é regularizada por documentos oficiais (LDB, Diretrizes, PPC); b) é operacionalizada por meio de projetos pedagógicos que podem ou não manter estruturas disciplinares; c) está envolvida em exigências administrativas e burocráticas, como editais e avaliações institucionais; e, d) é reduzida a temas transversais ou atividades integradoras.

5.2 A construção dos Projetos Pedagógicos de Curso dos BIs da UFBA

Os PPCs, também denominados de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), podendo ter diferenças apenas no nível de abrangência ou no foco de atuação, previstos na LDBN/96 (artigos 12 e 13) e também orientados pelas Diretrizes dos PCN, são documentos que contemplam norteadores teóricos e práticos para os processos de ensino e aprendizagem de um determinado curso. Considerando a importância deste documento, iremos, primeiramente,

menção algumas das concepções do que venha a ser um PPC e, posteriormente, compreenderemos suas dimensões no contexto dos BIs da UFBA.

Para início de compreensão, Vasconcelos (2012, p. 169) afirma que o PPP/PPC “[...] é um plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, não uma definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define o tipo de ação educativa que se quer realizar.” Neste sentido, o PPP/PPC configura-se como um instrumento essencial para a identificação de uma instituição de ensino, pois, é através dele que a instituição afirma sobre sua compreensão de mundo, de formação, de projeto de futuro e direciona quais e como deverão ser desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem.

Para Macedo *et al.* (2023, p. 16), considera-se que o PPP/PPC

[...] é por nós concebido como um dispositivo socioeducacional multirreferenciado cuja composição se realiza em *estado de fluxo*, com o intuito de captar e compreender ações realizações e movimentos político-pedagógicos da escola, constituídos pelos *etnométodos* dos seus atores e atrizes socioeducacionais e, a partir dessa condição etnometódica coparticipada, ser elaborado expressando um conjunto de princípios e orientações que oportunizem à instituição escolar planejar suas ações pedagógicas cotidianas e realizá-las de forma coletivamente orientada.

O autor também afirma o PPP/PPC como um processo etnoconstitutivo no qual devem ser consideradas todas as dimensões que envolvem os indivíduos. Isso caracteriza a capacidade de multirreferenciar o PPC para atingir objetivos socioeducacionais. Para tanto, deve-se construí-lo com base nas demandas da sociedade e dos sujeitos nela implicados.

Afirma ainda que o PPC deve “[...] ir além de um documento institucional” (MACEDO *et al.*, 2023, p. 17). É um documento ideológico, pois está sempre buscando efetivar a construção de determinado modo ideal por meio dos processos formativos (o que deve ser ensinado e aprendido). “[...] é mais do que uma exigência legal, é a definição das regras do jogo [...]” (CADERNO V, p. 40).

Mas afinal, por que é projeto? Por que é político? Por que é pedagógico?

Projeto porque indica uma intencionalidade, um plano de ação para o futuro (VASCONCELOS, 2013); porque reúne propostas de ações concretas a executar durante determinado período de tempo; porque estabelece metas, objetivos e direciona o modo como devem ser alcançados.

Político porque envolve escolhas, posições, definições de prioridades, valores, ideais; porque se compromete com a formação do cidadão, com sua transformação social e com a gestão democrática (VASCONCELOS, 2013).

Pedagógico porque organiza o processo de ensino e aprendizagem e os aspectos neles envolvidos (VASCONCELOS, 2013). Ou seja, organiza a prática educativa, define os princípios que orientam o ensino e a aprendizagem, as metodologias e outras ações para alcançar os objetivos propostos.

O PPP/PPC contemplando essas três dimensões, torna-se uma ferramenta de planejamento e avaliação que envolve, constantemente, tomada de decisão. Para Veiga (1995), é uma ação intencional, com sentido explícito e com um compromisso definido. Assim, torna-se o eixo condutor de um projeto educacional que define que tipo de educação queremos promover e que tipo de indivíduo queremos formar.

Como plano global, de identificação e construção educacional e social, o PPP/PPC é um instrumento de organização oficial da instituição. Se perguntarmos: O que é o BI? O que ele se propõe? Por que ele existe? Para quem existe? Podemos e devemos encontrar as respostas em seu projeto. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do entendimento dos PPP/PPC dos BIs para compreendermos por que e em que esses cursos se diferenciam, instituídamente/teoricamente, dos demais cursos.

A construção dos PPCs dos quatro BIs da UFBA teve suas origens nos anos de 2008 a 2010 entre os debates sobre a *UFBA Nova, Universidade Nova* que projetava reorganizar a estrutura curricular e arquitetônica da universidade. Para além deste cenário, havia fortes discussões sobre a interdisciplinaridade nas construções e difusão de conhecimentos, advindos da necessidade de respostas às novas dinâmicas e complexas situações e fenômenos planetários e aos novos paradigmas científicos, culturais, econômicos, sociais e outros.

Novos paradigmas, como interdisciplinaridade, pedagogia de projetos, temas geradores, pesquisa em sala de aula, construção do conhecimento, conteúdos significativos e contextualizados, situações-problema, habilidades, competências, são temáticas que vêm permeando as reflexões dos pedagogos nos últimos anos. (HENGEMUBLE, 2004, p. 47/48)

Envolvidos nestes cenários, as propostas dos PPCs dos BIs também caminhavam no sentido de internacionalização do ensino de graduação (HENGEMUBLE, 2004, p. 47/48), uma vez que adequaram o modelo de graduação brasileira ao modelo americano e europeu. Também se adequava ao paradigma da interdisciplinaridade, no sentido de compreensão de mundo a partir de redes, conexões, multirreferenciais, diálogos constantes entre áreas dos conhecimentos e dos sujeitos e por processos formativos flexíveis e autônomos.

De modo geral, ou seja, em todos os documentos dos quatro PPC dos BIs, a interdisciplinaridade instituída é compreendida como “diálogo entre as disciplinas” (UFBA,

2010a; 2010b; 2010c; 2010d). Para fins didáticos, serão utilizadas as abreviações PPC/A - para Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Artes; PPC/CeT - para Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologias; PPC/H - para Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades; PPC/S - para Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.

5.3 A interdisciplinaridade instituída nas justificativas dos PPC dos BIs

A justificativa responde à pergunta “por que” o PPC foi feito. Demonstra a importância, a pertinência e a necessidade da interdisciplinaridade no processo formativo dos estudantes dos BIs.

Na justificativa do PPC/A e PPC/CeT, tais estruturas garantem.

[...] amplas oportunidades de **flexibilização e autonomia curricular**, assegurando-lhes o direito de trilhar percursos curriculares mais individualizados dentro de um mesmo curso, percursos que respondam melhor aos seus anseios particulares, oferecendo perspectivas profissionais mais flexíveis, e, portanto, mais adequadas às necessidades cambiantes da sociedade. (UFBA, 2010a, p. 5; UFBA, 2010b, p. 7/8, grifo meu)

Na justificativa do PPC/H, afirma que.

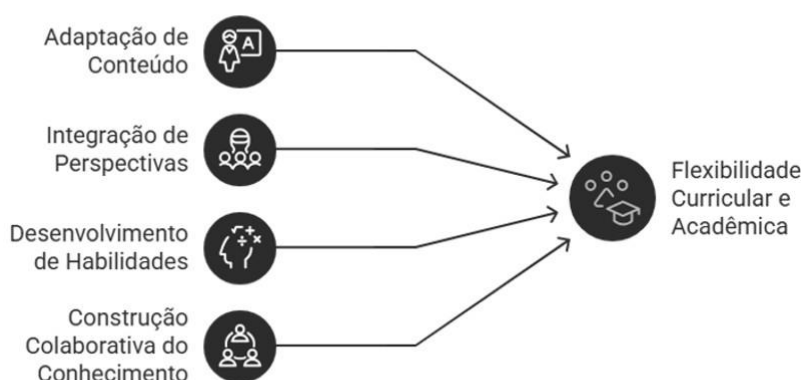
O caminho do **multidisciplinar ao interdisciplinar** e, mais ainda, a tentativa de **construção de sentidos e práticas transdisciplinares** serão os alicerces para o desenvolvimento dos temas selecionados como objetos de estudos na formação dos estudantes. Buscar-se-á, assim, evitar os habituais recortes disciplinares no olhar sobre as relações entre o humano e a natureza, bem como as relações humanas e sociais como um todo. Visa-se, desse modo, a 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, 2010c, p. 6, grifo meu)

E na justificativa do PPC/S, há a afirmação de que a proposta visa assegurar “[...] a formação de sujeitos capazes de **apreender as diferentes e múltiplas facetas** dos objetos, políticas e práticas deste campo” (UFBA, 2010d, p. 5, grifo meu). Vamos pensar sobre esses grifos.

Na citação do PPC/A e PPC/CeT, a interdisciplinaridade aparece com foco no aspecto da **flexibilização** e na **autonomia** de construção de conhecimentos e de itinerários formativos dos estudantes.

No sentido da **flexibilização**, a interdisciplinaridade está posta como uma possibilidade de diminuição da rigidez entre as fronteiras disciplinares. O termo flexibilização nos direciona a pensar na ideia de movimentos, de maleabilidade, na capacidade de se ajustar a diferentes situações, contextos e exigências. Fazendo uma relação direta com o ensino, a flexibilidade (Infografia 10) proposta aponta para abertura para negociar, ceder, entender, compartilhar e adaptar conteúdos, interagir com outras dinâmicas, sobretudo entre os campos disciplinares.

Infografia 10: Flexibilidade: caminhos para o aprendizado interdisciplinar.



Fonte: Elaboração Própria (Napkin).

A flexibilidade curricular e acadêmica dialoga com Berkenbrock-Rosito; Haas (2014, p. 2) quando afirmam que “a Interdisciplinaridade emerge como uma possibilidade de conhecer que requer aberturas, encontros e diálogos possíveis a partir de uma lógica que une e relaciona.” Essa abertura à flexibilização curricular evidencia o reconhecimento e preocupação da não restrição do conhecimento ao domínio de uma área específica, reconhecendo que os conhecimentos se interrelacionam entre as fronteiras disciplinares e até mesmo dentro de uma própria disciplina.

Por exemplo, como compreender o universo microbiológico se tivermos nosso olhar apenas dentro dos muros da Microbiologia? Será que, para compreendermos a relação ecossistêmica de um microrganismo, não precisamos romper os muros? O que seria um microrganismo isolado? Haveria vida? A vida não é sistêmica? Isto posto, como compreender a vida em pedaços?

A flexibilidade também nos permite pensar na resiliência, capacidade de viver em um mundo de bastante mudança. A interdisciplinaridade requer essa postura, na qual, os sujeitos interdisciplinares compreendam a flexibilidade como um modo de estar no mundo que perpassa

pelo aspecto físico, emocional, profissional, de relacionamentos e de construção dos conhecimentos e saberes.

Ser flexível é não ser pedra. É ser rio. A rigidez parece algo forte, mas não resiste a fortes tempestades. Uma árvore rígida é derrubada, por inteiro, em uma forte tempestade. Uma árvore flexível se adapta, se movimenta, dança na tempestade e permanece em pé. Logo, flexibilizar é ser inteligente com a natureza. É o bambu que se enverga sem se partir. Ser flexível é ser múltiplo, é ser ponte e não muro. Ponte interdisciplinar para a construção de conhecimentos que sejam capazes de resistir às tempestades do complexo mundo contemporâneo. Essa compreensão de flexibilidade nos direciona a entender que viver é mudar, é adaptar-se a uma nova dinâmica. Mas tenho um alerta: precisamos ser flexíveis, mas com raízes firmes e fortes, pois, do contrário, um galho leve pode voar com o vento e ser conduzido em direções conforme onde ele quer ir.

No aspecto da **autonomia** de construção de conhecimentos e de itinerários formativos dos estudantes, percebe-se que os PPCs preconizam um transitar por escolhas, caminhos e direções nas quais sejam possíveis a construção de conhecimentos, de modo a não limitar ou condicionar-se a ação investigativa dos sujeitos aprendizes. O termo *autonomia* recai sobre a consciência de si e responsabilidade pelas escolhas que requerem maturidade. Neste caso, autonomia é ser autor da própria história, de seu próprio percurso formativo. Essa autonomia requer autoconhecimento de quem somos e de quem queremos ser. A palavra vem do grego "*autos*" (por si mesmo) + "*nomos*" (lei, regra), que significa "aquele que se governa por suas próprias leis" (AURÉLIO - *On-Line*).

A maioria dos responsáveis pela existência dos BIs sustenta a ideia de que o curso irá proporcionar maturidade para as futuras escolhas dos egressos. Essa maturidade advém dessa autonomia que direciona os estudantes a pensarem: O que me interessa de verdade? O que me desperta curiosidade, vontade de saber mais? Por que escolher esse componente e não outro? Porque tal escolha... A orientação acadêmica dos docentes entra em cena nesses momentos, como ponto de apoio e auxílio para a construção destas escolhas e desenvolvimento da autonomia por parte dos orientandos.

Para Morosini (2000), a relação entre docente e discente deve ser pautada no respeito mútuo, no estímulo à reflexão e na construção compartilhada do saber, o que contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia do estudante. Aqui também entra em cena a capacidade dialógica - que necessita de habilidades de ouvir e ser ouvido, indispensável à prática interdisciplinar.

Na justificativa do PPC/H, a interdisciplinaridade aparece com foco no **caminhar do multidisciplinar ao interdisciplinar**, que pode ser representado como um processo evolutivo, onde se vai da simples *justaposição* de saberes ao *diálogo profundo* entre eles, resultando numa construção mais integrada e significativa do conhecimento. Considero importante diferenciar, sinteticamente, esses dois termos:

Na Multidisciplinaridade, as diferentes disciplinas são colocadas lado a lado para abordar um mesmo tema, mas sem integração real entre os saberes. Neste caso, cada disciplina mantém suas abordagens, métodos e linguagem próprios. Podemos tentar ‘materializar’ o que venha a ser a multidisciplinaridade através de uma representação gráfica de uma colcha de retalhos.

Infografia 11: Representação da Multidisciplinaridade.

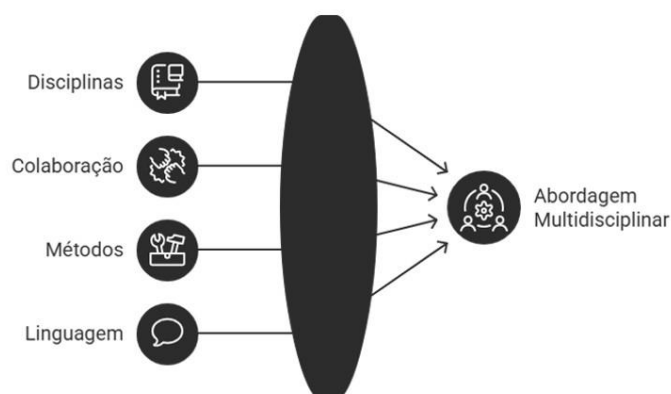


Fonte: Elaboração Própria (Canva).

A imagem pretende representar uma cena na qual há várias disciplinas que estão em um mesmo plano (que pode ser em uma mesma investigação a partir de um mesmo objeto do conhecimento) embaladas pelo movimento da busca por novos conhecimentos. Mas há uma definição bem clara dos limites e muros estabelecidos em cada uma delas. Ou seja, existe uma justaposição.

Justapor significa pôr uma coisa ao lado da outra. Sinônimo de aproximar (AURÉLIO - on-line). Mas que não se aprofunda na dialogicidade e na interação, pois se mantêm os limites estabelecidos que as conferem ao status disciplinar. Na Infografia 12, estão representados alguns dos elementos da abordagem multidisciplinar.

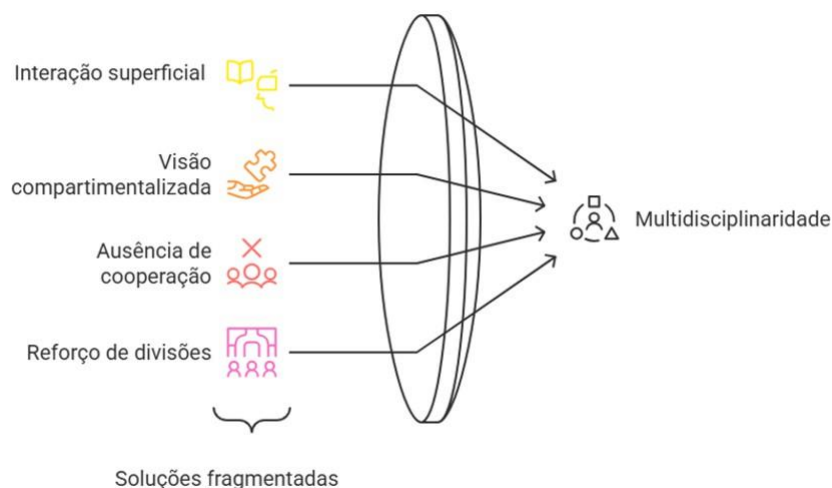
Infografia 12: Multidisciplinaridade: unindo disciplinas sem interação.



Fonte: Elaboração Própria (*Napkin*).

Essas barreiras - pensamento disciplinar, métodos, linguagem etc. - impostas na relação multidisciplinar, permitem apenas que as disciplinas interajam entre si de maneira superficial, sem que haja uma interação mais profunda. Algumas das críticas à Multirreferencialidade estão representadas na Infografia 13.

Infografia 13: Críticas à multidisciplinaridade.



Fonte: Elaboração Própria (*Napkin*).

No investigar de um problema ou fenômeno, cada disciplina produz conhecimentos mantendo sua autonomia conceitual e metodológica, mesmo havendo determinado tipo de colaboração de outros conceitos e métodos de uma outra disciplina. Em conformidade, Japiassu (1976, p. 74) afirmou que “A multidisciplinaridade implica a justaposição de várias disciplinas, que embora reunidas em torno de um mesmo objeto de estudo, conservam suas metodologias e abordagens próprias.”

Dialogando com Fazenda (1994, p. 20) “Na multidisciplinaridade, as disciplinas estão lado a lado, contribuindo cada uma com o seu saber específico, mas sem que haja necessariamente uma interação entre elas.” O reforço aos limites disciplinares é fortalecido por meio da interação superficial que impede uma maior colaboração e cooperação, consequentemente, irá produzir soluções fragmentadas, o que não é pretendido e, fortemente criticado, nos projetos de curso dos BIs.

A compreensão de que os currículos dos BIs devem saltar da multidisciplinaridade para a interdisciplinaridade direciona a ação na qual as disciplinas devem acontecer de modo dialógico e interacional em todo o processo do percurso formativo do estudante. Mas como fazer isso se a maior parte dos componentes é ofertada por departamentos e cursos que seguem, ainda, uma lógica disciplinar e ou multidisciplinar? Como o BI pode assegurar esse transitar pelos componentes livres e formativos da área da formação geral diante deste contexto? Há diálogos com os outros departamentos? Há acordos?

Isso é fato! Lembro-me de quando era estudante no BI/S e me matriculei em um componente de um curso da área da saúde. No primeiro dia de aula, pude perceber o quanto os conceitos e metodologias eram trabalhados pelo professor de modo fechado ao campo disciplinar. Sem contar o preconceito (dos professores e estudantes) que havia com os estudantes dos BIs na época. Desejo que essa realidade tenha sido modificada. Garantir essa acessibilidade e dialogicidade é uma demanda que requer compromisso diário com a interdisciplinaridade, sobretudo para o IHAC que a prega e a vive.

Retomando a discussão, os PPCs dos BIs almejam que as práticas de construção do conhecimento evoluam da multirreferencialidade (*justaposição*) para a interdisciplinaridade (*diálogo profundo*).

O PPC/H também destaca a interdisciplinaridade como a **construção de sentidos e práticas transdisciplinares**. Para que essas construções ocorram, é necessário que os conhecimentos abordados nos processos formativos adquiram novos significados de modo a romper as barreiras disciplinares. Se os BIs preconizam a construção de sentido e práticas transdisciplinares, é porque compreendem que a prática interdisciplinar é um caminho para o transdisciplinar.

Ou seja, a real abertura ao diálogo e as interações cada vez mais profundas e complexas direcionam a construção dos conhecimentos para uma lógica *adisciplinar* (a = negação). Neste sentido, “A interdisciplinaridade não é um simples método ou técnica, mas um posicionamento diante do conhecimento e da realidade. Ela exige uma atitude de abertura, de escuta, de respeito

ao outro, e se aproxima das práticas transdisciplinares justamente por construir sentidos coletivos” (FAZENDA, 1994, p. 36).

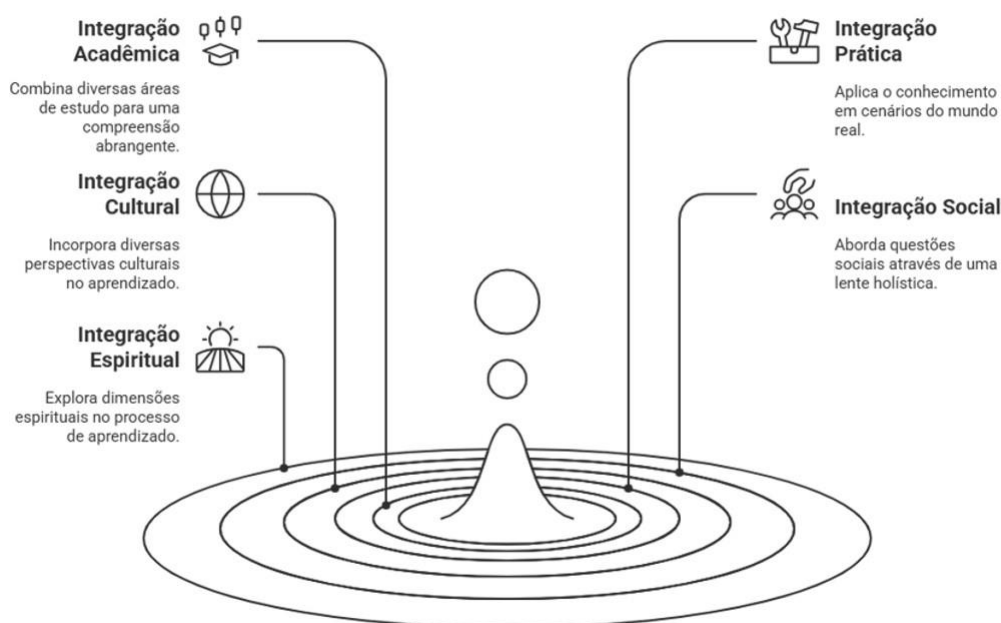
Basarab Nicolescu é o criador da concepção de *transdisciplinaridade*. Para ele, a construção transdisciplinar requer abertura entre os saberes acadêmicos, os saberes cotidianos e os espirituais (NICOLESCU, 1999). Notem que o termo *saberes* aparece com uma substituição do termo *conhecimento*. Há uma construção de sentido para essa substituição (algo que retomaremos no Capítulo V). Na construção de sentidos, “A transdisciplinaridade não busca a disciplina total, mas o que está entre, através e além de todas as disciplinas. É nessa zona de entrelaçamento que surgem os novos sentidos” (NICOLESCU, 1999, p. 28).

No entanto, quando os PPCs dos BIs apontam para construção de sentidos e também práticas transdisciplinares, estão propondo um movimento educativo mais profundo, no qual a interdisciplinaridade e a interação entre e além das disciplinas não têm o objetivo apenas de pensar e fazer uma nova forma de construção de conhecimentos, mas sim de modo de compreensão e transformação do mundo.

A transdisciplinaridade é uma nova visão do mundo, uma nova racionalidade, uma nova relação com a natureza, com o outro e com o conhecimento. Ela é baseada na complexidade e na lógica do terceiro incluído, e visa à unidade do conhecimento sem negar a diversidade. (NICOLESCU, 1999, p. 12)

Vejamos a representação deste conceito na Infografia 14.

Infografia 14: Integração Transdisciplinar.



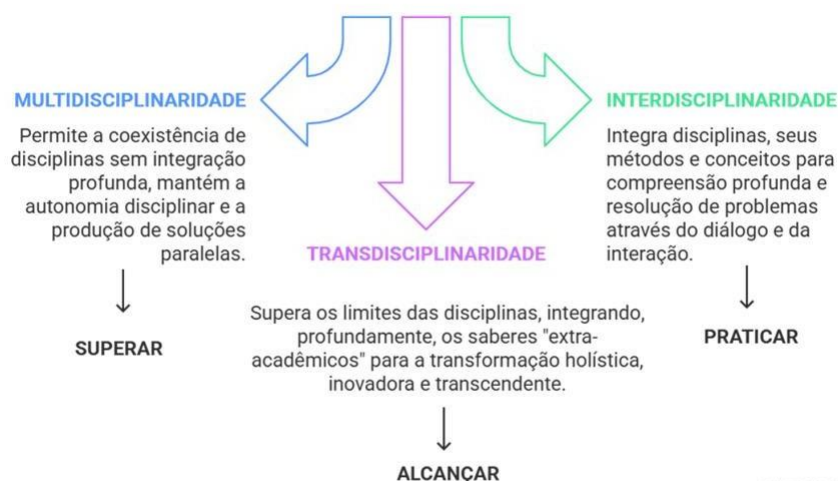
Fonte: Elaboração Própria (Napkin).

Observe que a Infografia 14 representa uma transcendência do conhecimento disciplinar para uma construção integradora de saberes que vão além do que é construído nas universidades. Ou seja, não se trata apenas de integrar disciplinas, mas de criar uma visão unificadora, que respeita a pluralidade e vai além dos limites disciplinares, abrangendo inclusive os saberes tradicionais, populares e subjetivos na construção de sentidos, de práticas e de compreensão de mundo. Essa abordagem preconiza a formação holística em sua mais profunda compreensão. Conseguimos pôr em prática? Não sei. Mas sou otimista de que há tentativas. E muitas dessas tentativas têm sido exitosas no sentido de mudanças paradigmáticas, sobretudo no campo da educação e da saúde.

Essa compreensão dialoga com o que o PPC/S foca, em sua justificativa, destacando a interdisciplinaridade como capacidade de **aprender as diferentes e múltiplas facetas** dos objetos, políticas e práticas no campo da saúde. Por exemplo, hoje, a pesquisa na medicina estuda as condições clínicas da população, indo além do viés medicamentoso e biomédico tradicional e disciplinarmente instituído. Assim como a arte é usada para expressar emoções e fortalecer vínculos comunitários, a sabedoria popular (parteiras, benzedadeiras, práticas de autocuidado) é valorizada como parte do conhecimento local.

A Infografia 15 apresenta as concepções de abordagens Multidisciplinar, Interdisciplinar e Transdisciplinar que aparecem nos PPC dos BIs.

Infografia 15: Abordagens que aparecem nos PPC dos BIs da UFBA.



Fonte: Elaboração Própria (*Napkin*).

O objetivo que aparece proposto é superar a lógica Disciplinar (não dialógica e sem nenhuma colaboração) e multidisciplinar (coexistência colaborativa e sem integração) para uma prática formativa Interdisciplinar (integração e visão holística de mundo) para um objetivo

maior que finda na Transdisciplinaridade (olhar sistêmico, holístico, integrador em profundidade de saberes e transcendente da visão de mundo).

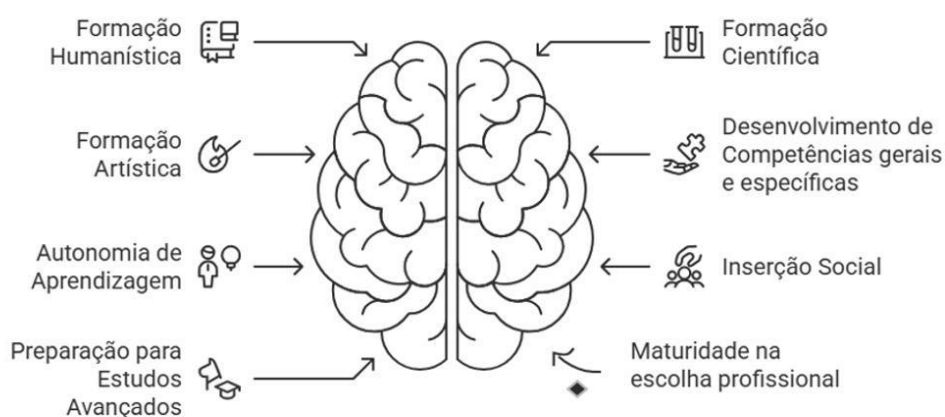
A transdisciplinaridade é essencial para lidar com a complexidade (MORIN, 2001). E “[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda disciplina” (NICOLESCU, 1999, p. 19). Uma nova atitude do sujeito diante da superação da fragmentação dos conhecimentos e da dinâmica planetária atual.

5.4 A interdisciplinaridade nos objetivos dos PPCs dos BIs

A interdisciplinaridade também está implícita e explicitamente no objetivo geral dos BIs, como promotora de desenvolvimento de habilidades e competências múltiplas que englobam diversos aspectos que fazem parte da vida humana.

Proporcionar uma formação interdisciplinar é o “carro-chefe” dos projetos dos BIs. Essa formação, como já discutida, está pautada na flexibilização curricular, promovendo uma formação ampla, integrada, holística para uma visão de mundo multirreferenciada e atuações cidadãos e profissionais coerentes com as demandas da contemporaneidade e em contextos interdisciplinares. De modo geral, a formação interdisciplinar está representada na Infografia 16.

Infografia 16: Objetivos da formação nos quatros BIs da UFBA.



Fonte: Elaboração Própria (Napkin).

A formação interdisciplinar rompe com a lógica conservadora, elitista e disciplinar de ensino e valoriza a construção coletiva do conhecimento. Para Morin (2001, p. 59) “É preciso

ensinar a condição humana, a identidade complexa do ser humano, em uma formação que una os saberes, que combata a fragmentação e a compartimentalização do conhecimento.”

Morin nos convida a sair do lugar de uma visão reducionista das coisas, fenômenos e do mundo para uma visão mais complexa e integradora. Ao propor essa integração, de certo modo, os projetos dos BIs tentam alcançar esse objetivo. Filosoficamente, essa formação está ligada a uma epistemologia crítica, à superação do reducionismo, à valorização da complexidade e à formação ética e integral do sujeito, conforme características apresentadas na Infografia 17.

Infografia 17: Características da formação interdisciplinar.



Fonte: Elaboração Própria (*Napkin*).

Essas características fazem da formação interdisciplinar “[...] o vetor de uma reforma do pensamento” (MORIN, 2001, p. 67). Neste sentido, Paulo Freire considerou que “A interdisciplinaridade é parte do esforço de libertação do pensamento e da prática humana” (FREIRE, 1992, p. 38). Logo, propor uma formação interdisciplinar em um mundo acadêmico fundado e enraizado na disciplinaridade é um “ato de coragem” no sentido mais complexo desta frase dita por Paulo Freire. Um ato de coragem (FREIRE, 1992), um ato de ruptura (MORIN, 2001), uma nova atitude do sujeito (Fazenda, 1994) para uma educação libertadora, emancipacionista e futurista (FREIRE, 1992).

O foco do que se pretende com a flexibilidade curricular não é apenas uma mudança no processo formativo dos sujeitos, mas sim, uma proposta de mudança de sentido da formação. Podemos pensar da seguinte forma: uma formação disciplinar pretende atender aos objetivos do mercado capitalista e assegurar a manutenção das classes, pois a manutenção do poder não dá lugar para a crítica, nem tão pouco para a perda da cátedra. E ainda, por que o novo Ensino

Médico retira de seu currículo debates filosóficos e sociológicos? Qual o currículo oculto (MACEDO, 2017) que permeia esse novo projeto formativo?

Por sua vez, uma formação interdisciplinar pretende desenvolver nos sujeitos capacidades críticas e autônomas para atuarem no mercado de trabalho (Sim! E devem!), mas também serem sujeitos éticos, críticos e comprometidos socialmente, capazes de dialogar com a diversidade cultural e atuar na transformação da realidade. “Formar para a cidadania crítica, para a sensibilidade social e para a intervenção democrática é um dos pilares do BI” (UFBA, 2010c, p. 5). Esses são os objetivos da proposta dos BIs.

5.5 A interdisciplinaridade nos processos de avaliação do estudante

A avaliação é uma etapa importantíssima nos processos de ensino, aprendizagem e de formação dos sujeitos. Considerando o contexto dos BIs, a avaliação deve considerar a complexidade e a multiplicidade de saberes envolvidos nos processos. Lógica essa que deve superar a avaliação compartimentalizada, de caráter classificatório, e a exigência pautada na memorização e na quantificação dos conhecimentos.

Em vista disso, a universidade sob a ótica da interdisciplinaridade é “[...] um espaço de produção de conhecimento crítico e, portanto, questionador, ela deve estar atenta à superação de práticas avaliativas tradicionais incompatíveis com a inovação pedagógica a que visa” (UFBA, 2010a, p. 36; 2010b, p. 48; 2010c, p. 32; 2010d, p. 32).

Os PPCs dos BIs asseguram que

Os procedimentos de avaliação da aprendizagem obedecerão ao disposto no Regimento Geral da UFBA e no Regulamento do Ensino de Graduação. **Em função do caráter inovador e transformador dos Bacharelados Interdisciplinares, serão adotadas modalidades de avaliação condizentes com a proposta.** (UFBA, 2010a, p. 36, grifo meu).

Esse caráter inovador implica práticas avaliativas que sejam formativas, processuais, integradoras, reflexivas e críticas. Para que isso ocorra, “[...] requer a superação do conceito de universidade como instituição meramente informadora e reprodutora do conhecimento e, diferentemente disso, mais produtora de saber e análise crítica” (UFBA, 2010a, p. 36; 2010b, p. 48; 2010c, p. 32; 2010d, p. 32).

A proposta dos BI é que a avaliação ocorra durante todo o processo formativo e durante todo/cada semestre. Considera que a avaliação é um processo diagnóstico, pois orienta que os professores relatem “eventuais dificuldades e avanços enfrentados” (UFBA, 2010a, p. 36;

2010b, p. 48; 2010c, p. 32; 2010d, p. 32) para reorientação dos processos de re/planejamento. Essa concepção dialoga com os estudos de Luckesi (1998) quando afirma que a avaliação é um processo pedagógico central que deve estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante, não da punição ou exclusão. Para ele, a avaliação deve ser diagnóstica e formativa, voltada para a melhoria do processo educativo/formativo e ainda tendo em vista “[...] uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1998, p. 20).

A avaliação sob a ótica da interdisciplinaridade engloba aspectos que vão além dos considerados pela ótica conservadora e classificatória, presente em muitos contextos disciplinares. Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade implica em uma nova postura frente ao conhecimento e, conseqüentemente, frente à avaliação, que deve ser dialógica, contínua e contextualizada. Deste modo, a avaliação objetiva contribuir para o crescimento do estudante, diagnosticar dificuldades, reorientar o processo de ensino e aprendizagem e acompanhar a trajetória do estudante e não apenas “medir” resultados (LUCKESI, 2005).

Na leitura e análise do item “12.2 Avaliação” dos PPCs dos BIs, identifiquei três aspectos apontados na relação entre a avaliação e a interdisciplinaridade instituída na proposta.

I - Estimulo à articulação entre diferentes saberes. “[...] serão adotadas modalidades de avaliação condizentes com a proposta” (UFBA, 2010a, p. 36; 2010b, p. 48; 2010c, p. 32; 2010d, p. 32). A principal crítica e aclamação da interdisciplinaridade é a superação da fragmentação do conhecimento. Por isso, os processos avaliativos nos contextos interdisciplinares devem possibilitar a construção de capacidades nos estudantes de articular conhecimentos de diferentes áreas, dialogando com outros saberes, a fim de potencializar compreensões amplas e intervenções na realidade com crítica e criatividade.

Nicolescu (1999, p. 11) afirmou que a interdisciplinaridade “[...] constitui num esforço de integração dos saberes e na construção de uma nova lógica do conhecimento, capaz de lidar com a complexidade do mundo atual.” Ou seja, integração de saberes que vão além das fronteiras disciplinares e que, logo, exige uma postura epistemológica e praxiológica que supere a fragmentação, a especialização e a quantificação. Exige que a avaliação acompanhe essa complexidade, sendo ela mesma um processo em rede, não linear e contextualizado (MORIN, 2000). Mas como é possível integrar a avaliação no contexto da complexidade e da interdisciplinaridade?

Posso ousar responder que sim. Os professores devem propor instrumentos avaliativos criativos que envolvam critérios de avaliação em diferentes situações: a) contextos de elaboração de projetos; b) resolução de problemas complexos e com abordagens diversificadas;

c) discussões teóricas que englobam diferentes referenciais e possibilidades de intercomunicações; e d) diálogos e redes de saberes, entre outras. "O importante é perceber como o estudante organiza e conecta os diferentes saberes, e não apenas o que sabe de cada um" (Fazenda, 1994, p. 70). Isso é possível? Sim! Depende apenas da capacidade dos professores pensarem interdisciplinarmente nos instrumentos de avaliação. Considero que é um desafio ser professor no contexto da interdisciplinaridade.

De modo geral, mais do que avaliar a quantidade de informações apreendidas/retidas, a avaliação em cursos de BIs pretende observar e considerar a construção da habilidade de síntese, de comunicação do conhecimento, de interconexão de saberes, de criatividade e de leitura crítica da realidade. Assim, "A interdisciplinaridade, ao propor a articulação entre os conhecimentos, exige uma avaliação que considere a construção do saber como um processo em constante elaboração" (JAPIASSU, 1976, p. 77), o que implica em mudança de paradigma, de postura e de atitude do fazer docente.

Nesta circunstância, recai sobre a responsabilidade dos professores dos BIs incentivar e estimular os estudantes a metacognição, que é a capacidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, Luckesi (2011, p. 47) afirma que "A avaliação da aprendizagem deve considerar o processo de construção do conhecimento, promovendo a consciência crítica e a autonomia do educando."

II - Foca em competências e habilidades transversais. "[...] adoção de avaliação de caráter qualitativo[...], [...] mais produtora de saber e análise crítica" (UFBA, 2010a, p. 36; 2010b, p. 48; 2010c, p. 32; 2010d, p. 32). Outro foco da avaliação no contexto interdisciplinar é a mobilização de saberes em situações diversas, reais e complexas que irão favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades transversais. Podemos exemplificar como sendo a comunicação eficaz, a resolução de problemas, o pensamento criativo e crítico, a colaboração, entre outros.

Para Freire (1996), a avaliação deve ser um ato dialógico, ético, emancipador. Isso implica pensarmos que a avaliação deve ser pensada coletivamente e, deste modo, deixa de ser um instrumento de mensuração e torna-se parte integrante do processo formativo e pedagógico. Para Japiassu (1976) a avaliação, no contexto da interdisciplinaridade, exige que se privilegie a capacidade de raciocínio, a articulação entre os saberes e a capacidade de contextualização.

O desenvolvimento de habilidades e competências transversais estar disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforça e enfatiza a necessidade da formação pautada na integralidade e no desenvolvimento de competências gerais. "As competências gerais da

Educação Básica expressam a consolidação de aprendizagens essenciais que possibilitam aos estudantes mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 8). Mesmo sendo um documento direcionado para a Educação Básica, nos possibilita pensar no Ensino Superior como continuidade do ciclo formativo.

A respeito da avaliação pensada como um trabalho coletivo, os PPP destacam a “Criação de uma Comissão de Avaliação Institucional integrada à CPA (Comissão Própria de Avaliação) da Universidade” (UFBA, 2010a, p. 37; 2010b, p. 49; 2010c, p. 33; 2010d, p. 33). Essa Comissão ficaria responsável por pensar a avaliação, definir “critérios e objetivos”, delinear “uma política de avaliação contínua”, delimitar “as dimensões de avaliação”, criar instrumentos avaliativos gerais e específicos e realizar “acompanhamento pedagógico” (UFBA, 2010a, p. 37; 2010b, p. 49; 2010c, p. 33; 2010d, p. 33) para diagnóstico e replanejamento das ações do curso.

III - Considera o processo da aprendizagem e não, apenas, os resultados finais.

“[...] descrição das eventuais dificuldades e avanços enfrentados [...]” (UFBA, 2010a, p. 36; 2010b, p. 48; 2010c, p. 32; 2010d, p. 32). Aqui, há o reforço dos itens I e II ao considerar a avaliação não como o resultado, mas sim como todo o processo de ensino, pesquisa, estudos, debates, sala de aula, e tantas outras etapas que caracterizam os meios de construção das aprendizagens.

Luckesi (1998; 2005; 2011) nos chama a atenção para esse processo, no qual os professores devem realizar práticas que favoreçam o crescimento dos estudantes, compreendendo e intervindo nos processos das aprendizagens. Como a interdisciplinaridade compreende a formação integral e holística dos sujeitos, a avaliação neste contexto não se desvia deste propósito.

Luckesi enfatizou em seus textos que a avaliação é uma prática de formação contínua, com foco no desenvolvimento do estudante e não como parte final do processo de aprendizagem. Para ele, “A avaliação da aprendizagem é uma ação que visa à compreensão do processo do aprender, a fim de criar condições para sua melhoria” (LUCKESI, 2005, p. 30) e ainda “Na prática avaliativa, é necessário abandonar a lógica classificatória, substituindo-a por uma lógica de acompanhamento do desenvolvimento do educando” (LUCKESI, 2005, p. 53).

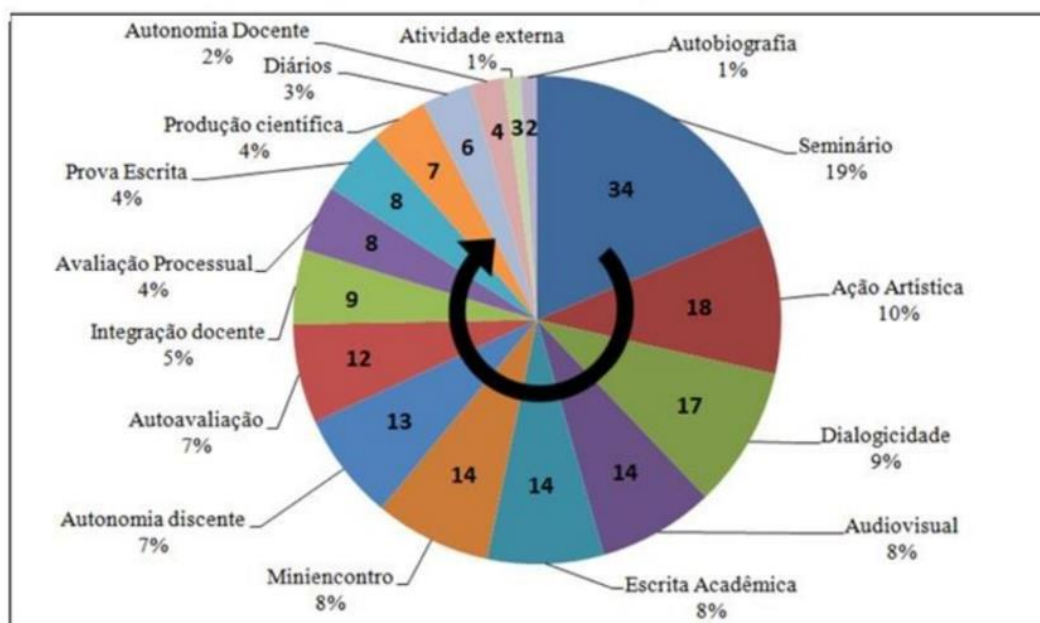
A compreensão de avaliação e de interdisciplinaridade inter-relacionam-se, pois acompanhar os aprendizes ao longo de situações diversas de aprendizagens, é uma exigência essencial das práticas interdisciplinares. A lógica da avaliação proposta por Luckesi dá suporte

e legitimidade às práticas interdisciplinares, valorizando a construção integrada de saberes e desenvolvimento de competências múltiplas.

Nesta conjectura, “A interdisciplinaridade não se limita à justaposição de conteúdo, mas envolve uma mudança de atitude frente ao saber e ao outro. Avaliar nesse contexto é acompanhar e compreender processos” (FAZENDA, 1994, p. 67). E também, “A avaliação precisa deixar de ser um julgamento final e passar a ser um exercício permanente de reconstrução do saber” (DEMO, 1996, p. 43). Essa compreensão está embutida nos PPCs na essência de sua proposta e nas considerações acerca da avaliação.

Em uma pesquisa realizada por Santos, Coelho e Fernandes (2018), professores foram acompanhados por um período de 119 horas de aulas durante o semestre de 2018.1 e 2018.2 no IHAC/UFBA e entrevistados para a compreensão de quais práticas interdisciplinares eles desenvolveram com os estudantes dos BIs. A pesquisa identificou dezesseis práticas em contextos avaliativos, conforme demonstrado no Gráfico 4.

Gráfico 4: Práticas interdisciplinares dos docentes dos componentes EC1 e EC2



Fonte: SANTOS; COELHO; FERNANDES (2020)

A fala dos autores caminha na direção de que os professores devem adquirir “novas posturas, novas ações, novos saberes e novas práticas – ‘novo(a)(s)’ no sentido de adequação ao paradigma de construção do saber no qual está inserido” (SANTOS; COELHO; FERNANDES, 2018, p. 53). Ao discutirem as práticas apresentadas no Gráfico 2, dialogam sobre o risco do uso do “velho com cara do novo” e ratificam que “é necessário a prática da

autorreflexão por parte dos docentes [...]”, “[...] para a efetivação da interdisciplinaridade” (SANTOS; COELHO; FERNANDES, 2018, p. 66).

5.6 A interdisciplinaridade nos ementários dos BIs

“A ementa é uma descrição resumida do conteúdo de um componente curricular, cuja função é delimitar o campo temático da disciplina, assegurando sua identidade no currículo” (LIBÂNEO, 1994, p. 116). Ela sintetiza os temas centrais, define o escopo do componente e garante a coerência entre diferentes ofertas da mesma disciplina, mesmo com docentes diferentes. Para Veiga (2002, p. 87) “Constitui um ponto de articulação entre o projeto pedagógico do curso e o plano de ensino, delimitando os conteúdos a serem desenvolvidos e servindo de referência para o professor e para os estudantes.”

Uma ementa implica na orientação para a elaboração do plano de ensino; na coerência com os objetivos do curso e com o PPC; serve como padronização institucional, facilitando equivalências, aproveitamentos de estudos e mobilidade acadêmica; delimita responsabilidades docentes, sem engessar a prática pedagógica e serve como base para a construção de bibliografia, métodos de ensino e avaliação.

Uma ementa sob a ótica da interdisciplinaridade não pode apresentar uma relação de conteúdos restritos simplesmente à área disciplinar. Deve ir além da simples descrição de conteúdos isolados. Deve apresentar uma proposta integradora de estudos que atenda aos propósitos do que se pretende construir no processo formativo dos sujeitos. Ou seja, os conteúdos precisam estar postos com potenciais articulações entre saberes e o desenvolvimento de habilidades e competências transversais para as resoluções de problemas.

Vários são os componentes curriculares que fazem parte dos PPCs dos BIs que dialogam com a proposta interdisciplinar. Apresentarei, primeiramente, apenas o que é de natureza obrigatória e comum a todos os BIs. Posteriormente, as demais emendas obrigatórias e específicas a cada BI.

Em HACA01 - Estudos sobre a Contemporaneidade I e II (68h) (Eixo Interdisciplinar):

Estudo abrangente das sociedades contemporâneas, na sua diversidade, globalidade e sustentabilidade, identificando suas origens históricas, bem como estruturas práticas e simbólicas, **contemplando interpretações dos diferentes saberes**. Estudo do modo como se estruturam e desenvolvem tais unidades sociais em seus vínculos com o Estado, a cultura e os indivíduos, com destaque para as formas de organização do trabalho. Estudo dos processos psíquicos e psicossociais que estruturam e organizam a singularidade de cada sujeito, compreendendo como tais processos afetam sua

construção de significados, sua relação com os outros e sua ação sobre o mundo. (UFBA, 2010a, p. 25; 2010b, p. 26; 2010c, p. 22; 2010d, p. 18, grifo meu)

E em LETE43 – Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural (68h) (Eixo Linguagem) “Introdução ao estudo da língua portuguesa, com base em uma concepção de língua como sistema estruturado, heterogêneo, em constante processo de mudança e responsável pela **interação entre o sujeito e o mundo**” (UFBA, 2010b, p. 28; 2010c, p. 23; 2010d, p. 20, grifo meu).

Nas duas ementas acima, há um forte apelo ao trabalho de compreensão dos conteúdos, problemas e situações da realidade a partir da integração de conhecimentos, saberes e de áreas, seja no campo das Contemporaneidades ou na Linguística. Observo que a compreensão do sujeito implica em uma abordagem mais holística, uma vez que deixa evidente que o estudante deve compreender a realidade a partir de constantes transversalidades e multirreferencialidades.

Destaco também a ótica da metodologia colaborativa como estratégias pedagógicas coerentes com a proposta interdisciplinar: “Estudo abrangente”, “estruturas práticas” têm como na metodologia de projetos por meio de temas e problemas integradores. Reafirmo a compreensão de que está instituída, mais uma vez, a ideia de que, ao invés de listar conteúdos isolados, proponha temas geradores, situações-problema ou eixos temáticos que exijam a articulação entre diversas áreas - intenção da interdisciplinaridade. Trago para endossar esse pensamento o que a BNCC sugere: “O trabalho por projetos e temas integradores promove a articulação entre os componentes curriculares, permitindo que os estudantes mobilizem conhecimentos diversos para resolver situações da vida real” (BRASIL, 2018, p. 23).

Outro componente curricular que traz em sua ementa elementos interdisciplinares é LETE45 – Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa (68h) (Eixo Linguagem). Sua ementa diz “Trabalho com as **competências de leitura, compreensão e produção** de textos de diferentes tipologias e gêneros, com enfoque nos gêneros resumo, resenha crítica, artigo e ensaio” (UFBA, 2010b, p. 29; 2010c, p. 24; 2010d, p. 20, grifo meu). Essa ementa abraça a interdisciplinaridade a partir da proposta de desenvolvimento de competências e habilidades transversais linguísticas que, conseqüentemente, irão corroborar na atuação dos estudantes em diversos outros aspectos e possibilidades. Ousaria dizer que o objetivo deste componente curricular se destina a construir o pensamento crítico, a criatividade e o aprimoramento da comunicação dos estudantes.

De modo geral, as ementas apresentadas denotam uma base na prática interdisciplinar, refletindo os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade quanto às estratégias metodológicas de construção dos processos de ensino e aprendizagem. Para Freire (1996), ao se pensar uma

ementa para um curso na prática interdisciplinar, deve-se considerar temas significativos e que despertem a curiosidade dos estudantes para a investigação e compreensão da realidade. “Ensinar exige a apreensão crítica da realidade, exige a inteligência da história, exige curiosidade, exige a vivência das situações significativas” (FREIRE, 1996, p. 45).

Ao propor os estudos acerca das “sociedades contemporâneas, na sua diversidade, globalidade e sustentabilidade, identificando suas origens históricas, bem como estruturas práticas e simbólicas”, “a cultura e os indivíduos”, “formas de organização do trabalho” e “processos psíquicos e psicossociais que estruturam e organizam a singularidade de cada sujeito”, está reafirmando a prática freiriana e de interdisciplinaridade, pois incorpora a complexidade e traz para a discussão temas reais, transversais e que exigem compreensões a partir de múltiplos olhares. “É preciso ensinar a contextualizar, a globalizar e a articular, ou seja, a religar os saberes” (MORIN, 2000, p. 44).

Para além destas, outras ementas, que são particularizadas como obrigatórias em cada um dos BIs, apresentam elementos da compreensão interdisciplinar em seus textos. No BI de Artes, por exemplo, em HACA04 - Ação Artística (68h) (Eixo Específico da Etapa da Formação Geral), a ementa contempla:

Conteúdos curriculares reunindo **estudos e reflexão analítica sobre temas culturais relevantes para a formação acadêmica** na área de Artes. Aprofundamento e **integração de percursos exploratórios** a partir de quatro eixos: palavra, imagem, som e corpo. Realização de ações artísticas em torno da elaboração de produtos. (UFBA, 2010a, p. 27, grifo meu)

Em HAC–A05 Políticas Culturais (68h): “Estudo das políticas culturais”. **Conceitos e abrangências** das políticas culturais. **Estudo de temas** e casos específicos de políticas culturais, com **ênfase para a situação no mundo contemporâneo**” (UFBA, 2010a, p. 28, grifo meu). Em HAC–A49 Ação e Mediação Cultural através das Artes (68h),

Arte e sociedade. Procedimentos para atuação na área cultural. O cenário cultural brasileiro, as leis de incentivo e a integração/inclusão social. **As diferentes formas de expressão artística e seus saberes diversificados**. Cultura artística, universidade e construção de saberes. (UFBA, 2010a, p. 29, grifo meu)

Em Produção e Difusão do Conhecimento em Artes (68h): “**Elaboração e gestão de projetos** acadêmicos e artísticos”. Iniciação às técnicas de pesquisa e estudos sobre a composição de trabalhos acadêmicos referentes a processos de **criação** artística” (UFBA, 2010a, p. 33, grifo meu).

Em todas essas quatro ementas há destaque a elementos interdisciplinares. Mesmo sendo componentes específicos de área, há uma preocupação em não tornar a formação em um processo conteudista, mas sim, há preocupações com o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir para além do contexto das artes.

Para Beane (1997, p. 44), os “currículos interdisciplinares organizam o conhecimento em torno de preocupações significativas, e não por categorias disciplinares.” Essas preocupações significativas estão ditas nestas ementas: “reflexão analítica”, “percursos exploratórios”, “ênfase para a situação no mundo contemporâneo”, “projetos”, “criação” e estão articuladas com o saber interdisciplinar, diferentemente de uma ementa que se centraliza em conteúdos pensados e vistos a partir da ótica disciplinar.

Também é o caso das ementas do BI de Ciências e Tecnologia, nas quais, em HACA02 – Elementos Acadêmicos e Profissionais em Ciência e Tecnologia (68h) (Eixo Linguagem), apresenta.

A Universidade. O Mundo do Trabalho. Introdução às profissões da Ciência e da Tecnologia (atividades, a base e as aplicações, as características e principais produtos da indústria e dos serviços e suas aplicações, os principais segmentos e cadeias produtivas). O curso e suas áreas de concentração. Metodologia da Pesquisa e Tecnológica. Pesquisa bibliográfica e bases de dados. Humanidades e Ética. Comunicação e Expressão. Expressão Gráfica (leitura e interpretação de desenhos de interesse da Ciência e Tecnologia). Utilização de computadores e aplicativos computacionais de desenho (CAD e similares), aplicada, majoritariamente, a desenhos de interesse da Ciência e Tecnologia. Utilização de ferramentas de apoio pedagógico. Obrigatória a realização de trabalho escrito, com resumo em inglês e apresentação oral, utilizando adequadamente os métodos da pesquisa científica e tecnológica, a comunicação e expressão escrita e oral e a expressão gráfica. (UFBA, 2010b, p. 30)

Em HAC – Ciência e Tecnologia I (68h) e HACA38 – Ciência e Tecnologia II (68h), (Eixo Específico da Etapa de Formação Geral das Artes),

Estudo dos **aspectos multidisciplinares, epistemológicos e históricos da ciência, tecnologia** e linguagem matemática, através de uma **abordagem orientada à solução de problemas**, sempre que possível **vinculados a demandas da sociedade**. Organizada com os diversos **conteúdos multidisciplinares** girando em torno e derivados a partir da ciência da computação. (UFBA, 2010b, p. 31/32, grifo meu)

E em ementas do BI de Humanidades, onde em HAC A03 Estudos das Humanidades (68h) (Eixo Humanidades), o texto diz:

A singularidade da condição humana e a idéia de humanidade nas **diversas culturas**. A problemática das humanidades na história do pensamento. As humanidades como campo de conhecimento e as “ciências humanas”. A **redefinição do tema das humanidades no mundo contemporâneo**. (UFBA, 2010c, p. 26, grifo meu)

Também em ementas do BI Saúde. Exemplo: HAC - Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos em Saúde (68h) (Eixo Linguagem),

O planejamento e execução da produção de textos acadêmicos e técnicos no campo da saúde: resenha, artigo, ensaio, projeto, relatório, etc. Pesquisa bibliográfica (fichamento de leitura), definição de problema e de objetivos de projetos de pesquisa ou intervenção na área de saúde. Construção do texto: normas técnicas específicas para cada tipo de produto. Estilos literários e textos científicos: distinções e interfaces. (UFBA, 2010d, p. 21)

Em HAC A10 - Introdução ao Campo da Saúde (68h) (Eixo da Formação Específica em Saúde)

Introdução ao debate sobre a polissemia do termo Saúde. Saúde como ausência de doença, modo de vida, ação, serviço, saber, direito e política. Delimitação do campo da saúde, enquanto campo de saberes e práticas. Distinção entre o conhecimento científico acerca das múltiplas dimensões do processo saúde doença e o senso comum. Diversidade de ações e práticas sociais de cuidado à saúde individual e coletiva. Estado, política e sistemas de saúde. Cidadania e direito à saúde. Problemas de saúde da população brasileira. Política de saúde no Brasil, na Bahia e em Salvador. Características do sistema de serviços de saúde no Brasil, na Bahia e em Salvador. Formação de pessoal em saúde: níveis de escolaridade e formas de inserção no mercado de trabalho. O Bacharelado Interdisciplinar de Saúde: bases conceituais, proposta pedagógica, significado estratégico no processo de mudança na formação de pessoal em saúde. (UFBA, 2010d, p. 22).

Em HAC A40 – Campo da Saúde: Saberes e Práticas (68h) (Eixo da Formação Específica em Saúde)

Saberes que interagem no campo da saúde: biologia, epidemiologia, filosofia, psicologia e ciências sociais, dentre outros. Situação de saúde da população brasileira. Tipos de ação ligados à saúde. Níveis de atenção. Integralidade em saúde. A noção de cuidado. Práticas profissionais MIT disciplinares. Práticas populares em saúde. Seleção e debate de temas numa perspectiva MIT disciplinar. (UFBA, 2010d, p. 23)

E em HAC - Saúde, Educação e Trabalho (68h) (Eixo da Formação Específica em Saúde)

Processo de trabalho em saúde: componentes estruturais e modalidades de organização nas sociedades contemporâneas. Profissões de saúde: aspectos históricos e sociais. Caracterização das 14 profissões da área de saúde reconhecidas pelo Ministério da Educação no Brasil hoje. Regulação do exercício profissional: entidades e conselhos. Emergência e legitimação de novas profissões na área de saúde. Mercado de trabalho em saúde: profissões e ocupações. Formação de pessoal em saúde: modelos e práticas. Formação profissional, capacitação para o mercado de trabalho e educação permanente dos trabalhadores de saúde. (UFBA, 2010d, p. 24)

Todas essas ementas refletem a proposta epistemológica, ideológica, política, cultural e pedagógica da interdisciplinaridade, pois contêm forte ênfase à integração, ao diálogo, à compreensão da complexidade dos saberes e ao convite aos estudantes ao pensamento, compreensão e atitude interdisciplinar.

Outro aspecto a destacar é que o foco das ementas está nos estudantes e não nos professores. Esse aspecto é característico da interdisciplinaridade que protagoniza o sujeito aprendiz. Esse convite ao protagonismo do estudante é um apelo à abertura epistemológica e de compreensão de mundo, pois se compreende que “A interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma atitude de abertura [...]” (FAZENDA, 1994, p. 19). Isso demonstra que os objetivos da interdisciplinaridade estão definidos nesses modelos de curso. Não há dúvida de que superam a lógica fragmentadora do conhecimento, da disciplinarização dos sujeitos e abrem-se para o pensar interdisciplinar.

Para concluir, menciono Freire (1996, p. 81) quando diz que “A prática interdisciplinar exige metodologias abertas à participação, à dúvida, ao inacabamento e ao diálogo.” “Isso requer promover competências que ultrapassem fronteiras disciplinares” (MORIN, 2000, p. 44).

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEANE, James A. *Currículo Integrado: construindo conexões entre a escola e o mundo*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FAZENDA, Ivani C.A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio (Online)*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 5 Abr 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. *Análise Cognitiva, uma nova área do conhecimento: Analista Cognitivo uma nova profissionalidade*. Salvador: CAOS/DMMDC/UFBA, 2010. (mimeo).

GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*. São Paulo, v. 3, n. 2, mai./ago. 2005, p. 80-89. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/11383/refletindo-sobre-criterios-de-qualidade-da-pesquisa-qualitativa/i/pt-br>.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos metodologia científica*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO. Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei; SILVA, Hebert Gomes da Silva; SILVA, René. *Projeto político-pedagógico multirreferencial: a (re)elaboração de PPPs por coletivos de professores(as) da educação básica*. 1ª ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2023.

MOROSINI, Marília Costa. *Docência universitária: fundamentos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Genário dos; COLHO, Maria Thereza Ávila Dantas; FERNANDES, Sérgio Augusto Franco. *Práticas Interdisciplinares de Docentes em um Instituto da Universidade Federal da*

Bahia. In.: *Experiências Docentes na Área Interdisciplinar no Brasil* (Coleção Interdisciplinar, v. 2). Alexandre Augusto Cals e Souza (Org.). 1 ed. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2020. (pp. 47-68).

SELLTIZ, Clarie; WRIGHTSMAN, Larry. S.; COOK, S. W. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UFBA). *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Artes*. 2010a. Disponível em: https://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bia.pdf. Acesso em: 06 abr 2024.

_____. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia*. 2010b. Disponível em: https://ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bic.pdf. Acesso em: 06 abr 2024.

_____. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades*. 2010c. Disponível em: https://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bih.pdf. Acesso em: 06 abr 2024.

_____. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. 2010d. Disponível em: https://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bis.pdf. Acesso em: 06 abr 2024.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 24. ed. Campinas: Papirus, 2002.

PRELÚDIO À SEÇÃO VI

A seção VI constitui a parte empírica desta pesquisa. A pesquisa empírica caracteriza-se pela coleta de dados diretamente da realidade, fundamentando-se na observação, na experiência ou na experimentação como meios de obtenção de informações. Diferentemente das abordagens puramente teóricas ou baseadas em hipóteses, a investigação empírica busca compreender o fenômeno estudado por meio de evidências concretas.

No caso desta pesquisa, a compreensão da interdisciplinaridade foi potencializada por essa abordagem, que possibilitou identificar, na prática, o que efetivamente funciona - ou não – no contexto pedagógico interdisciplinar. Conforme destaca Gil (2008, p. 45), “a pesquisa empírica permite ao pesquisador compreender fenômenos educacionais a partir de dados reais, contribuindo para a construção de conhecimentos aplicáveis na prática pedagógica”.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa, voltada à investigação das opiniões, sentimentos, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno da interdisciplinaridade. Ainda que envolva um número reduzido de participantes, essa abordagem possibilita captar, com determinada profundidade, as nuances, os contextos e as interpretações presentes nos discursos e enunciados dos envolvidos. Nesse sentido, Minayo (2014, p. 56) ressalta que “a pesquisa qualitativa permite compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, valorizando as vozes dos sujeitos envolvidos.”

Empírica, de natureza qualitativa, esta parte apresenta os resultados da pesquisa por meio de um questionário eletrônico realizado com 41 estudantes dos BIs. Destes, 68,6% ainda estão cursando o BI e 31,4% são egressos. 37,1% cursam o BI/H; 28,6% o BI/A; 17,1% o BI/H e 17,1% o BI/S. A partir daqui, os participantes serão identificados como E1, E2, E3 e assim sucessivamente. O objetivo foi compreender as concepções e percepções dos estudantes acerca da interdisciplinaridade e, a partir de suas vivências, entender em quais aspectos e como a interdisciplinaridade acontece (*instituída*) nas práticas dos processos formativos dos BIs.

A coleta de dados acerca da Interdisciplinaridade Instituída a partir da concepção, percepção e vivências dos estudantes dos BIs foi realizada por meio de um questionário estruturado pela plataforma do *Google Forms*, por motivo de possibilitar maior alcance de respostas do público-alvo: ingressos e egressos dos BIs na Bahia. Constituiu-se de três questões de múltipla escolha e nove questões discursivas.

As perguntas de múltipla escolha foram: P1: Qual é sua situação no Bacharelado Interdisciplinar? Opções: Estou Cursando/Egresso; P2: Qual Bacharelado Interdisciplinar você cursa/cursou? Opções: BI em Artes/Bi em Ciência e Tecnologia/Bi em Humanidades/Bi em

Saúde; e P3: Em qual universidade você cursa/cursou o Bacharelado Interdisciplinar? Opções: UFBA/UFOB/UFSB/UFRB.

As perguntas discursivas foram: P4: Por que você escolheu cursar o Bacharelado Interdisciplinar? Justifique; P5: Em sua compreensão, em que o Bacharelado Interdisciplinar se diferencia dos demais cursos? Justifique; P6: O que você compreende acerca da interdisciplinaridade? Justifique; P7: Você considera que o curso de Bacharelado Interdisciplinar que você cursa/cursou é/foi interdisciplinar? Justifique; P8: Quais práticas interdisciplinares você considera ter vivenciado durante o curso de Bacharelado Interdisciplinar? Justifique; P9: Em que/quais aspectos o Bacharelado Interdisciplinar é/foi importante para você?; P10: Você recomendaria o curso de Bacharelado Interdisciplinar? Justifique; e P11: Quais críticas e/ou sugestões você faria ao curso do Bacharelado Interdisciplinar? Justifique.

Esse, assim como outros demais instrumentos de coleta de dados, “[...] visam fazer mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica” (MINAYO, 2010, p. 189). Os questionários estruturados podem ser utilizados em pesquisas qualitativas para obter dados que complementam as análises interpretativas, especialmente quando há necessidade de quantificar certos aspectos ou garantir padronização na coleta de informações (MINAYO, 2014).

Sobre os aspectos éticos da pesquisa, o instrumento foi encaminhado juntamente com o projeto para a análise e aprovação pelo Comitê de Ética (Resolução no 510/2016). Após a aprovação emitida através do Parecer N.º 7.239.241 do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Educação da UFBA, em 21.11.2024, o questionário foi publicado e disponibilizado ao público-alvo no mês de dezembro de 2024 a maio de 2025, através de *link* e *cards* que foram divulgados em redes sociais particulares e na rede do IHAC. Os participantes acessaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que forneceu informações sobre a participação na pesquisa em atendimento aos critérios éticos conforme a resolução acima.

A coleta de dados teve fim a partir dos seguintes critérios: a) tentativas esgotadas de alcance do público-alvo – foram feitos vários chamados via e-mail, WhatsApp e Instagram durante todo período, em que o instrumento ficou disponível, chegando a um momento em que, durante 30 dias, não houve nenhuma nova resposta; b) esgotamento do tempo determinado para a coleta, sendo que foram destinados quatro meses iniciais, com o acréscimo dos últimos 30 dias, representando um total de cinco meses de coleta. Esse prazo precisava ser considerado, pois o tempo posterior foi reservado para a interpretação, compreensão, análise e construção

das discussões; e c) considere que a quantidade de respostas alcançadas continha e representava importantes dados e informações para a discussão do fenômeno investigado.

As análises foram fundamentadas na Análise do Discurso, conforme proposta por Maingueneau (2015), configurando-se como o uso de um conjunto articulado de técnicas voltadas à interpretação dos discursos em sua complexidade. Durante esse processo, não me limitei à interpretação literal do conteúdo presente nos enunciados das respostas, mas procurei compreender como os sentidos foram produzidos, levando em consideração o contexto de produção das falas – isto é, o que foi dito, por quem, em que circunstâncias, com qual finalidade e a partir de que posições discursivas.

Também foram cuidadosamente observados, como o vocabulário empregado, as modulações de sentido (certeza, dúvida, negação), bem como os traços de intertextualidade, tanto explícitos quanto implícitos, que apontam para a presença de outros discursos. Além disso, as análises consideraram: a) as condições de produção – especialmente o lugar institucional ocupado pelos participantes da pesquisa (estudantes); b) as ideologias que sustentavam ou atravessavam os enunciados; e c) as cenas de enunciação – incluindo o contexto mais amplo (educacional e político) e o tipo de discurso mobilizado (respostas de caráter argumentativo).

A partir dessa perspectiva de análise, os enunciados foram analisados a partir das seguintes fases: a) tabulação das respostas; b) leitura preliminar de cada resposta; c) comparação e síntese de respostas similares e dissimilares; d) análise comparativa acerca da interdisciplinaridade presente nos PPP e presentes nas respostas; e) análise crítica e discussão dos resultados à luz da análise cognitiva, da multirreferencialidade e da análise do discurso; e, f) síntese dos resultados.

Sobre o título da seção VI, o termo *instituinte* tem origem na filosofia e na teoria social crítica, sendo fundamental nas reflexões sobre transformação, criação e superação de estruturas existentes. Ele é contraposto ao *instituído*, que representa o já estabelecido, normatizado, consolidado.

O *instituinte* é, portanto, o novo que emerge, um movimento criador que rompe com a ordem existente para instaurar outras formas de organização simbólica, social ou epistemológica. Ele carrega a potência de mudança e a contestação dos paradigmas dominantes, e por isso é essencial para compreendermos os processos históricos, educativos, políticos e culturais em constante transformação.

Para o filósofo e psicanalista Cornelius Castoriadis (1982), o *instituinte* é a força criadora que desafia o *instituído*, ou seja, os sistemas normativos que naturalizamos (leis, costumes, saberes disciplinares, entre outros). Significa compreender que o saber não se limita

ao que está posto, tampouco se limita à repetição do que já está estabelecido (*instituído*), mas também à invenção do novo (*instituinte*), abrindo caminhos para a transgressão criadora de paradigmas.

Neste sentido do *instituinte*, Morin (2005) afirmou que pensar é sempre reinventar. No sentido da temática desta tese, é a capacidade de romper com os limites disciplinares e criar novas formas de compreensão do mundo. Ou seja, o *instituinte* é o princípio de transformação curricular, pedagógica e institucional. Desafia o currículo prescrito (*instituído*) ao propor práticas que emergem da experiência viva dos sujeitos, da pluralidade cultural e das demandas sociais em constante mutação.

Logo, as respostas ao questionário irão possibilitar a compreensão da interdisciplinaridade instituinte nos BIs da UFBA e fazermos contraponto com a interdisciplinaridade instituída nos PPCs dos cursos.

6 SEÇÃO VI — A INTERDISCIPLINARIDADE INSTITUINTE NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS BIs

6.1 O que é interdisciplinaridade instituinte?

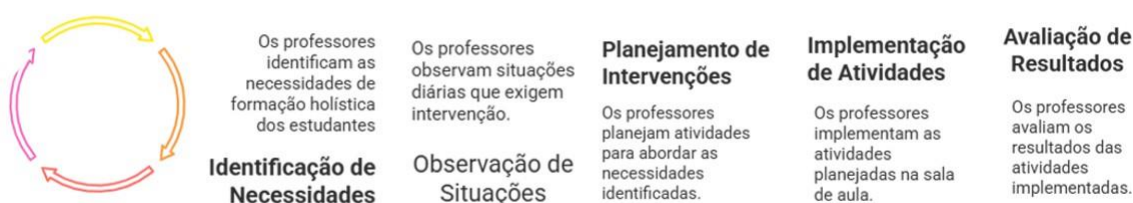
A interdisciplinaridade instituinte é aquela que acontece na prática e que possibilita aos sujeitos vivências das mais variadas possibilidades de concretização do saber e da epistemologia interdisciplinar. Pode e acontece de múltiplas formas e em várias dimensões, mas comumente, vê-se maior incidência em trabalhos com projetos, que já têm, por natureza, uma dimensão prática de dialogicidade e de colaboração.

A interdisciplinaridade instituinte acontece quando diferentes sujeitos se unem para abordar um tema ou problema de forma mais completa, integrando conceitos, métodos e perspectivas diversas, ou ainda, quando essa mesma abordagem é feita por único indivíduo. Um professor em sua prática pedagógica pode ser interdisciplinar à medida em que busca articular as temáticas a serem estudadas com saberes que contribuirão para uma melhor compreensão teórica/prática e construção de aprendizagens multirreferenciais.

Macedo (2017) diz sobre *Atos de Currículos*, afirmando-os como as ações/práticas que, nós, professores, promovemos em nosso contexto de formação dos sujeitos. Os Atos de currículo vão além do que está posto/instituído nos PPC/currículos de curso. Surgem da observação e vivência diária de situações que demandam intervenções nos processos que envolvem a formação holística dos sujeitos.

Assim, “todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo *ensinar/aprender* ou sua projeção” (MACEDO, 2017, p. 38) é *Ato de Currículo*. A partir desta compreensão, há um ciclo de Atos de Currículo com fases/etapas que ocorrem paralela e espiralmente, conforme demonstra a Infografia 18.

Infografia 18: Ciclo de atos de currículo.



Fonte: Elaboração Própria (*Napkin*).

De modo simplificado, *o Ato de Currículo* é tudo aquilo que fazemos e produzimos no contexto dos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, querendo ou não, somos todos atores e atrizes curriculantes. “Os sujeitos curriculantes são concebidos como todo e qualquer ator social implicado no currículo, potencialmente percebido como capaz de acrescentar à sua constituição e dinâmica” (MACEDO, 2017, p. 126). Logo, diversos atos podem se constituir como **Atos Curriculares Interdisciplinares**, quando se agrega ao currículo experiências e vivências dialógicas e interacionistas nos mais diversos níveis e aspectos.

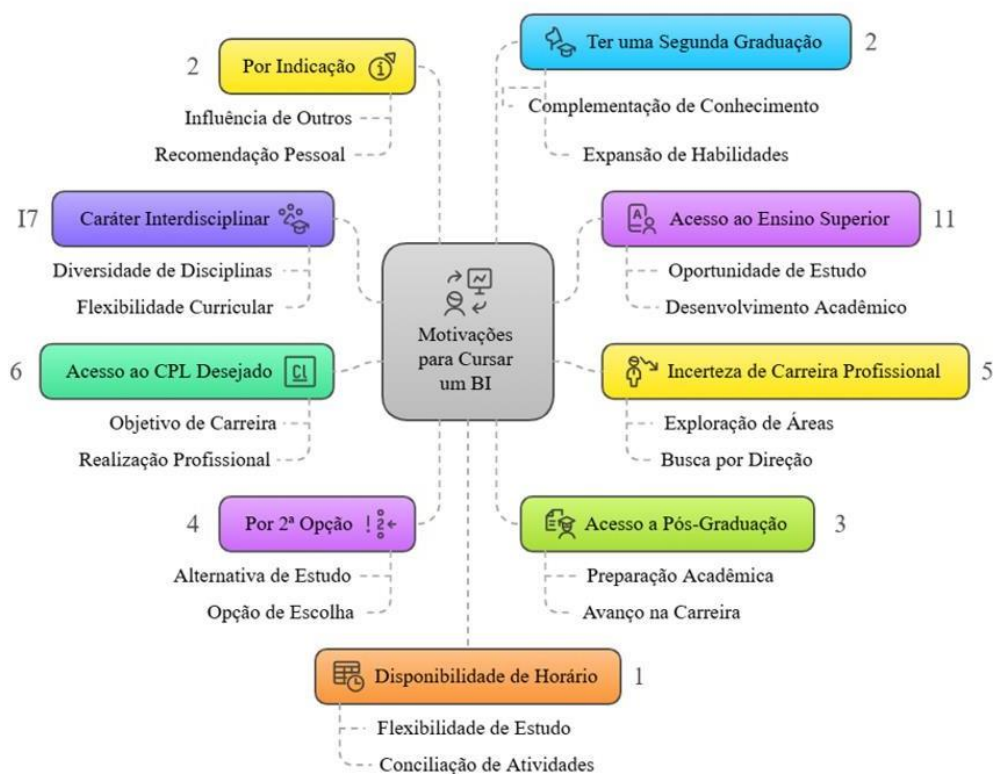
Existe a possibilidade de professores ministrarem aulas completamente disciplinares nos BIs, assim como há possibilidades de práticas inter e transdisciplinares à medida em que o professor se aventura no “mar interdisciplinar”. O PPC por si só não garante a efetivação da prática interdisciplinar, porque a operacionalização deste depende, exclusivamente, das pessoas que dão vida ao projeto de curso.

Então, para o acontecimento da interdisciplinaridade instituinte, há uma forte dependência de quem a faz, ou seja, do envolvimento e compromisso dos sujeitos com o fazer interdisciplinar. Gritantemente, depende da atitude do sujeito. Neste sentido, Macedo (2017) nos chama a atenção para o *Currículo Instituído* e o *Currículo Real*. O que está escrito e o que acontece na prática. Pode haver enormes abismos que os separam, assim como pode haver pontes fortes e firmes para que a teoria se torne uma ação.

6.2 P4 — Por que você escolheu cursar o Bacharelado Interdisciplinar?

São vários os motivos apresentados pelos participantes da pesquisa pelos quais optaram por cursar os BIs. A Infografia 19 evidencia os motivos da escolha pelos BIs, destacando o que implica nestas escolhas. Destacarei, separadamente, cada um desses motivos apresentados por ordem do maior para o menor.

Infografia 19: Motivações para cursar um BI.



Fonte: Elaboração Própria (*Napkin*).

I - A maioria dos estudantes (17) (41,46%) afirmou que a escolha pelo BI foi pelo **caráter interdisciplinar do curso**. Essa escolha tem muito a ver com a questão da flexibilidade curricular: “[...] o BI permite uma flexibilidade” (E12; E14), que possibilita ao estudante escolher, com autonomia, seu itinerário formativo: “[...] flexibilidade de poder escolher as matérias” (E22), “[...] por poder escolher a própria grade” (E31). Uma das respostas chama atenção quando afirma que a flexibilidade é “[...] a possibilidade de trilhar caminhos de aprendizado que dialoguem com interesses próprios durante toda a formação, sustentadas por uma instituição cujas múltiplas frentes oferecem um tecido rico de possibilidades e excelência profissional” (E24).

A flexibilidade apontada pelo estudante E24 dá ênfase à liberdade e autonomia do estudante dos BIs em construir sua própria trajetória de aprendizados por meio de comunicações dialógicas e em rede. Flexibilidade se refere à liberdade de escolhas. Os PPCs dos BIs afirmam que “A flexibilidade curricular permite ao aluno organizar seu percurso formativo de acordo com seus interesses, aspirações e possibilidades” (UFBA, 2009, p. 22).

Em comum acordo, Fazenda (2002, p. 48) diz que “É necessário conceber a formação universitária como um espaço de construção de saberes significativos, onde o sujeito aprende

com base em seus próprios interesses e contextos.” Ou seja, essa flexibilização, proposta pelo BI, não enquadra o estudante em um “Currículo de tamanho único e pronto para vestir” (FORMOSINHO *apud* MACEDO, 2047, p. 18), mas, sim, como possibilidades de caminhos pelos quais cada estudante pode construir sua caminhada acadêmica de modo a ter uma formação baseada em aprendizagens significativas à vivência, necessidades e anseios de cada sujeito.

Os BIs oportunizam aos estudantes esse trilhar por caminhos que dialoguem com interesses próprios. Isso significa que cada estudante pode fazer escolhas. Escolher os componentes curriculares de interesse, os projetos de pesquisa e extensão em que irão se envolver, as áreas temáticas e outras atividades que estarão relacionadas à sua curiosidade e objetivos de vida e de carreira profissional. O desejo é “experimentar as áreas e a possibilidade” (E16; 19) e construir jornadas personalizadas.

Outra resposta que corrobora nesta discussão foi:

Escolhi o curso pela possibilidade de transgredir as disciplinas em busca de um conhecimento integral centrado nas relações reais existentes nos objetos analisados e suas múltiplas determinações. Determinações estas que transcendem as disciplinas e, portanto, o processo de constituição disciplinar mediante a institucionalização e fragmentação do conhecimento em diversas áreas relativamente fechadas se apresenta como um empecilho ao acesso ao conhecimento de forma crítica, além de produzir limitações nas possibilidades políticas. Servindo, meramente, de base técnica da sociedade capitalista e como motor político desta mesma sociedade, a partir da fragmentação permanente do conhecimento que gera uma fragmentação permanente da percepção do real e dos projetos políticos. Em suma, a escolha pelo BI é uma escolha política, uma oposição radical à tendência radical de especialização e fragmentação do saber que em muito têm sua expressão correlata na divisão social do trabalho. (E7)

Está nitidamente posto que essa resposta traz um caráter crítico bastante firme sobre a proposta interdisciplinar. Transcende a visão interdisciplinar em busca de um conhecimento integral centrado nas relações reais existentes nos objetos analisados e suas múltiplas determinações. A consciência da escolha baseia-se no reconhecimento da interdisciplinaridade como possibilitada a ir de encontro à fragmentação do saber e consequente divisão do trabalho e de classes.

A escolha pelo caráter interdisciplinar do curso também é perceptível pela possibilidade de uma formação diferenciada, crítica e autônoma. Essa concepção é perceptível nas respostas: “Pela proposta interdisciplinar e dos estudos decoloniais” (E8), “Por ser um curso com possibilidade de mais autonomia na trajetória acadêmica” (E15), “Queria algo que me desse uma visão geral das artes” (E21), “Me interessei pela proposta do curso” (E4, 29).

O anseio perpassa pela compreensão da necessidade de uma formação mais ampla e que contemple possibilidades de aprimoramento das múltiplas habilidades e competências dos sujeitos para exercerem suas profissões e demais práticas da vida com qualidade. Uma das falas assegurou que a escolha do BI veio com o propósito de “[...] ser diferenciada como uma profissional com múltiplas referências acadêmicas” (E32).

II - Outra grande porcentagem apresentou que o motivo da escolha foi o **“Acesso ao Ensino Superior”**, conforme respostas de 11 dos participantes (26,83%). Os BIs ampliaram a oferta de vagas e de matrícula nas universidades públicas em todo o país, isso é fato. Das 7.221 vagas ofertadas em 2024, 1.300 foram para os BIs (18%), sendo 5.876 para os CPL, e 45 para superior em tecnologia. Dessas vagas, se efetivaram 2.928 matrículas no total e 449 nos BIs (15,33%).

Muitos jovens veem nos cursos dos BIs a oportunidade de acesso ao ensino superior público. As respostas se sintetizam em “Queria viver a universidade pública” (E33) e “Por que encontrei nele a oportunidade de ingressar na UFBA” (E6). Viver a universidade recai sobre a possibilidade da oportunidade de estudos e do desenvolvimento acadêmico dos sujeitos para o ingresso ao mercado de trabalho, melhoria da qualidade de vida e do bem-estar no geral.

No ano de 2022, a taxa de acesso ao ensino superior foi de 21,4% entre jovens com faixa etária entre 18 a 24 anos (INEP, 2023). A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê que 33% destes jovens acessem o ensino superior até 2024. Meta não alcançada. Outro agravamento é que 75,3% dos 21,4% das matrículas estão em instituições privadas. Digo agravamento por reflexões já mencionadas, como exemplo, mercantilização, qualidade e equidade.

Esse desejo pelo acesso ao ensino superior me faz pensar em algumas reflexões: desigualdade de acesso - jovens negros têm menos chances de ingressar na universidade; estudantes oriundos de escolas públicas também, mesmo com as políticas de cotas. A democratização do ensino, tanto aclamada pelas reformas universitárias, ainda está distante, mesmo tendo um aumento significativo de acesso ao ensino superior de pessoas pobres e historicamente inferiorizadas.

Mesmo com o aumento de vagas, a democratização do acesso ainda é bastante limitada pelas desigualdades (CATANI; HEY, 2011). Peço licença para propor algumas reflexões: dos 40.668 estudantes matriculados na UFBA em 2023, quantos são negros? Quantos vieram de escolas públicas? Onde estão a maioria destes estudantes? Qual é o lugar dos BIs nesse cenário?

III - O motivo seguinte é o **acesso ao CPL desejado**, escolhido por 6 dos participantes (14,63%). A progressão linear, ou seja, o curso de graduação profissionalizante no qual o

estudante dos BI pode se matricular ao final do ciclo. O acesso ao CPL está relacionado ao objetivo de carreira de cada sujeito, que reflete, diretamente, em sua realização profissional.

As respostas caminham na direção de que a escolha pelos BIs também é vista como “ponte” de acesso a cursos de graduações que são mais concorridos nas universidades públicas e que exigem as maiores notas no ENADE e nos vestibulares. “Os cursos de BI passaram a ser vistos por parte dos estudantes como vias alternativas de acesso a cursos de prestígio e alta demanda, como Medicina, Direito e Engenharia” (CATANI; HEY, 2011, p. 105).

Acredito que seja preconceituoso, no sentido da palavra, pensar nos BIs como uma ponte de acesso apenas. “[...] o fácil acesso às outras faculdades da UFBA” (E1) ou o “acesso mais rápido para entrar em medicina” (E8, 16) pode limitar o estudante a vivenciar a interdisciplinaridade de modo a ter influência em seus processos formativos e práticas profissionais.

A possibilidade de progressão em curso linear é prevista no PPC dos cursos de BIs. “O Bacharelado Interdisciplinar pode funcionar como porta de entrada para os cursos do segundo ciclo, permitindo a continuidade de estudos em áreas específicas como Medicina” (UFBA, 2009, p. 14). A preocupação que tenho é que o acesso aos BIs não seja apenas e exclusivamente para isso e que não distorça o objetivo original dos BIs, que é a formação ampla e interdisciplinar.

Expresso a preocupação e diálogo com Martins (2018, p. 83) quando diz que “A lógica do BI como trampolim para Medicina compromete a proposta pedagógica do ciclo inicial, ao transformá-lo em mero corredor de passagem”. Aspiro que a escolha seja pelo desejo de maturidade acadêmica, reflexiva e de possibilidade de construção de saberes para escolhas acadêmicas e profissionais firmes e conscientes.

Muitos estudantes fazem “trampolim” entre um curso e outro nas universidades públicas sem pensar nos custos financeiros que isso acarreta. Quanto o governo gasta, em média, para formar uma pessoa em uma universidade pública? Não podemos pensar preconceituosamente que os BIs são apenas uma via de passagem, mas sim um caminho de possibilidades a trilhar. Um caminho de descobertas e de novos achados. “inicialmente queria uma vaga no curso de medicina. E o BIS era uma forma de ingressar. Mas no decorrer do curso essa percepção foi mudando” (E17) e “mudei de ideia no futuro” (E13).

IV - Outro motivo é a **incerteza da carreira profissional**, dito por 5 dos participantes (12,20%). “A incerteza de carreira diz respeito à percepção de instabilidade quanto às possibilidades de inserção e desenvolvimento profissional, sendo fortemente influenciada por fatores econômicos, sociais e subjetivos” (DEAL; ALTAMIR, 2007, p. 144). A incerteza tem

relação com instabilidade, imprevisibilidade, insegurança, dúvidas e imaturidade (em diversos casos) para escolhas profissionais.

Essas incertezas têm sido cada vez mais presentes em consequência do avanço da tecnologia, da automação, de incertezas do mercado de trabalho e da falta de orientação profissional por parte da família e da educação básica. “A incerteza em relação à carreira está associada a níveis elevados de estresse e sentimentos de inadequação, especialmente entre jovens em fase de escolha profissional” (GUICHARD; HUTTMAN, 2000, p. 59). Como uma das propostas dos BIs é Orientação Profissional, os estudantes podem, através dessas orientações, amadurecer as escolhas da futura carreira profissional, pois terão a oportunidade de explorar diferentes áreas e de serem direcionados a decisões mais assertivas.

V - Quatro dos participantes (9,76%) deixaram explícito que a entrada nos BIs foi por **segunda opção**, pois não conseguiram ser aprovados para os cursos de primeira opção no SISU / Vestibular. “[...] escolhi porque não passei na minha primeira opção” (E3); “Foi o curso que passei” (E5); “Não passei no curso que queria” (E12) e “Não tive outra opção” (E41).

De acordo com o site do Correio 24 horas, a nota de corte dos BIs da UFBA em 2025 foi: BI/A (661,94 pontos - ampla concorrência - ac); BI/H (684,74 pontos - ac); BI/CeT (677,7 pontos - ac); BI/S noturno (681,15 pontos - ac); BI/S integral (721,68 pontos - ac). A nota de corte varia conforme o curso e a modalidade da concorrência. Aqui, apresento apenas a nota de corte de ampla concorrência. Para termos uma comparação, o curso de Medicina, no mesmo período, teve 785,83 pontos como nota de corte, sendo o curso com maior nota de corte da UFBA em 2025, refletindo sua alta competitividade.

Se compararmos as notas de corte do BI/S (721,68 pontos) com a de Medicina (785,83), observaremos que a diferença é de 64,15 pontos. O mesmo se aplica ao curso de Direito, que também é um dos cursos mais concorridos da UFBA, teve 735,37 pontos e o BI/H 684,74, com uma diferença de 50,63 pontos. Considerando a entrada no BI como segunda opção, representa que a nota de entrada tem sido elevada em virtude da alta procura pelos cursos dos BIs. Em 2023 (último ano com dados divulgados), a concorrência para os BIs foi de 4,7 candidatos por vaga no turno diurno e 4,2 no noturno, em uma média de 4,4.

VI - **Acesso à Pós-Graduação** também apareceu como motivo para a entrada nos BIs (4,88%). A estrutura acadêmica dos BIs proporciona aos estudantes uma formação ampla, crítica e interdisciplinar, capacitando-os também para acessar a pós-graduação. Esse motivo de acesso ao BI, geralmente, é realizado por estudantes que já possuem uma graduação. Entram no curso para fazer uma segunda graduação, ampliar as experiências acadêmicas e poder ingressar em um mestrado e doutorado.

Sobre essa motivação, Santos (2011, p. 85) diz que “os bacharelados interdisciplinares [...] têm sido utilizados por muitos estudantes como etapa formativa para o ingresso posterior em programas de pós-graduação, sobretudo pela formação generalista e pela ênfase no pensamento crítico e interdisciplinar.” Essa etapa formativa oferecida pelos BIs promove o desenvolvimento de habilidades valorizadas na pós-graduação, como a capacidade de leitura crítica, produção científica e interdisciplinaridade.

Sou um exemplo desta motivação. Ao ingressar no BI/S, havia um propósito fixado que era cursar o Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade na perspectiva da interdisciplinaridade. Para esse alcance, participei de grupo de pesquisa sobre a curricularização dos cursos de saúde no Brasil sob supervisão do professor Marcelo Dourado, com quem aprendi as bases da pesquisa científica.

Logo, a “[...] possibilidade de fazer uma pós-graduação” (E10) e “[...] me preparar para um futuro mestrado” (E22) é uma motivação que exige certa maturidade, já na entrada do BI. Por isso, comumente, são motivações dos já graduados que pretendem maior preparação acadêmica para avançar na carreira profissional.

VII - Paralelo ao motivo V, apareceu também a motivação por ter **uma segunda graduação** (4,88%). Uma segunda graduação tem a ver com uma reorientação profissional. “Já possuo formação em direito, mas estou em transição de áreas” (E22). Para Araújo Vilagra (2018, p. 6) “A segunda graduação aparece como alternativa de reposicionamento no mercado de trabalho e de reconstrução identitária, especialmente diante das frustrações com a primeira formação.”

Muitos profissionais percebem que a sua formação não mais atende às necessidades de realização pessoal e profissional ou não atendem às demandas do mercado de trabalho que exigem, cada vez mais, múltiplas competências dos sujeitos (NOGUEIRA, 2013). Isso faz com que busquem uma segunda graduação para a conquista de novas possibilidades. A realização pessoal é um fator determinante para essa motivação. Acontece que, em muitos casos, a primeira graduação ocorreu por pressões externas (família, sociais, econômicas) e ainda imaturidade vocacional. A busca por uma nova graduação pode decorrer também do desejo de realizar um sonho antigo ou redescobrir um interesse negligenciado anteriormente (FREITAS; MARTINS, 2014).

A busca de uma segunda opção aponta para um processo de reflexão, amadurecimento e busca de sentido pessoal e profissional em um cenário local e mundial cada vez mais complexo, globalizante, tecnológico e dinâmico.

VIII – A motivação relacionada à influência ou “**indicação** de professores da escola” (E32), amigos, familiares e outros também aparece como motivos de entrada nos BI (4,88%). Geralmente, quem conhece bem e quem cursa os BI tendem a indicar por questões diversas. Conforme Bakhtin (2003), o ato de indicar expressa atitude de desejo de tornar comum aquilo que já foi importante para quem indica. Para Bourdieu (1989), a recomendação configura-se como uma prática social de pertencimento ou um meio de criar ou reforçar vínculos sociais. Nesse sentido, se indica aquilo que é bom e significativo.

Mas há outras motivações de indicações que perpassam por interesses diversos. Vejamos uma das respostas:

Conheci o bacharelado interdisciplinar através de um garoto que desenvolvi um afeto ao fim do ensino médio, ele cursava o bacharelado interdisciplinar em cultura, linguagens e tecnologias aplicadas na UFRB. Participei de alguns projetos com estudantes do referido curso e achava muito massa a proposta. Quando cheguei no SISU precisava escolher um curso, sempre gostei da área da saúde e me interessava cursar medicina. Nesse meio tempo, desenvolvi outro afeto com um garoto que morava perto da UFSB e fiz contato com uma estudante do BI em Saúde de lá. (E38)

As motivações para indicar os BIs são múltiplas e reforçam a ideia de que compartilhamos com os outros aquilo que reforça a nossa identidade, ou seja, afirmações de quem somos. Pelas experiências que tive no BI/S, super indicaria o curso para outras pessoas, pois, confesso que as experiências interdisciplinares modificaram meu modo de ver o mundo e, sobretudo, de prática social e profissional.

IX - Em último lugar, com apenas uma resposta (2,44%), aparece a **disponibilidade de tempo** como forma de motivação para cursar o BI. Como os BIs também são ofertados no turno noturno, oportuniza muitos estudantes trabalhadores o acesso à universidade. A escolha do turno noturno expressa muitos fatores, como os socioeconômicos, culturais e estruturais. Geralmente, quem opta por estudar à noite precisa conciliar o trabalho e os estudos. Essa é uma realidade, sobretudo, da população de baixa renda em todo o país.

Para Silva; Silva (2017, p. 95) “A escolha pelo período noturno é, quase sempre, a única alternativa viável para o estudante trabalhador, configurando-se como uma solução prática à tensão entre sobrevivência e formação.” Ao ofertar os BIs noturnos, a UFBA pretende atender a essa demanda social. “A ampliação de vagas nos turnos noturnos foi uma estratégia de democratização do acesso, especialmente voltada à população trabalhadora” (CUNHA, 2007, p. 42).

6.3 P5 — Em sua compreensão, em que o Bacharelado Interdisciplinar se diferencia dos demais cursos?

As respostas dos estudantes apresentaram diferentes compreensões acerca de como e por que os BIs se diferenciam de um curso profissionalizante. A Figura 9 apresenta uma Nuvem de Palavras - uma síntese a essas compreensões.

Figura 9: Nuvem de Palavras: Nuvem de palavras gerada a partir da frequência dos termos nas respostas obtidas à P2. Letras maiores significam frequências mais altas e letras menores significam frequência mais baixas.



Fonte: Elaboração Própria (Software IramuteQ).

Conforme expressão da Nuvem de Palavras 2, a expressão de maior intensidade é “Flexibilidade Curricular” (16 das respostas) - (39,02%) e em seguida: “Formação Ampla” (12) - (29,27%), “Interdisciplinaridade” (9) - (21,95%), “Maturidade Profissional” (7) - (17,07%) e “Acesso a CPL” (2) - (4,88%). Ressalto que em duas respostas continham duas expressões e em outras duas continham três expressões.

Os BIs se diferenciam dos demais cursos porque permitem ***Flexibilidade Curricular***. As respostas dos estudantes revelam que existe uma compreensão da característica central dos BIs, que é a flexibilidade curricular. Nas respostas havia expressões das quais nos levam a perceber que os estudantes compreendem o curso como possibilitador de escolhas e liberdade para explorar diferentes áreas do conhecimento. Essa compreensão permite que os estudantes exerçam a prática curricular proposta e construam trajetórias acadêmicas personalizadas e de acordo com os interesses de cada sujeito.

A crítica recai sobre a rigidez e predefinição dos currículos disciplinares e profissionalizantes. Crítica no sentido de que a rigidez do currículo não oportuniza aos estudantes o desenvolvimento de competências que são específicas do fazer interdisciplinar.

Ao responder “[...] escolhi o BI porque queria me sentir livre para escolher cursar e aprender o que quisesse” (E40), demonstra a valorização da autonomia oferecida pelos BIs.

Essa autonomia e livre caminhada enriquecem a experiência dos sujeitos em suas andanças por lugares que, talvez, jamais seria possíveis, se não fosse pela experiência que é proporcionada pelos BIs. “A experiência de cursar matérias de campos do conhecimento aparentemente distintos e a convivência com pessoas de áreas de interesses diferentes pode enriquecer e ampliar o repertório do estudante” (E17).

O BI oferece flexibilidade curricular a partir de grandes eixos (saúde, ciência e tecnologia, artes e humanidades, experienciando esses eixos e dentro do seu eixo, entendendo um pouco dos cursos que compõem. Desse modo, o sujeito compreende os objetos a partir de diferentes pontos de vista e abordagens. Entendendo a necessidade da especialização e a necessidade da compreensão interdisciplinar dos fatos. De modo que, os Bacharelados interdisciplinares podem propor sujeitos com habilidades em áreas diversas, podendo analisar e executar tarefas em modos diferentes como um “sujeito anfíbio”. (E16)

O BI tem em relação aos cursos disciplinares uma abertura, não só no sentido da possibilidade de cursar disciplinas de cursos diversos dentro de uma grande área (Humanidades, artes etc.), como também, uma abertura no sentido de sua bibliografia, pois a não existência de um cânone possibilita uma bibliografia mais diversa e mutável. (E17)

A *Flexibilidade Curricular* nos direciona ao pensamento de que devemos considerar os desafios que a liberdade e a autonomia nos trazem, como, por exemplo, a necessidade de maior autogestão e clareza dos objetivos. Aspectos que se ancoram na Orientação Pedagógica que os BIs propõem. Também pode-se afirmar que, dependendo da escolha construída, pode ser possibilitadora de vivências enriquecedoras e de uma **Formação Ampla** (12 das respostas), que é compreendida em uma das respostas como sendo uma “Formação generalista e crítica acerca de questões relativas ao ser humano” (E10).

Outra resposta que me chamou bastante atenção foi sobre a formação do pensamento crítico como uma ação de enfrentamento ao linear, disciplinarizador e dominante. Enfatiza a resistência dos próprios estudantes diante da disciplinarização da universidade para serem sujeitos interdisciplinares e garantir a formação ampla pretendida.

O bacharelado interdisciplinar também nos ensina a lutar e ser resistente, tanto pela veiculação de uma criticidade importante no currículo, mas também pela própria condição de ser estudante do BI ser uma resistência - uma modalidade de formação desconhecida, que para muitos é perda de tempo, que vai de encontro ao modelo convencional de universidade e formação e que enfrenta dificuldades de reconhecimento e sustentação na universidade. (E11)

Essa resistência incide sobre a luta do sujeito por ocupar os espaços que deseja em seus processos formativos e da lógica dos BIs de se sustentarem como cursos interdisciplinares em meio a uma universidade amplamente disciplinar.

Na autonomia da trajetória acadêmica, na diversidade de conteúdos possíveis de se explorar, na dinâmica das aulas, na atuação dos docentes e na lógica de funcionamento do Instituto, os Bacharelados Interdisciplinares, por terem uma dinâmica mais acadêmica, voltada para a construção de habilidades e competências para além do profissionalizante, conseguem agregar mais perspectivas, valores, referenciais, do que outros cursos. (E15)

A questão inclui a compreensão de que a *Flexibilidade Curricular* e a *Formação Ampla* não são os únicos diferenciais dos BIs, outros aspectos incluem também a formação crítica e cidadã dos estudantes, preparando-os para os enfrentamentos da vida em suas mais amplas manifestações, as quais são fáceis de serem percebidas no dia a dia, sobretudo dos sujeitos marginalizados por suas diferenças.

Essa consciência de que os BIs se diferenciam dos demais cursos é percebida também em respostas que afirmam que o curso proporciona “[...] conteúdos políticos participativos (...), diálogos..., criação consciente, politizada” (E21) e “[...] experiência prática” (E37, E39) que permite aos sujeitos “[...] desenvolvimento do pensamento crítico [...]” (E18; E14; E28) para “[...] sair da bolha e ver de uma perspectiva diferente [...]” (E41) sua formação e profissionalização futura.

A *Flexibilidade Curricular* e a *Formação Ampla* são algumas das características de um curso Interdisciplinar. As respostas que utilizaram ou fizeram alusões diretas à expressão ***Interdisciplinaridade*** (9 das respostas) dialogam diretamente com os dois primeiros termos, pois seguem da mesma lógica da valorização da autonomia de escolhas e da exploração de diferentes compreensões do mundo através das diferentes interpretações concebidas pelas áreas dos conhecimentos e sujeitos.

Ao responderem sobre a *Interdisciplinaridade*, os estudantes demonstram que refletem sobre o seu próprio processo formativo e que estão conscientes de que a formação superior não precisa ser imediata e fechada, mas pode ser flexível, evolutiva e enriquecedora de experiências que vão para além dos conhecimentos acadêmicos.

A escolha dos BIs pelo caráter da interdisciplinaridade nos faz perceber que, mesmo no Ensino Médio, os estudantes podem já compreender os objetivos interdisciplinaridade, ou seja, o que ela propõe enquanto processo formativo dos sujeitos. “O bacharelado nos proporciona uma visão mais ampla do conhecimento. Já os demais cursos ainda possuem um ensino

engessado, técnico” (E26) e “As múltiplas formas de saber integradas [...]” (E29) para “[...] uma visão mais geral e integrada das coisas” (E40).

Na sequência, aparece a expressão *Maturidade para a escolha Profissional*, denotando a compreensão dos estudantes da importância de um percurso formativo progressivo e mais consciente de si mesmo e das escolhas de vida e profissionais.

Os BIs preconizam que os estudantes vivenciem diferentes áreas do conhecimento antes de uma definição profissional definitiva. Essa experiência permite aos estudantes a construção de identidades acadêmicas e profissionais que os demais cursos não conseguem proporcionar. Ao evitar escolhas precoces, os BIs formam os indivíduos para escolhas amadurecidas, conscientes, críticas e, principalmente, sustentadas em vivências interdisciplinares. Logo, os estudantes entendem que os BIs oferecem um “tempo para pensar e experienciar” (E26) e amadurecer, antes de comprometer-se com uma profissão específica.

“O BI é uma ótima oportunidade para estudantes que ainda não estão muito seguros de que caminho querem seguir, especialmente aqueles que entraram logo após o fim do ensino médio” (E5). E ainda “[...] oferecem liberdade ao estudante de explorar a universidade a fim de ‘se encontrar’ tanto no meio acadêmico quanto no meio profissional (e por que não pessoal)” (E13) e “Prepara melhor o que realmente devemos seguir para a carreira e a vida” (E19). Essas respostas reafirmam o parágrafo anterior, pois os BIs são percebidos como um espaço/tempo de orientação vocacional/pessoal, já que expõem o estudante a diversas áreas do saber e a experiências múltiplas de vivências e convivências.

Ao responder *Maturidade para a escolha Profissional*, os estudantes demonstraram também sinal de maturidade reflexiva da própria importância de fazer escolhas bem mais informadas, expressando interesse em explorar, antes de definir, o que é característica da formação por competências amplas e interdisciplinares. Valorizam processos e não apenas resultados imediatos.

Aqui, devemos atentar para o fato de que os BIs necessitam ter uma boa estrutura de apoio aos estudantes para cumprir com esse propósito. Se os BIs são também um momento de transição, eles precisam contar com uma boa equipe para orientação profissional e pessoal durante o processo formativo dos estudantes. Sem um acompanhamento adequado, a flexibilidade e o tempo de amadurecimento podem se tornar procrastinação de escolhas ou ainda perda de foco. Esse tipo de percepção é valiosa e pode embasar políticas pedagógicas de orientação e acompanhamento.

Por fim, a expressão que menos aparece na Nuvem de Palavras é *Acesso ao CPL* (2 das respostas). Do ponto de vista comum, os BIs são cursos que existem para permitir acesso direto

ao Curso de Progressão Linear (CPL) de maior concorrência nos programas de acesso à universidade. Cursos como Medicina, Direito e outros são os mais desejados.

Considero que o maior equívoco de compreensão acerca dos objetivos dos BIs esteja sob essa perspectiva de “portas abertas” para cursos conservadoramente prestigiados. Essa preocupação que comungo é expressa por Moraes (2028, p. 67) “o BI aparece, muitas vezes, como uma segunda chance para ingressar em cursos tidos como de maior prestígio social e econômico, como Medicina e Direito”. Embora seja compreensível, desloca o sentido original dos BIs, que visa à formação ampla, crítica e interdisciplinar dos sujeitos.

Sobre esse deslocamento de sentido, os BIs foram criados para “favorecer a formação geral do estudante, ampliando sua compreensão de mundo, e não apenas como um caminho para carreiras tradicionais” (BRASIL, 2009, p. 12) ou “[...] migrar para outros cursos” (E8). A busca pelos cursos prestigiados pode intensificar o tensionamento entre os objetivos dos BIs e os desejos individuais dos estudantes que muitas vezes são influenciados pela necessidade rápida de acesso ao mercado de trabalho, movidos por critérios como estabilidade, reconhecimento social ou retorno financeiro (CUNHA, 2016) que reflete o momento mundial atual mediado pela globalização, pelo consumismo e pela rapidez das coisas. Deste modo, “a instrumentalização dos BIs como via de acesso a cursos elitizados ameaça sua legitimidade como proposta pedagógica autônoma e transformadora” (MACEDO, 2020, p. 45).

Minha preocupação se estende para o fato de que os estudantes que visualizaram os BIs como “trampolim” não caíam no empobrecimento da experiência formativa e interdisciplinar. Reconhecer a riqueza dos BIs como espaço de experimentação, de construção da maturidade profissional e de desenvolvimento de uma visão crítica e interdisciplinar é essencial para o fortalecimento dessa política pública inovadora no ensino superior brasileiro.

6.4 P6 — O que você compreende acerca da interdisciplinaridade?

Nesta questão, o objetivo foi diagnosticar como os estudantes dos BIs compreendem a interdisciplinaridade, já que, corriqueiramente, acredito assim, eles ouvem e defrontam-se com esse termo. As respostas variaram de uma compreensão simples à avançada acerca do que a literatura já se tem produzido sobre a temática, como também se diferem no aspecto conceitual e aplicabilidade.

As respostas que considerei no aspecto epistemológico como “mais simples” vieram de estudantes em curso (68,6%), enquanto as “mais avançadas” vieram de egressos (31,4%). Do

total, 73% abordaram o aspecto conceitual da interdisciplinaridade, enquanto os demais, 17%, abordaram o aspecto prático e 10% abordaram ambos os aspectos.

Quanto ao **nível de sofisticação** das respostas, ou seja, o aprofundamento conceitual, pude classificá-las como:

a) básicas e descritivas - aquelas que apresentam uma visão simples, ainda introdutória, do que venha a ser a interdisciplinaridade (E1, E3, E7, E9, E14, E17, E26, E27, E32, E35). “Passear pelas múltiplas disciplinas [...]” (E7); “Transitar e trabalhar com todos e em todas as áreas” (E17); “[...] é um estudo voltado a mais de uma disciplina, possibilitando conhecer um pouco dos outros cursos” (E27) são exemplos da compreensão simplista da epistemologia interdisciplinar.

b) Aplicadas e Vivenciais - aquelas que conectam a compreensão conceitual à experiência prática no BI (E5, E13, E24, E33).

Loucura controlada. Explico: no nível de graduação, nenhuma formação se limita a uma exposição rígida de conteúdos especializados que impeçam o diálogo entre áreas distintas. Nesse contexto, o estudante que frequenta intensamente os diferentes institutos se sente instigado a traçar conexões entre saberes, explorando interseções e construindo uma visão integrada e transversal do conhecimento. Isso caracteriza a interdisciplinaridade enquanto formação. Sob uma perspectiva carreirista, a interdisciplinaridade pode aparentar dispêndio de tempo, e não há métricas claras que valorizem esses ganhos a longo prazo. Contudo, habilidades como comunicação, adaptação, criatividade e a capacidade de propor soluções integradas são grandes diferenciais em qualquer âmbito. Um bom egresso de um bacharelado interdisciplinar logo percebe que o domínio das ferramentas e técnicas de uma área específica é apenas o mínimo necessário para se destacar – e esse domínio ele adquire com facilidade ao definir seus próximos passos, seja dentro ou fora da academia. Tal formação exige paciência, mas vivemos sob o signo da velocidade e da necessidade de subsistência básica. (E24)

c) Analíticas e críticas - aquelas que apresentam forte capacidade de análise crítica, inclusive com reflexões epistemológicas (E2, E8, E21, E25, E30).

A interdisciplinaridade, me parece, a compreensão dos problemas gerados pelo processo de constituição do conhecimento como disciplinas fechadas e lineares. O problema da especialização que em um dado momento, gerou a problemática de que os conhecimentos hiper-especializados não conseguiam analisar os objetos em sua profundidade dado que simplesmente não havia mais linguagem para abordar os objetos em seu dinamismo. Dito isto, a interdisciplinaridade é uma resolução conservadora, pois propõe respeitar a geografia do conhecimento produzida a partir das disciplinarização do conhecimento, contudo, apresenta como solução aos problemas gerados, um diálogo com as outras disciplinas que mantém e reforça o processo problemático já referido. Em suma, a interdisciplinaridade para mim, se traduz como uma abertura disciplinar que produz uma possibilidade de renovação permanente das linguagens e problemáticas das disciplinas nos moldes em que elas mesmas, as disciplinas, vêm tematizando e problematizando o seu próprio campo, gerando uma falsa sensação de mudança profunda, de superação paradigmática e rompimento que embora existentes, seria fácil demonstrar que não é um processo tão

radical como se pinta, por exemplo por meio da dicotomia "Moderno" e "Pós-Moderno". (E8)

Quanto ao aspecto da **dimensão evidenciada**, a interdisciplinaridade é percebida pelos estudantes sob várias dimensões, entre elas:

- a) **Acadêmica/formativa** - como uma proposta curricular que amplia horizontes e permite ao estudante acessar diferentes áreas (E4, E11, E13, E15, E24 e E25);
- b) **Epistemológica** - como uma forma de construção de conhecimentos que supera a compartimentalização disciplinar (E8, E21, E30);
- c) **Profissional/prática** - ligada à capacidade de lidar com os problemas complexos no mundo contemporâneo e de trabalho (E16, E26, E34, E41);
- d) **Pessoal e humana** - a interdisciplinaridade como elemento de crescimento pessoal e formação cidadã (E20, E30, E34).

Outro aspecto que me chamou a atenção nas respostas foram as **Metáforas e Analogias** utilizadas relacionadas à compreensão da interdisciplinaridade:

- a) **Colcha de retalhos** (E18) - postula a interdisciplinaridade como um tecido de diferentes partes que, juntas, formam algo coerente.
- b) **Loucura controlada** (E25) - denota a complexidade e a liberdade de transitar entre saberes descrita com humor e profundidade.
- c) **Passeio e Trânsito** entre áreas (E7, E17) - mostram a fluidez do percurso interdisciplinar.

De modo geral, os estudantes entendem a interdisciplinaridade como:

I - Diálogo entre áreas - destacando a ideia de que diferentes áreas do conhecimento dialogam entre si, de modo a completar-se (E2, E3, E5, E9, E10, E12, E14, E22, E23, E28 e E36). “A mistura de todas as áreas [...]” (E1); “[...] que faz as matérias conversarem entre si” (E3); “[...] conectar os assuntos da formação em diferentes áreas do conhecimento” (E9); “[...] passagem do aluno por diversos campos” (E13); “É justamente o diálogo com outras disciplinas [...]” E21); “[...] conhecer um pouco dos outros [...]” (27); entre outras.

II - Interação de saberes - há os que ressaltaram que não se trata apenas de justapor conteúdos e disciplinas, mas de interligá-los para uma visão mais ampla e crítica. “A possibilidade de criar conhecimentos novos a partir do entrecruzamento de disciplinas” (E21); “É uma lógica de pensamentos, práticas e conhecimento que incorpora as produções dos diversos campos do conhecimento para atender às complexidades” (E16); “Interdisciplinaridade é o processo de compreensão de um fato a partir de múltiplos saberes e olhares, desenvolvendo

soluções de forma assertiva e completa, possibilitando a integração e interação em grupo e convívio em sociedade (E2), entre outras.

A interdisciplinaridade é como uma colcha de retalhos. Elas se interrelacionam com diferentes áreas para entender um objeto ou problemática. Desse modo, o resultado se dá por meio de ações multiprofissionais e interdisciplinares. O resultado, fazendo uma analogia, é como uma colcha de retalhos. Vários pedaços (áreas, profissões) interligadas para formar uma estrutura mais sólida do objeto (a colcha). (E18)

III - Formação ampla - A interdisciplinaridade também, vista do ponto da aplicabilidade, foi contemplada pelos estudantes como algo que amplia a formação acadêmica e humana (E4, E11, E16, E20, E30, E34).

Porta de entrada ao processo de formação, contemplando conhecimentos gerais que qualificam os estudantes a situar-se criticamente ao tempo em que promove a ampliação da vivência na instituição universitária, agregando ao itinerário formativo. Conhecimentos e práticas de diversas áreas das artes, das humanidades e das ciências. (E4)

“Tem a funcionalidade de gerar profissionais multidisciplinares e capazes de lidar com várias situações no ambiente de trabalho” (E26).

IV - Superação da fragmentação do saber - outro aspecto denota a interdisciplinaridade como uma resposta crítica à especialização (E8, E19, E21, E25, E30). “É justamente o diálogo com outras disciplinas. É o contrário de especialidade, em que só se estuda o conteúdo correspondente [...]” (E21); “Para mim, a interdisciplinaridade parte do princípio de que o ser humano é complexo [...]” (E29). “É a compreensão dos atravessamentos e interseções entre os conhecimentos e é fundamental para uma formação crítica. Todos os conhecimentos se relacionam, é melhor os compreender juntos do que isolados e separados” (E19).

Retomo uma das respostas e grifo um trecho que me chamou muito a atenção:

A interdisciplinaridade, me parece, a compreensão dos problemas gerados pelo processo de constituição do conhecimento como disciplinas fechadas e lineares. O problema da especialização que em um dado momento, gerou a problemática de que os conhecimentos hiper-especializados não conseguiam analisar os objetos em sua profundidade dado que simplesmente não havia mais linguagem para abordar os objetos em seu dinamismo. Dito isto, **a interdisciplinaridade é uma resolução conservadora, pois propõe respeitar a geografia do conhecimento produzida a partir das disciplinarização do conhecimento, contudo, apresenta como solução aos problemas gerados, um diálogo com as outras disciplinas que mantém e reforça o processo problemático já referido.** Em suma, a interdisciplinaridade para mim, se traduz como uma abertura disciplinar que produz uma possibilidade de renovação permanente das linguagens e problemáticas das disciplinas nos moldes em que elas mesmas, as disciplinas, vêm tematizando e problematizando o seu próprio campo, gerando uma falsa sensação de mudança profunda, de superação paradigmática e rompimento que embora existentes, seria fácil demonstrar que não é um processo tão radical como se pinta, por exemplo por meio da dicotomia "Moderno" e "Pós-Moderno". (E8, grifo meu)

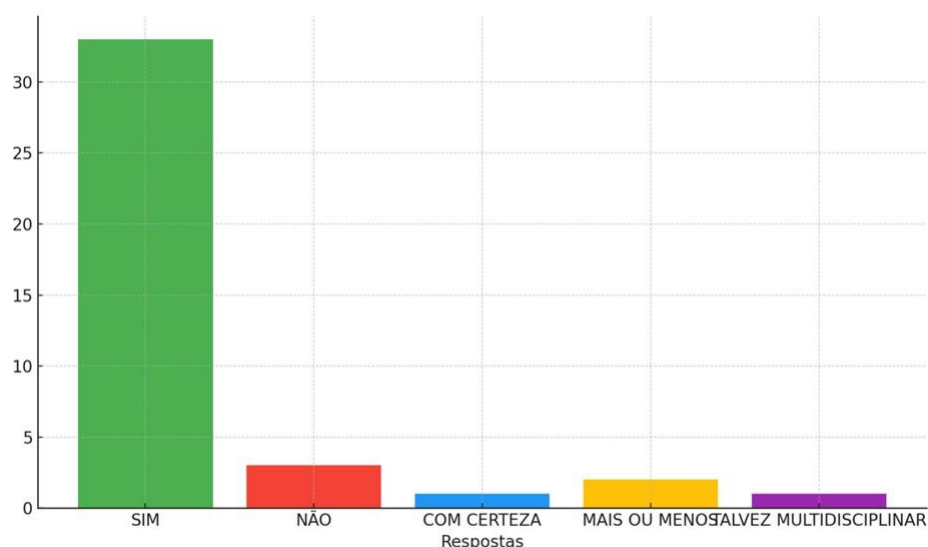
A estudante, ao propor essa fala (parte grifada), oferece uma **crítica contundente**, ao propor que a interdisciplinaridade pode ser uma resposta conservadora, que preserva a lógica disciplinar ao invés de romper com ela de fato. Irei retomar essa discussão no próximo capítulo, mas já adianto que comungo com a ideia de que a interDISCIPLINARIDADE precisa desvincular-se do DISCIPLINAR para uma lógica para além dela. Precisamos amadurecer epistemologicamente para compreendermos mais amplamente os limites do conceito de interdisciplinaridade. Tentarei fazer isso!

Por fim, as respostas evidenciaram que os estudantes não apenas compreendem o conceito de interdisciplinaridade, mas, sobretudo, o vivenciam de forma prática e reflexiva. A multiplicidade de percepções mostra que o ambiente formativo dos BIs promove teoria e prática, cotidiano e crítica, plural e complexo, profissional e cidadão, práxis.

6.5 P7 — Você considera que o curso de Bacharelado Interdisciplinar que você cursa/cursou é/foi interdisciplinar?

O objetivo desta questão foi identificar como os estudantes dos BIs compreendem o curso a partir do modelo interdisciplinar. As respostas estão representadas no Gráfico 5.

Gráfico 5: Percepção de interdisciplinaridade pelos estudantes dos BIs da UFBA.



Fonte: Autoria Própria (*Microsoft Excel*).

Das 41 respostas, a palavra *sim* apareceu 33 vezes (82,5%); a palavra *não*, 3 (7,5%); as palavras *com_certeza*, 1 (2,5%); *mais_ou_menos*, 2 (5%) e *talvez_multidisciplinar*, 1 (2,5%). Para fins analíticos, podemos agrupar as respostas em três categorias:

a) **Percepções afirmativas** (interdisciplinaridade reconhecida): *sim* (33) + *com_certeza* (1) = 34 respostas representando 85% do total das respostas. Há predominância da maioria dos estudantes que compreendem os cursos dos BIs como, de fato, interdisciplinares. Isso mostra que, no geral, a proposta dos BIs está sendo percebida como coerente com os princípios da interdisciplinaridade, ao menos em termos declarativos dos estudantes. Essa afirmativa demonstra sucesso no objetivo formativo dos cursos propostos em seus PPCs.

Sim. Considerando ter cursado componentes curriculares da parte obrigatória do currículo que foram construídos desde uma abordagem interdisciplinar, como "estudos sobre a contemporaneidade"; que tratavam sobre determinada área do saber, mas que nossa abordagem tinha que envolver o diálogo com as artes, mídias e ciência e tecnologia, como em "introdução ao campo da saúde"; e que possuíam objetos interdisciplinares como tema, como "campo da saúde: saberes e práticas". Além disso, na parte optativa/livre do currículo, ao ser necessário cursar componentes curriculares de artes, humanidades e ciência e tecnologia/saúde, a minha formação congregou um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, tive que aprender a transitar entre as diferentes áreas numa produção de mim mesma enquanto estudante. (E11)

Sim. Fiz minha trajetória cursando componentes em diferentes institutos e áreas. Vi o mesmo objeto sendo analisado e pensado por diferentes áreas. Entendi a necessidade do diálogo intersetorial. Tudo isso, durante o Bacharelado Interdisciplinar. Fui da educação à engenharia. Aprendi a olhar a cidade na perspectiva da saúde (sujeitos, ambiente); arquitetura (patrimônio, saneamento, relações com o ambiente); comunicação (fotografia, descrição, mobilidade). Não olho para um objeto com o mesmo olhar após o BI. (E16)

Um dos pontos que o torna interdisciplinar, portanto, é essa liberdade de circulação, cabe ao aluno construir uma trilha nesse sentido. Veja, eu só não frequentei o Instituto de Saúde durante o BI de C&T, mas não se trata de ter as siglas de todos os outros Institutos no histórico que torna-o interdisciplinar, é sobre participar e se sentir parte daquela comunidade, de grupos de pesquisas à confraternizações, de reivindicações locais à perrengues na organização de eventos, é levar momentos e pessoas para a sua vida a partir de interesses que convergem genuinamente, é saber que a disciplina em si ou a sala de aula é apenas uma pequena parte, é voltar naqueles corredores e não se sentir um intruso, voltar porque foi convidado. Portanto, penso que o que torna o BI interdisciplinar é, fundamentalmente, a abertura dos outros institutos para com ele [...]. Então eu não consigo separar "essa tal interdisciplinaridade" de uma postura crítica e ativa em relação à uma formação sob esse signo. A coordenadora do meu curso também era uma verdadeira potência, a melhor de todas, dava todo o caminho das pedras para leigos e desacertados, como eu. (E18)

É possível compreender nessas respostas que a interdisciplinaridade é percebida não apenas no encontro dos conhecimentos das áreas científicas e disciplinares, mas de encontros, movimentos, manifestações, experiências e vivências que norteiam a vida do estudante na universidade e nos espaços formativos. Ou seja, há uma percepção de que o curso proporciona uma interdisciplinaridade para o exercício da vida em seus múltiplos aspectos. Essa compreensão é também confirmada nas respostas "Sim! Vivi o BI de forma genuína" (E12);

“Sim! Temos experiências diferentes a cada aula” (E14); “Sim. Acredito que o curso cumpre com o que propõe” (E22); entre outras semelhantes.

b) **Percepções intermediárias** (dúvidas ou percepção parcial): *mais_ou_menos* (2) + *talvez_multidisciplinar* (1) = 3 respostas representando 7,5% do total das respostas. Essa categoria indica que os estudantes reconhecem que os BIs têm algum nível de integração, mas não no nível esperado para categorizá-los como interdisciplinares. Ao utilizar o termo “multidisciplinar”, há uma forte indicação de que os estudantes compreendem e diferem conceitualmente o que seja multi e inter na relação entre os saberes. E ainda sugere que o BI apenas justapõe disciplinas, sem integrá-las efetivamente.

Mais ou menos. Teoricamente sim, pois há a possibilidade de cursar matérias de diversas áreas e há, no currículo, componentes integralizadores, porém a efetiva articulação de saberes e práticas depende muito dos estudantes. A estrutura do curso leva mais para a multidisciplinaridade do que inter. (E23)

c) **Percepções negativas**: Não (3) = 3 respostas representando, também, 7,5% do total das respostas. Os autores destas respostas não veem os cursos dos BIs como interdisciplinares. A não percepção da interdisciplinaridade no curso pode gerar frustrações com a proposta do curso.

As categorias **intermediárias** e **negativas** nos permitem pensar em algumas possibilidades: 1. A interdisciplinaridade pode estar sendo mais formal (curricular) do que prática (na metodologia ou avaliação); 2. Pode haver variações na experiência conforme o professor, a turma ou a área de concentração dentro do curso. Essas hipóteses poderão ser, futuramente, confirmadas por meio do aprofundamento da escuta dos estudantes e da investigação da prática pedagógica dos docentes que ministram aulas nos BIs.

6.6 P8 — Quais práticas interdisciplinares você considera ter vivenciado durante o curso de Bacharelado Interdisciplinar?

O objetivo desta questão foi identificar como os estudantes dos BIs identificam as práticas que consideram interdisciplinares. Vejamos a síntese na Infografia 20.

Infografia 20: Práticas interdisciplinares nos BIs da UFBA - percepção dos estudantes.



Fonte: Elaboração Própria (*Napkin*).

Todas as 41 respostas afirmaram identificar práticas interdisciplinares nos BIs, mesmo os que não identificaram o curso como interdisciplinar (na questão anterior). As afirmações perpassam por diversas percepções do que seriam práticas interdisciplinares, que têm a ver também com o modo como os estudantes compreendem o que seja a interdisciplinaridade, sobretudo, na aplicabilidade.

De modo geral, observei nas respostas dois tipos de padrões: a) **padrão recorrente** (a maioria dos estudantes valoriza a diversidade e flexibilidade curricular como prática interdisciplinar); e b) **padrão singular** (estudantes, em específico, que participaram de atividades como *hackathon* da NASA e outras próprias de itinerários formativos individualizados).

Ao agrupar as respostas por **códigos** (palavras ou frases curtas), foram identificados os seguintes:

- Aulas interdisciplinares;
- Trabalhos em equipe envolvendo diferentes áreas;
- Atividades de extensão e Atividades Complementares (AC);
- Cursar disciplinas fora da área principal;
- Experiências artísticas e científicas combinadas;
- Feitas, exposições, seminários, eventos...;
- Pesquisas interdisciplinares;
- Contato com realidades sociais diversas;
- Práticas de laboratórios de campo integradas;

- Foco temático e outras linguagens;
- Autonomia curricular e liberdade de escolhas.

Ao agrupar as respostas por **categorias** temáticas, temos:

a) **Formação Acadêmica Interdisciplinar** - os estudantes compreendem como prática interdisciplinar a possibilidade de cursar componentes curriculares múltiplos, entre cursos e entre departamentos. “A possibilidade de cursar disciplinas de outros cursos” (E2); “Aulas em dança, aulas científicas, aulas humanísticas com reflexões filosóficas” (E14); “Poder assistir palestras de outros cursos, ter aulas de outro curso diferente do BI” (E24); “Aulas em dança, aulas científicas, aulas humanísticas com reflexões filosóficas” (E34); “Já trabalhei com audiovisual, fotografia, criação gráfica e música em algumas disciplinas que cursei. O fato de haver a possibilidade de ter escolhido essas matérias é o que considero como experiência interdisciplinar” (E21).

Para Morosini (2001), a interdisciplinaridade exige essa prática de integração de saberes como forma de superar a fragmentação do conhecimento. Também afirma que as práticas que estimulam o diálogo entre as diferentes áreas são mais do que uma exigência, mas sim, o elo que fortalece o fazer interdisciplinar. Perrenoud (2000) igualmente destaca o desenvolvimento de competências de dialogar e mobilizar conhecimentos variados na construção da aprendizagem interdisciplinar. “A interdisciplinaridade não é soma de disciplinas. É construção conjunta, é encontro de sujeitos que aprendem entre si, no entrelaçamento de saberes” (FAZENDA, 2008, p. 34).

Para além dessa vivência entre diferentes componentes curriculares, há respostas que direcionam a interdisciplinaridade à convivência com outros sujeitos: “Estudar em disciplinas com pessoas de cursos diferentes” (E11); “Interação com estudantes e professores de diversas áreas” (E29); “Cursar em diferentes *campus*, estar em contato com pessoas de diferentes cursos [...] os também trazem essa interdisciplinaridade” (E31).

Essas respostas dialogam com a compreensão de que a interdisciplinaridade não se concretiza apenas na junção de conteúdos e componentes curriculares, mas sobretudo na interação entre os sujeitos por meio do diálogo e da colaboração (FAZENDA, 2008). “A interdisciplinaridade é muito mais uma postura, uma atitude frente ao saber, do que uma técnica ou uma metodologia. [...] Pressupõe uma disposição interior de abertura ao diálogo, à escuta, à troca” (FAZENDA, 1944, p. 16). Essa dimensão relacional envolve o desejo, o querer, a aventura na experiência interdisciplinar.

Também respostas que compreendem aulas com abordagens integradoras, como práticas interdisciplinares: “O contato com questões sobre o campo das humanidades (culturas

afro-brasileiras, colonialidade, subjetividades, etc.), [...] científicas, [...] saúde, [...] artes, [...] tecnologia” (E9); “[...] possibilidade de integrar conceitos de saúde e libras, por exemplo. Conhecer conceitos tradicionais da saúde, práticas alternativas [...]” (E29); “As intercessões nas discussões envolvendo gênero, raça, arte, tecnologia” (E18); entre outras.

Pesquisas de campo sobre saúde e cidade, conhecimento de geografia política e impactos na saúde, culturas populares, racionalidades médicas e práticas integrativas e complementares em Saúde, os modelos de saúde, a própria saúde coletiva, aulas de campo em uma câmara de vereadores para discutir políticas, contato e experiências com coletivos sociais com atuação em população LGBTQIAP+, juventude negra, dentre muitas outras. (E14)

Para Morin (2000), a prática interdisciplinar só se constrói de forma afetiva na construção de conhecimentos a partir de múltiplas abordagens. Ao abordar uma temática e incluir na análise as múltiplas possibilidades de reflexão e compreensão, é uma prática interdisciplinar requerida para a ampliação das análises, da resolução de problemas e do trabalho em equipe (PERRENOUD, 2000).

b) **Experiências Práticas e de Extensão** - outras práticas interdisciplinares identificadas - Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS), feiras, projetos, visitas de campo) relacionam-se com as ações para além das que são realizadas no interior dos componentes curriculares. De acordo com as DCNs, as ACs são importantes ações na contribuição da formação integral dos estudantes, proporcionando experiências e vivências que valorizam a interdisciplinaridade e a autonomia (BRASIL, 2001).

“As ACCS, com múltiplas áreas unidas, pensando uma problemática. Essas foram experiências interdisciplinares que mais vivi” (E15); muitas práticas de Artes, Exatas e ACCS. Várias na politécnica. Principalmente produção cervejeira” (E23).

Cursei a accs da feirinha, que tranquilamente eu associava a saúde alimentar, alimentos naturais, livres de agrotóxicos. A Accs de química, que plantamos árvores, cuidávamos do espaço, reciclamos, tudo isso está voltado para a saúde, mais árvores, mais oxigênio, melhor qualidade do ar, saúde. Reciclagem de plásticos, madeiras, vidros cuidar do ambiente, saúde. Melhorar com essas reciclagens o nosso espaço de convivência, saúde, pois nos trouxe conforto. Durante toda a minha graduação em vários momentos eu vivenciei a interdisciplinaridade e foi muito satisfatório. (E27)

Dialogando com Morin, Perrenoud (2000) acentua que as atividades complementares, que ele chama de extracurriculares, são possibilidades de experiências interdisciplinares em diferentes contextos. AC e ACCS, na prática interdisciplinar, são articulações entre saberes acadêmicos e realidades sociais que potencializam as aprendizagens significativas, críticas, autônomas e transformadoras.

Freire (1996) ressalta que, por meio do diálogo entre os sujeitos e as realidades, numa relação dialógica horizontal, é possível promover a verdadeira formação humana emancipadora. Essa atitude de abertura ao outro e à realidade (FAZENDA, 2008) é favorecida nas práticas extensionistas. “A interdisciplinaridade se realiza no encontro entre sujeitos, no diálogo com a realidade, e na disposição para aprender com o outro” (FAZENDA, 2008, p. 44).

Também é importante destacar que as atividades extensionistas são práticas que favorecem a formação holística dos estudantes, proporcionam aprendizagens que ultrapassam os limites disciplinares e ancoram em problemas e situações concretas. Deste modo, “É preciso ensinar a contextualizar o saber, a inseri-lo em um todo, a compreender as partes no todo e o todo nas partes” (MORIN, 2000, p. 35). Consequente, “O BI é um espaço de experimentação, onde o conhecimento se constrói na articulação entre teoria e prática, entre diferentes áreas e em constante diálogo com a sociedade” (SANTOS, 2008, p. 67).

c) **Produção e Expressão Multimodal** - os estudantes também identificam os trabalhos audiovisuais, danças, performances, criação gráfica, design e games como práticas interdisciplinares. “[...] experimentações visuais e audiovisuais em aulas” (E8). A produção e expressão multimodal envolve o uso de diferentes linguagens e mídias, tais como textos, som, vídeo, performance e tecnologias digitais, e fortalece a prática interdisciplinar no contexto dos BIs.

Envolve diferentes linguagens e áreas do conhecimento que permitem ao estudante desenvolver habilidades e competências de projetos e criações. “A multimodalidade rompe com o modelo tradicional de ensino baseado apenas na linguagem verbal escrita, permitindo novas formas de representação e de aprendizagem” (KRESS, 2010, p. 6).

A importância da produção e expressão multimodal está no fato de que o estudante aprende a compreender o mundo a partir de múltiplas perspectivas, o que o torna imprescindível ao fazer interdisciplinar. Para Fazenda (1993, p. 17) “A interdisciplinaridade não está apenas na junção de saberes, mas na escuta, na troca, na construção coletiva, na linguagem que emerge do encontro.”

Outro aspecto importante para esse diálogo é que os BIs têm como premissa a formação integral dos estudantes, logo, a multimodalidade contribui para essa formação mais completa, uma vez que desenvolve competências cognitivas, afetivas, comunicativas, criativas e técnicas. “A produção multimodal favorece o letramento crítico, ao colocar o estudante como produtor ativo de sentidos em diferentes linguagens” (ROJO, 2012, p. 25).

A multimodalidade valoriza a diversidade de saberes e culturas e também se caracteriza como práticas pedagógicas inovadoras no BI, sobretudo, no desenvolvimento de posturas

investigativas e críticas diante do conhecimento. “A inteligência contemporânea é híbrida e sensorial, exigindo da escola uma abertura para novas formas de aprender, ver e criar” (SANTAELLA, 2007, p. 49).

d) **Integração Social e Cultural** - prática interdisciplinar identificada pelos estudantes como discussões sobre raça, gênero, colonialidade, contato com movimentos sociais e coletivos, participação em seminários e grupos de leitura são práticas pilares dos BIs. Essas práticas permitem o entrelaçamento de saberes, de culturas e de subjetividades. Para Santos (2004, p. 147) “Não há justiça cognitiva sem a valorização dos saberes outros, dos saberes produzidos em contextos culturais diversos.”

Caracterizo a integração social e cultural como interdisciplinaridade viva e situada que ultrapassa os limites das áreas do conhecimento, da sala de aula e do próprio sujeito. Envolve aventurar-se pelo interdisciplinar em busca do desconhecido e do novo. Também permite a construção e formação cidadã e emancipadora ao proporcionar reflexões sociais e políticas. Esse direcionamento caminha em direção à educação interdisciplinar voltada à emancipação e à justiça social. Sobre esse aspecto, Freire (1996, p. 27) reitera que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, exige respeito aos saberes dos educandos, exige pesquisa, exige estética e ética.”

A integração social e cultural ainda promove a identidade e pertencimento na formação interdisciplinar, pois valoriza as dimensões sociais e culturais e fortalece a identidade do estudante, sobretudo, os oriundos de contextos historicamente marginalizados. “A identidade não é algo fixo, mas uma construção contínua, processual, que se dá nas relações sociais e culturais” (HALL, 2006, p. 13), relações essas percebidas pelos estudantes como práticas dos BIs, como práticas interdisciplinares.

e) **Autonomia e trajetória individual** - também foi identificado pelos estudantes como sendo práticas interdisciplinares. As escolhas curriculares personalizadas, as trajetórias não-lineares e a integração entre formação e projetos pessoais são destacadas nos PPCs dos BIs como norteadores da interdisciplinaridade instituinte (na prática).

“O fato de haver a possibilidade de ter escolhido essas matérias é o que considero como experiência interdisciplinar” (E21). Essa fala realça o protagonismo do estudante no BI na escolha dos itinerários formativos, acadêmico e profissional. A prática interdisciplinar preconiza a autonomia intelectual e formativa dos sujeitos como essencial. Para Perrenoud (2000, p. 39) “Formar para a autonomia é formar sujeitos capazes de refletir, de tomar decisões, de gerir sua aprendizagem e de agir com responsabilidade.”

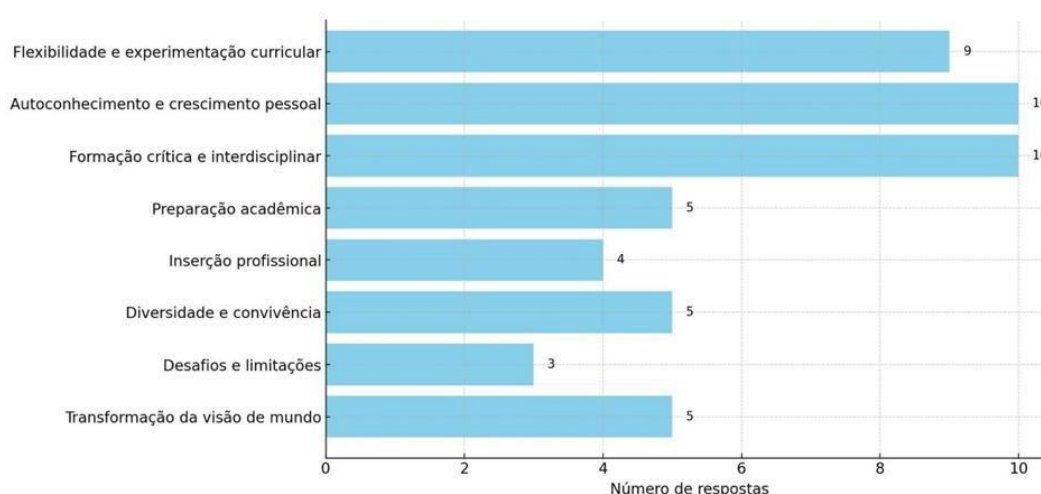
Os BIs, como espaços de experimentações e escolhas, permitem, por meio da flexibilidade curricular, a existência de trajetórias individuais com eixo na formação integral. Assim, a flexibilidade curricular fortalece a interdisciplinaridade ao permitir que diferentes experiências e perspectivas coexistam e dialoguem, o que implica no respeito e valorização das escolhas do outro, o que também é uma prática interdisciplinar: “A interdisciplinaridade nasce da escuta, da disposição para o encontro com o outro, com sua história, seu saber, sua singularidade” (FAZENDA, 2008, p. 44).

Os BIs incentivam a autonomia ao propor flexibilidade curricular de modo aberto e transversal. Rompe com a rigidez curricular conservadora e abre-se ao múltiplo e estabelece espaço de liberdade formativa “[...] onde os estudantes podem experimentar, errar, refazer e, sobretudo, inventar-se como sujeitos de um saber aberto e solidário” (SANTOS, 2008, p. 75).

6.7 P9 — Em que/quais aspectos o Bacharelado Interdisciplinar é/foi importante para você?

O objetivo desta questão foi identificar o grau e aspectos de importância que os estudantes atribuem aos BIs. Do total das 41 respostas, apenas 1 considerou os BIs como “pouco importante” (E34). Todas as demais expressam algum tipo de importância e em aspectos diferenciados, demonstrados no Gráfico 6.

Gráfico 6: Aspectos dos BIs avaliados pelos estudantes.



Fonte: Autoria Própria (*Microsoft Excel*).

Com base no Gráfico 6, serão apresentadas algumas categorias analíticas:

a) Desenvolvimento pessoal e autoconhecimento foram os aspectos mais aclamados nas respostas dos estudantes. O grau de importância ao curso foi estabelecido, em maioria, pela possibilidade de descobertas sobre si mesmos e desenvolvimento de competências emocionais (E1; E3; E4; E6; E15; E16; E21; E24; E30; E35). A autoavaliação, redirecionamento de carreira acadêmica e profissional, o estímulo à curiosidade e autonomia e o desenvolvimento do senso crítico e empatia são aspectos abordados que caracterizam essa categoria.

Algumas das falas ratificam o parágrafo acima: “Eu me desenvolvi muito quanto a oratória, pelo fato de ter que lidar com várias áreas, pesquisar, estudar” (E1); “O Bacharelado interdisciplinar é importante pois mudou a minha maneira de encarar o mundo e me preparou para o ambiente acadêmico qual pretendo seguir [...]” (E6).

b) Flexibilidade curricular e experimentação - aparece em nove das respostas, evidenciando a importância dada ao pilar das propostas dos BIs, ou seja, uma quantidade considerável de estudantes destaca a possibilidade de explorar diferentes conhecimentos que os levam a novas descobertas acadêmicas e profissionais (E5; E8; E12; E13; E14; E17; E26; E29; E32; E35). Essa categoria expressa a liberdade de escolhas de componentes curriculares, o livre e autônomo trânsito entre as áreas e a oportunidade de testar vocações antes da escolha definitiva.

Algumas das falas citam tal aspecto: “Poder entrar em medicina” (E8); “Permitiu entender o que eu queria de fato” (E12); “Perceber que apesar de ter entrado no curso por causa da Arte, eu tenho interesse e habilidade nas matérias de tecnologia” (E14); “Me dar um pouco da experiência dos demais cursos para melhor escolher meus objetivos” (E29); “Acho que para mim que tenho TDAH principalmente, é um curso que amplia meus horizontes e não me limita no que posso explorar academicamente” (E35); entre outras.

c) Formação crítica e interdisciplinaridade foram outros aspectos da importância atribuída aos BIs. A valorização de uma formação crítica, interdisciplinar e voltada para a compreensão das questões, problemas e situações sociais, políticas e culturais foi destacada em E2, E6, E7, E10, E11, E18, E20, E22, E27, E28. A formação crítica é caracterizada pela capacidade de análise crítica, na formação cidadã e no engajamento social promovido pela interdisciplinaridade.

Algumas das falas que demonstram essa afirmação são: “Convívio com diversas matérias e formação crítica cidadã” (E10); “[...] abriu para mim muitas oportunidades para a construção de uma formação crítica e alinhada com a construção de um outro mundo possível” (E11); “Ao reforçar a possibilidade de aprender de forma integrada e não separada” (E18); “Permitiu o desenvolvimento crítico, habilidades e competências do ofício do estudante [...]”

(E28); “Em todos os aspectos, mas poder enxergar o outro como ser humano e não como um objeto do meu saber, para mim foi a melhor herança que ficou” (E30); entre outras.

d) **Desenvolvimento acadêmico e preparação para a pós-graduação** foi outro aspecto presente nas respostas (E5; E6; E22; E28; E33). Está caracterizado como a construção de base teórica sólida, estímulo à pesquisa e leitura e desenvolvimento de habilidades acadêmicas de escrita, oratórias e argumentativas. “Me permitiu entrar cedo na carreira acadêmica e testar águas antes de tomar uma decisão definitiva de qual caminho seguir” (E5); “Me permitiu construir uma base teórica literária para trazer maior segurança em cursar um mestrado em área diferente da minha graduação inicial” (E22); entre outras.

e) **Capacitação para o mercado de trabalho** - citado nas respostas (E9; E15; E23; E27; E40; E41) que destacam a importância dos BIs na preparação para o mercado de trabalho, com destaques a estágios e outras competências práticas. Destacam-se a oportunidade de estágio, formação prática e adaptabilidade profissional e, sobretudo, a interdisciplinaridade aplicada ao mercado. [...] oportunizar a possibilidade de vivenciar estágios, me preparando para o mercado de trabalho [...]” (E9); “Considero que com o conhecimento que obtive posso me tornar um profissional mais adaptável e com um repertório maior” (E23); entre outras.

f) **Convivência e troca com a diversidade** que se relaciona à integração com colegas de diferentes realidades acadêmicas, formativas e demais práticas (E7; E10; E19; E23; E24; E31). Essa categoria se caracteriza pelas práticas de contato com múltiplas visões de mundo, na ampliação do repertório social e cultural e no desenvolvimento de empatia e cooperação. “O BI é muito importante para mim [...], a interação com os colegas foram e são enriquecedoras” (E7); “Troca de experiência com colegas de outros cursos” (E19) e “As possibilidades e flexibilidades, o contato com pessoas de outras áreas” (E31) são exemplos.

6.8 P10 — Você recomendaria o curso de Bacharelado Interdisciplinar?

O objetivo desta questão foi identificar se os estudantes dos BIs indicariam o curso para alguém. A indicação positiva implica que acreditamos que o que foi indicado pode ser útil ou interessante para a outra pessoa. Relaciona-se com confiança, qualidade, relevância e benefício que aquilo que indicamos pode oferecer. Implica também um senso de julgamento crítico sobre a qualidade do curso, no caso em específico.

A distribuição das 41 respostas ficou assim distribuída:

SIM	TALVEZ	NÃO
36	2	3

As 36 respostas *sim* representam 87,7% do total das respostas, enquanto “talvez” 4,9% e “não” 7,3%. A maioria dos estudantes recomendaria o curso, o que indica uma excelente avaliação. Os motivos do *sim* variam entre a formação ampla e interdisciplinar, sobretudo no aspecto de que os BIs são bons caminhos para maturidade pessoal, acadêmica, política e profissional. A recomendação também tem como base a inclusão e o acesso no ensino superior, especialmente para pessoas de contextos socioeconômicos menos favorecidos. Há destaques também para a característica da integração e diversidade de contextos, áreas, sujeitos e ambientes que os BIs proporcionam aos estudantes, reforçando a experiência universitária e de vida.

“Sim, ele é um ótimo curso para você abrir seus horizontes e aprender algo que você não aprenderia se estivesse em um CPL” (E3); “Sim. Como disse, trata-se de uma modalidade de formação inovadora e que muito tem a contribuir para a melhoria do ensino superior, produção de conhecimento e desenvolvimento de percursos profissionais comprometidos com a transformação social e luta política” (E11); “Sim, é perfeito para quem quer experimentar as áreas que atrai seu interesse sem precisar ficar trocando de curso” (E14); “Sim, a minha experiência foi enriquecedora. É a oportunidade de descobrir o que você deseja realmente estudar [...]” (E22); “Sim!! Acho que o BI deveria ser obrigatório para todos” (E25); “Sim! Sinto que o Bi é a verdadeira experiência da universidade” (E27); “Total!!! Para mim todos deveriam antes da projeção linear fazer o BI, com toda certeza a formação profissional seria mais humana e consciente” (E30);

Recomendar por recomendar eu vivo recomendando, acho que é uma ótima porta de acesso para o ensino superior, que não é uma coisa de outro mundo - eu mesmo pensava que pesquisador viviam em mundos paralelos, olha eu aqui respondendo uma pesquisa, rs. [...]. Pensando em outros termos, porém, eu faria um grande esforço para convencer um filho meu a fazer o Bacharelado Interdisciplinar. (E24)

Uns *sim* aparecem com condicionantes: “Sim. Pois cresci muito. Mas antes iria entender o perfil do sujeito. Pois demanda mais tempo a trajetória formativa. Entendendo que 3 anos é

do BI e mais 4/5/6 da graduação subsequente” (E17) e “Sim, com ressalvas. A ideia é bem melhor do que o que acontece na prática. Mas defendo o BI” (E19).

As respostas **não** indicam ressonâncias negativas, mesmo que em minoria, mas apareceram reclamações e evidências a problemas estruturais e institucionais como a falta de suporte da universidade, da relação entre professores e estudantes e da organização administrativa. Também sobre o descompasso entre teoria e prática, pois algumas das respostas relatam que o curso não funciona como idealizado e proposto nos PPCs, sobretudo na proposta pedagógica.

Há ainda as incertezas e inseguranças relatadas, onde os estudantes afirmaram que o curso não é indicado para quem busca o ingresso rápido no mercado de trabalho, pois, ao sair do Ensino Médio e matricular-se nos BIs, o estudante ficará em média de sete anos para estar pronto e profissionalmente formado para o mercado de trabalho, uma vez que os três primeiros anos fará o BI e os quatro anos após, no mínimo, farão o CPL. Não houve consideração da possibilidade de os BIs irem para a pós-graduação “[...] eu descobri meu objeto de estudo do mestrado durante o BI” (E22).

“Na UFBA não, porque não funciona como é proposto, falta suporte da universidade e respeito dos professores tanto do instituto quanto das demais unidades, e principalmente do administrativo da universidade que fica desfazendo do estudante, durante o atendimento” (E2); “Não. É um ambiente muito tóxico” (E12); e, “Não, o curso está enfrentando diversos problemas desde o meu ingresso e agora está aumentando durante esses tempos de desmonte do curso” (E16).

As respostas ambíguas ou condicionais **talvez** venham carregadas de “depende da pessoa”, perfil e objetivos. Ou seja, é indicado para quem tem disposição e tempo para uma formação mais longa? É indicado para quem tem interesse em pesquisa, política ou em movimentos de transformação social? Para quem o BI é indicado? Até mesmo o elemento “localidade” é referenciado: “Sim, mas só para quem aguentar Salvador” (E5).

Depende muito da pessoa que me pergunta. Algumas pessoas poderão pensar que é perda de tempo, outras acham fundamental. Eu recomendo para pessoas curiosas como eu, com muita vontade de enxergar saídas para um mundo em que cada vez mais os indivíduos são autocentrados. (E21)

De modo geral, a maioria dos estudantes recomendaria os cursos dos BIs, destacando sua riqueza formativa, interdisciplinar e o papel transformador. Mas há ressalvas importantes e que devem ser consideradas no sentido de proporcionar melhorias, como exemplo, à execução prática do projeto, infraestrutura e suporte institucional.

6.9 P11 — Quais críticas e/ou sugestões você faria ao curso do Bacharelado Interdisciplinar?

O objetivo desta questão foi identificar quais críticas e sugestões os estudantes dos BIs fariam ao curso a partir de suas vivências acadêmicas. No Quadro 6, estão sintetizadas essas informações.

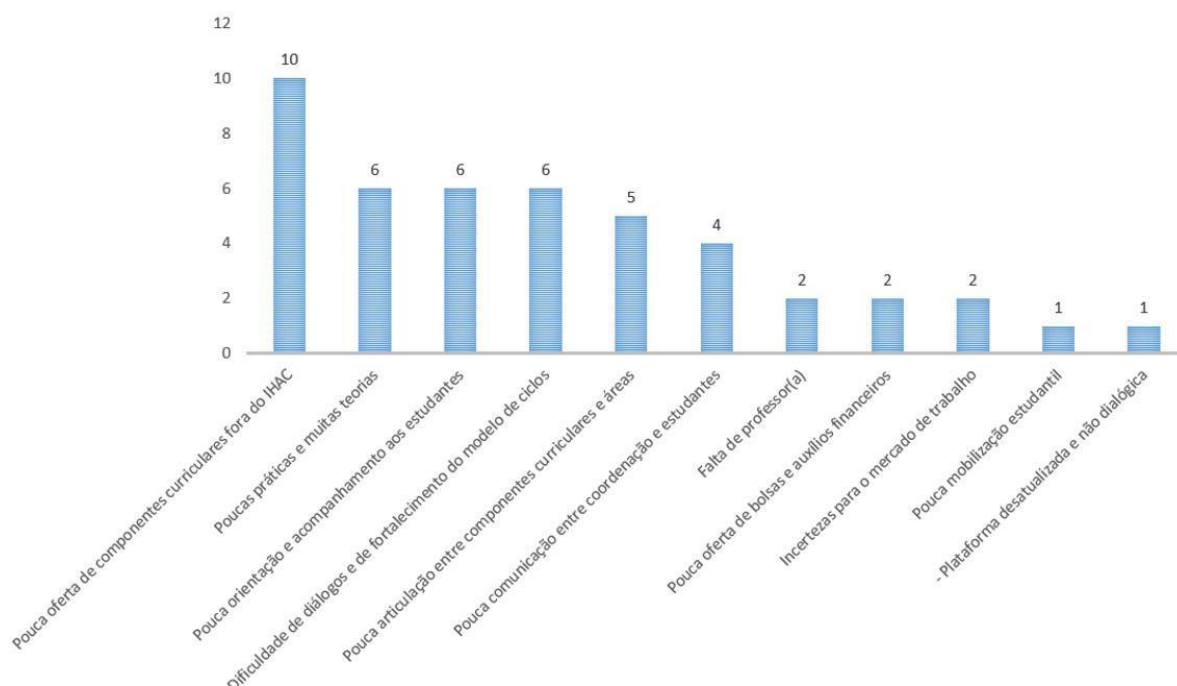
Quadro 6: Respostas dos estudantes dos BIs da UFBA à P11.

CRÍTICAS	SUGESTÕES
Pouca oferta de CC em demais unidades da universidade (10)	Mais diálogos com as demais unidades da universidade
Poucas práticas e muitas teorias (6)	Maior articulação com órgãos, instituições e a comunidade externa Criação de CC mais práticos Criação de laboratórios
Pouca orientação e acompanhamento aos estudantes (6)	
Dificuldade de diálogo e de instalação do modelo de ciclo na universidade (6)	
Pouca articulação entre CC e áreas (5)	Elaboração de projetos mais integradores de CC e de áreas Novas práticas pedagógicas Ampliar o Eixo Integrador para todo o curso
Pouca comunicação entre coordenação e estudantes (4)	
Falta de professor(a) (2)	Colaboração docente de outras unidades
Baixa oferta de bolsas e auxílios financeiros (2)	
Incertezas para o mercado de trabalho (2)	Movimentos estudantis junto a órgãos externos
Pouca mobilização estudantil (1)	
Plataforma desatualizadas e não dialógicas (1)	

Fonte: Elaboração Própria (*Microsoft Word*).

Das 41 respostas, apenas duas falas (4,88%) expressam “Até então, não tenho o que criticar” (E13), “Até o momento, nenhuma crítica” (E26). Das demais, 8 (19,51%) apresentam apenas críticas; 10 (24,39%) apenas sugestões; 65 (36,59%) críticas e sugestões e 6 (14,63%) são respostas sem opinião explícita. As respostas estão ilustradas no Gráfico 7.

Gráfico 7: Respostas dos estudantes dos BIs da UFBA à P11.



Fonte: Elaboração Própria (*Microsoft Excel*).

Crítica I - Pouca oferta de componentes curriculares fora do IHAC aparece em dez das respostas. As dificuldades de realização de matrícula e permanência em componentes curriculares de cursos de CPL são apontadas como desafiadoras na prática formativa dos estudantes. “Minha crítica é sobre a dificuldade de diálogo com as outras unidades, das poucas vagas nos componentes curriculares de outras unidades” (E15).

Abrir mais vagas nos cursos de progressão linear (quando for esse o caso) valorizar e visibilizar mais os méritos do BI para a instituição, afinal de contas, somos o maior curso dentro da instituição, estamos em todos os institutos e não somos reconhecidos em nossa relevância dentro da universidade. Além disso, seria importante o incentivo, para além da compreensão do que é o BI sobre o ingresso no curso pelo próprio curso e não apenas para a progressão linear. (E9)

Melhorar a oferta de disciplinas em todas as unidades da universidade para que haja matrícula ao estudante [...], possibilitar a inclusão do estudante aos projetos de pesquisa e extensão, monitoria e disciplinas ACCS, e principalmente estágios dentro das unidades acadêmicas e administrativas da universidade. (E3)

O IHAC, criado com a proposta de promover a interdisciplinaridade e flexibilizar os currículos através dos BIs, depende do diálogo com outras unidades da UFBA para ofertar uma formação ampla aos estudantes. No entanto, as respostas dadas recorrem às dificuldades na comunicação e articulação para a oferta de componentes curriculares, comprometendo a proposta pedagógica e estrutural dos BIs. Essa barreira é típica do enfrentamento do

pensamento conservador que dificulta a formação interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade exige diálogo, colaboração, interação entre sujeitos, conhecimentos e práticas institucionais (MORIN, 2000).

A estrutura administrativa da UFBA ainda opera majoritariamente em modelos conservadores e departamentalizados de ensino e formação, o que entra em conflito com a lógica horizontal e flexível dos BIs. Assim, a falta de mecanismos efetivos de integração entre o IHAC e os demais institutos e faculdades dificulta a oferta e coordenação de componentes curriculares aos estudantes dos BIs.

Outro foco dado nas respostas está na crítica ao processo de transição entre BI e CPL.

Acredito que ainda é necessário um trabalho para "naturalizar" a migração do B.I. para o CPL, vejo que esse é um problema recorrente na UFBA e que traz diversos conflitos e situações desagradáveis de preconceitos. A exemplo da recente tentativa de remover o curso de Medicina dessa transição, ao invés de criar ferramentas que melhorem a transição. Ainda existe uma clara tentativa de segregação. (E22)

O modelo de ciclos proposto pelos BIs pressupõe uma transição fluida entre o ciclo inicial e o ciclo profissional, algo que ainda não se concretizou plenamente na universidade, conforme as respostas dadas. Sem clareza nas regras de transição e valorização do percurso formativo, os BIs acabam sendo como um “meio” e não como um “fim”, o que fragiliza sua identidade e seu reconhecimento acadêmico (MACEDO; TORRES, 2001). E ainda, “A comunicação institucional ineficiente compromete a execução das políticas acadêmicas interdisciplinares e a integração entre os setores da universidade” (FREITAS; MACHADO, 2012, p. 57).

Sugestões à crítica I - “Poderia criar novos componentes curriculares aplicados aos conhecimentos dos CPL” (E15).

Crítica II - Poucas práticas e muitas teorias aparecem em seis das respostas. Os argumentos giram em torno de que o curso oferece a integração de conteúdo, de componentes curriculares e de pessoas no aspecto teórico, em maior parte do período do curso. “Gostaria que o BI tivesse mais campo de práticas interdisciplinares” (E17); “Ter a possibilidade de mais práticas que se relacionam e integram as pessoas” (E32).

Carência de foco em práticas de campo e experiências concretas: Intensificar as experiências práticas em estágio supervisionado, projetos de extensão e visitas a diferentes unidades de saúde pode ajudar a aproximar os alunos da realidade, proporcionando uma vivência mais completa do cotidiano profissional [...]. Isso também permite que os alunos integrem os conhecimentos adquiridos na teoria de maneira mais eficaz. (E2)

Para Ausubel (1968), o ensino baseado em práticas se alinha às concepções de aprendizagem significativa e à pedagogia problematizadora freiriana. A crítica à pouca vivência prática, sobretudo em espaços externos à universidade, recai sobre a necessidade de aproximar o curso da realidade social, política, cultural e profissional.

A inserção do estudante nos BIs em contextos reais e práticos amplia a compreensão crítica da realidade e fortalece o vínculo entre teoria e prática. A ausência de práticas pode enfraquecer as possibilidades interdisciplinares do curso, assim como levar a um aprendizado abstrato e descolado da realidade.

Sugestões à crítica II - Como sugestão, foram apresentadas uma maior articulação do IHAC com órgãos, instituições e a comunidade externa, a criação de componentes curriculares mais práticos e também a criação de laboratórios no instituto para o desenvolvimento de projetos e atividades práticas que explorem as múltiplas inteligências, habilidades e competências linguísticas, criativas e cognitivas dos estudantes. “Poderia criar novos componentes curriculares aplicados aos conhecimentos dos CPL” (E16) e, “Gostaria que o BI tivesse mais campo de práticas interdisciplinares. Dialogando com a prefeitura, Estado e serviço privado” (E18).

Crítica III - Pouca orientação e acompanhamento aos estudantes aparece em 6 das respostas. A crítica se relaciona com a proposta de Acompanhamento e Orientação Docente aos discentes dos BIs preconizada nos PPCs dos cursos. Esse acompanhamento e orientação precisam acontecer para que o propósito de desenvolvimento de maturidade pessoal, acadêmica e de escolha profissional do estudante aconteça com mais eficácia.

Essa falta de acompanhamento acadêmico é consequência também do pouco vínculo entre professores e estudantes e com a estrutura do curso. Como um estudante conseguirá seguir uma proposta de curso completamente diferente de tudo o que foi construído historicamente no país? Que maturidade para a tomada de decisões que corroborem as práticas interdisciplinares? É preciso haver uma “maior relação do corpo docente com os alunos para maior pertencimento dos alunos ao curso” (E16). É preciso “[...] melhorar a comunicação e, de forma clara [...] com os alunos sobre as burocracias, novidades, eventos e orientações” (E3).

O curso tem uma grande necessidade de organização, o estudante é pouco orientado sobre o que fazer em certas situações e acaba saindo prejudicado [...]. Já vi casos de estudantes que se perdem nas disciplinas que cursam, escolhendo matérias apenas para cumprir uma carga horária e não por objetivos pessoais, dado a dificuldade no momento da matrícula [...]. (E23)

“O curso tem uma grande necessidade de organização, o estudante é pouco orientado sobre o que fazer em certas situações e acaba saindo prejudicado [...] (E19). A orientação e acompanhamento contínuo dos estudantes é essencial para a construção de trajetórias acadêmicas consistentes e conscientes, especialmente em cursos como os BIs que demandam autonomia e escolhas.

Para Tinto (1993), a ausência de apoio institucional pode levar à evasão e ao sentimento de desorientação. Destaca também que o engajamento institucional junto ao estudante e no atendimento de suas demandas e necessidades é fundamental para a sua permanência no curso.

Sugestão à crítica III - Não foram feitas sugestões.

Crítica IV - Dificuldade de diálogos e de fortalecimento do modelo de ciclos na universidade aparecem também em 6 das respostas. Há uma preocupação direcionada à integração do IHAC com as demais unidades da universidade. A crítica questiona a existência de uma UFBA dentro da própria UFBA, como se não desejasse comunicar-se.

Acho que temos que oferecer apoio ao bacharelado interdisciplinar que vive num cenário de constantes ataques. Ainda temos muito o que avançar para contornar os problemas que se estabeleceram pela instalação do modelo de ciclos num cenário de subalternidade ao modelo convencional de formação superior. (E11)

Na resposta E18, há uma crítica relacionada à convivência dos estudantes dos BIs com outros cursos dentro da UFBA: “[...] tratamentos desiguais entre alunos locais e os de fora [...]”. Muitos departamentos e faculdades da UFBA ainda demonstram resistência em compartilhar componentes curriculares ou vagas com os estudantes dos BIs. Essa realidade também é refletida na cultura de comportamento estudantil dos cursos de CPL. Crítica que também corrobora, pois tive essa vivência enquanto estudante dos BIs em Saúde entre os anos de 2016 a 2018. Para Klein (2001), a cultura acadêmica ainda é resistente ao novo, pois vive presa a controle curricular.

A crítica também reflete sobre a estrutura física que os cursos oferecem, destacando que os cursos dos BIs não dispõem de espaços físicos suficientes para a realização de atividades interdisciplinares. “[...] terminar a construção da unidade física do IHAC” (E2) é uma necessidade a ser clamado junto a outras melhorias das instalações.

As dificuldades de diálogo inviabilizam o fortalecimento dos BIs na universidade. O diálogo é a base de existência desses cursos. Deste modo, as dificuldades precisam ser identificadas e que haja propostas que minimizem os efeitos dessa barreira ao fazer

interdisciplinar. Ademais, uma estrutura dialógica e organizacional precária afeta diretamente a experiência acadêmica do estudante (SANTOS, 2008). Os BIs, por proporcionarem uma ruptura no modelo conservador, necessitam buscar meios de consolidar sua proposta pedagógica e fazer dialogar-se.

Sugestões à crítica IV: Maior articulação entre o IHAC e demais unidades da universidade, assim como com espaços externos. (E40; E18)

Crítica V - Pouca articulação entre componentes curriculares e áreas aparece em 5 das respostas. A proposta dos BIs está ancorada na ideia de superar a fragmentação do conhecimento por meio da interdisciplinaridade (MORIN, 2000). No entanto, a implementação dessa proposta enfrenta desafios práticos e pedagógicos. “O BI não é um curso linear como qualquer outro e, no entanto, a experiência posta em prática é a mesma de curso linear, é preciso inventar uma pedagogia própria para o BI [...]” (E7)

“O curso tem diversas falhas que impedem a plenitude do estudo interdisciplinar, então, acho válido repensar o curso como um todo” (E12); “As críticas seriam para a falta de eventos interdisciplinares, de estímulos à participação [...]” (E21); “Precisa articular melhor os conteúdos. Essa articulação ocorre mais nos dois primeiros semestres, posteriormente isso se perde.” (E27)

Em suma, percebo uma disciplinarização e linearização do BI, principalmente mediante os cursos mais procurados, que torna a experiência do BI em uma corrida pobre e em um ambiente não de descoberta e invenção, mas de confirmação daquilo que se decidiu a priori da experiência mesma do BI. Como se a experiência do BI não fosse capaz de produzir significação nos sujeitos. (E7)

Sugestões à crítica V: “[...] Acho que seria bom ter um eixo integralizador que permita a interdisciplinaridade não apenas no início do curso, mas sim nele todo.” (E27)

A criação de projetos e atividades que demandem a integração mais explícita entre as disciplinas pode ser uma solução. Por exemplo, seminários interdisciplinares ou a realização de workshops temáticos que envolvem áreas como saúde pública, políticas sociais, biologia e sociologia podem ajudar a tornar a interdisciplinaridade mais prática e visível. (E1)

É preciso haver projetos integradores que possibilitem a articulação afetiva dos saberes, pois a interdisciplinaridade exige diálogo entre as áreas, objetivos comuns e práticas colaborativas. (FAZENDA, 2008)

Crítica VI - Pouca comunicação entre coordenação e estudantes aparece em 4 das respostas. A “debilidade da comunicação” (E21) entre a coordenação dos BIs e estudantes pode resultar em inúmeras dificuldades no cumprimento dos objetivos do curso. A situação afirmada “[...] temos pouca assistência do colegiado e eu particularmente me sinto mais ajudado por outros colegiados do que o colegiado do próprio curso [...]” (E23) é um desafio a ser vencido.

Sugestões à crítica VI: Não foram feitas sugestões.

Crítica VII - Falta de professor(a) aparece em 2 das respostas. Apontam para a necessidade de “mais professores” (E30) nos BIs e para a necessidade de “acelerar o processo de contratação de professores temporários” (E4), pois, segundo eles, têm ocorrido atrasos no começo das aulas, no início do semestre, pela dificuldade de contratação de professores(as).

Essas respostas, por menores que sejam, revelam um problema estrutural recorrente nas universidades públicas brasileiras: a carência de docentes e a morosidade nos processos de contratação, especialmente nos cursos de BIs, um desafio a ser enfrentado. Segundo Oliveira e Silva (2017), a ampliação do acesso à educação superior nas últimas décadas, sobretudo após a criação de programas como o REUNI, não foi acompanhada de forma proporcional por investimentos na contratação de docentes efetivos. Tal descompasso impacta diretamente a qualidade do ensino, o planejamento pedagógico e o funcionamento regular dos cursos.

A contratação de professores temporários, embora prevista legalmente como medida emergencial, muitas vezes é utilizada de forma recorrente para suprir lacunas permanentes, o que precariza o trabalho docente e compromete a continuidade de projetos de ensino, pesquisa e extensão (SANTOS; CORRÊA, 2019). Portanto, as afirmações dos estudantes expressam um problema legítimo e que demanda ações necessárias e urgentes.

Sugestões à crítica VII: “ajuda de professores de outros cursos da UFBA” (E40); “Buscar ajuda com outros professores” (E38). A colaboração docente interdepartamental ou interunidade é apontada como uma solução para minimizar os impactos da ausência de professores nos BIs.

Crítica VIII - Baixa oferta de bolsas e auxílios financeiros aparece em 2 das respostas. Uma demanda importantíssima para a permanência de muitos estudantes dos BIs que são oriundos de grupos socioeconômicos carentes.

Principalmente baixíssima oferta de bolsas, auxílios e etc., que obriga aos discentes de baixa renda e em situação de vulnerabilidade a uma participação mecânica, pobre e dificultosa mediante ter que conciliar trabalho com a faculdade, além dos muitos

que moram em outra cidade e precisam viajar diariamente para estar em sala de aula. (E10)

De acordo com Neves (2018), as políticas de assistência estudantil são fundamentais para garantir a democratização do acesso à educação superior e a permanência com qualidade, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade. A resposta (E10) revela que a ausência de suporte financeiro obriga muitos estudantes a conciliarem trabalho e estudo, o que compromete sua dedicação às atividades acadêmicas. Essa situação resulta em uma participação “mecânica, pobre e dificultosa”, prejudicando o envolvimento crítico e integral no processo formativo.

Além disso, há um agravante para os estudantes que residem em cidades diferentes dos campi universitários e precisam se deslocar diariamente, ampliando desgaste físico e emocional (CUNHA; SILVA, 2020). Segundo dados do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), uma parcela significativa dos estudantes de graduação das universidades federais provém de famílias com renda per capita de 1,5 salário mínimo, o que reforça a necessidade de uma política de assistência robusta e equitativa (FONAPRACE, 2019).

Para Dourado (2010), a permanência com qualidade deve ser entendida como um direito, e não como privilégio, exigindo do Estado políticas públicas que reconheçam as diversidades e desigualdades presentes no corpo discente das universidades.

Crítica IX - Incertezas para o mercado de trabalho aparecem em 2 das respostas. A incerteza quanto às possibilidades de trabalho é uma crítica e, sobretudo, uma preocupação. A formação interdisciplinar ainda encontra barreiras de reconhecimento no mercado quanto à própria universidade, refletindo uma lógica conservadora de compartimentalização do saber (MINAYO, 2006).

A incerteza quanto às possibilidades de inserção no mercado de trabalho é uma das preocupações mais recorrentes entre os estudantes dos BIs. Confesso que essa também era minha preocupação enquanto estudante do BI/S. Como apontam duas das respostas analisadas, a indicação sobre perspectivas profissionais concretas após a conclusão do curso gera ansiedade, insegurança e frustração. Essa crítica revela uma das principais preocupações dos BIs: a dificuldade de articulação entre formação ampla, de caráter generalista e interdisciplinar, e as exigências do mercado de trabalho, que frequentemente valoriza especializações mais definidas e perfis profissionais específicos (MOLL, 2011).

Embora os BIs tenham sido concebidos como uma proposta inovadora de flexibilização curricular, ampliando a formação crítica e transdisciplinar, muitos estudantes relatam não

compreender claramente quais caminhos profissionais estarão disponíveis após sua conclusão (ALMEIDA; SILVA, 2019). E ainda, esse sentimento de incerteza é ampliado pela baixa valorização social e mercadológica de formações consideradas “intermediárias” ou “não-profissionais”, como é o caso dos BIs.

Em suma, a crítica à incerteza no mercado de trabalho expressa nas respostas dos estudantes é legítima e aponta para a necessidade de políticas institucionais de orientação profissional, articulação com o mundo do trabalho e reconhecimento formal das competências desenvolvidas nos BIs.

Sugestões à crítica IX: “Movimentos estudantis junto a órgãos externos” (E36). Para que o BI seja efetivamente valorizado, é necessário esforço institucional e social de reconhecimento do potencial dos profissionais com formação ampla e crítica, capazes de atuar em contextos complexos e interdisciplinares.

Crítica X - Pouca mobilização estudantil (E21) aparece apenas uma única vez. “Falta de mobilização dos alunos, principalmente do bacharelado interdisciplinar em saúde, para maior inserção no mercado de trabalho” (E10). Como diz o ditado “menor, mas não menos importante”, a crítica pontual direcionada ao comportamento político e participativo dos estudantes.

Em cursos como os BIs, que ainda enfrentam desafios de consolidação, visibilidade e reconhecimento social, a mobilização estudantil é uma ferramenta estratégica para reivindicar melhorias estruturais, ampliar redes de contato com o mercado e fortalecer a identidade dos cursos (GONÇALVES, 2018). Em conformidade com Frigotto (2015), a mobilização estudantil historicamente teve papel fundamental na construção de políticas públicas de educação, na luta por direitos e na formação da consciência crítica.

No entanto, nas últimas décadas, observa-se uma tendência de desmobilização das universidades, motivada por fatores como precarização das condições de vida dos estudantes, necessidades de conciliação entre trabalho e estudo, e descrença nas instâncias institucionais de representação. A crítica aponta para a necessidade de fortalecer os espaços de representação discente, promover ações de orientação profissional coletiva e incentivar o protagonismo estudantil como forma de enfrentar os desafios de empregabilidade e reconhecimento dos BIs.

Sugestões à crítica VI: Não foram feitas sugestões.

Crítica XI - Plataforma desatualizada e não dialógica (E21) também aparece apenas uma única vez. A afirmação “Alguns se preocupam em divulgar, outros nada falam. Tudo está

disposto em muitas plataformas que não dialogam. Termina sendo um trabalho à parte se inteirar das muitas ações que até existem” (E21) evidencia uma fragmentação da comunicação institucional que pode dificultar o acesso às informações por parte dos estudantes.

A crítica aponta não apenas para a desatualização das plataformas digitais dos BIs, mas para a ausência de integração entre elas, o que gera desinformação, sobrecarga cognitiva e sensação de abandono entre os discentes. Para Castell (2013), em uma sociedade em rede, o acesso à informação clara e integrada é essencial para o exercício da cidadania e da participação ativa no ambiente universitário. Plataformas digitais desorganizadas ou que não se comunicam entre si comprometem a transparência institucional, a efetivação das ações acadêmicas e a autonomia dos estudantes para gerenciar sua vida acadêmica.

Segundo Silva (2019), a comunicação universitária deve ser comprometida como processo interativo, em que os canais de informação precisam ser ao mesmo tempo acessíveis, integrados e receptivos às demandas da comunidade acadêmica. Logo, a crítica é pertinente e aponta para a necessidade de reorganização dos meios de comunicação institucional, atualização periódica de conteúdos e abertura de canais de escuta e diálogos com os estudantes.

Também aponta para fragilidades estruturais, pedagógicas e institucionais que dificultam a consolidação dos BIs como modelo formativo alternativo e inovador. A crítica não é apenas uma queixa, mas uma contribuição para a melhoria do curso, devendo ser considerada em um processo de autoavaliação institucional, atualização do PPC e reforma universitária.

Sugestões à crítica VI: Não foram feitas sugestões.

Referências

ALMEIDA, Ronaldo; SILVA, Mariana de Oliveira. Bacharelados Interdisciplinares e mercado de trabalho: percepções discentes sobre formação e empregabilidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240051, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240051>.

ALMEIDA, Larissa. Sisu 2025: veja notas de corte parciais dos cursos mais procurados pelos baianos. *Correio 24 horas*. Salvador, 19 jan 2025. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/sisu-2025-veja-notas-de-corte-parciais-dos-cursos-mais-procurados-pelos-baianos-0125?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 08 mai 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares nas Universidades Federais*. Brasília: MEC/SESu, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. *Censo da Educação Superior 2022: Notas Estatísticas*. Brasília: INEP/MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Lúcia. *Universidade e educação superior: entre a crise e a transformação*. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era Lula*. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. A universidade temporária: bacharelados interdisciplinares e formação inicial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 63, p. 87-102, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216305>

CUNHA, Maria Isabel da; SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Universidade, juventude e desigualdades: permanência estudantil em foco*. São Paulo: Cortez, 2020.

DEAL, Jennifer J.; ALTMAN, David G. *Leadership and the future of career*. In: HALL, Douglas T. (Ed.). *Career development in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. p. 133–161.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de acesso e expansão da educação superior no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223–1245, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400004>

GUICHARD, Jean; HUTTMAN, Julie. *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod, 2000.

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

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. *Metodologia da pesquisa interdisciplinar*. São Paulo: Loyola, 2008.

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

FREITAS, Roberta; MARTINS, André. *Escolha profissional e maturidade vocacional: revisitando caminhos*. *Psicologia em Revista*, v. 20, n. 3, p. 398–411, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação da juventude universitária e os desafios da participação política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 15–30, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151567>.

FONAPRACE. *Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes de graduação das IFES – 2018–2019*. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. Disponível em: <https://www.fonaprace.mec.gov.br>. Acesso em: 29 maio 2025.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACEDO, Elizabeth; TORRES, Lúcia Helena. *Currículo e interdisciplinaridade no ensino superior*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACEDO, Jéssica de A. Interdisciplinaridade e sentido formativo nos BI: rupturas e permanências na formação universitária. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 46, p. 39-55, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20200004>

MARTINS, Tânia. *Formação por ciclos e os desafios da interdisciplinaridade no ensino superior*. *Revista Educação & Sociedade*, v. 39, n. 145, p. 77–91, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, Jaqueline. Bacharelados Interdisciplinares e formação universitária: sentidos e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 363–378, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200006>.

MORAES, Rafael R. de. Bacharelado Interdisciplinar: entre a formação ampla e a expectativa de acesso aos cursos tradicionais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 169, p. 65-84, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145432>

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOROSINI, Maria Cândida. *Interdisciplinaridade na educação superior: princípios e perspectivas*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 25–34, 2001.

NEVES, Clarissa. Assistência estudantil como direito: entre conquistas e desafios. *Revista Brasileira de Assistência Estudantil*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 45-59, 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. *O retorno ao ensino superior: o perfil dos estudantes em segunda graduação*. Encontro Nacional de Estudos do Trabalho, São Paulo, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

_. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Marcos Vinicius da. Comunicação pública e universidades: entre a institucionalização e o diálogo com a comunidade. Intercom: *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 189–209, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-58442019210>.

SILVA, Jéssica; SILVA, Roberto. *Estudantes trabalhadores: desafios e resistências na universidade pública noturna*. Revista Educação & Sociedade, v. 38, n. 140, p. 91–108, 2017.

TINTO, Vincent. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Universidade Federal da Bahia. *Reestruturação Curricular: o Bacharelado Interdisciplinar*. Salvador: UFBA, 2009.

_. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. *UFBA em Números*. UFBA. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/estatisticas/ufba-em-numeros>. Acesso em: 08 mai 2025.

PRELÚDIO À SEÇÃO VII

A modernidade, principalmente a partir do século XVII, instituiu um modelo de organização do saber baseado na divisão e especialização do conhecimento, o que deu origem ao que hoje conhecemos como disciplinas. As disciplinas escolares, universitárias e científicas foram concebidas como campos autônomos, com métodos e objetos próprios, constituindo uma espécie de “territorialização do saber”. Contudo, essa separação não é neutra: ela está diretamente implicada em relações de poder, como demonstra Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (2014).

Nesta seção, apresento a proposta desta TESE que compreende a concepção do INTERSABER em substituição ao termo interdisciplinaridade. É um desejo provocativo, inovador e sustentado em críticas epistemológicas à fragmentação do conhecimento e à rigidez das fronteiras disciplinares. Essa concepção de INTERSABER surgiu a partir das inúmeras reflexões que tiveram como base as leituras, as narrativas de vidas e minhas experiências como discente e docente da educação básica por dezoito anos e dois quase três anos no ensino público superior.

Também por conceber e dialogar com Freire (1987), quando defendeu que o ser humano vive em constante processo de formação e transformação. Processo que ocorre quando o ser tem consciência de seu inacabamento (MORIN, 2014) e que precisa estar sempre aberto a novas vivências e novos aprendizados. Abrir-se para o novo significa transcender ao futuro e à autossuperação (JASPERS, 2001), ou seja, o ser é sempre mais do que aquilo que ele já é. De outro modo, o ser é um ser que se faz, não para, aventura-se, constrói-se no tempo e na experiência.

A partir desta consciência, o INTERSABER pressupõe disposição para o diálogo entre saberes, culturas, experiências e contextos. Rompe com a rigidez do conhecimento disciplinar e interdisciplinar e abraça o contínuo “vir-a-ser” humano. Neste sentido, o intersaber é a prática educativa que nasce do reconhecimento mútuo da incompletude e da necessidade de aprender sempre e aprender com o outro que valoriza o processo, a vivência e a experiência concreta como espaços legítimos de produção, vivência e difusão dos saberes.

Vamos mergulhar um pouco mais nesse novo universo, a seguir.

7 SEÇÃO VII —O INTERSABER

Ao longo desta tese, dediquei-me a investigar a história, a epistemologia e as práticas associadas à interdisciplinaridade, com especial atenção ao modo como ela se manifesta nos BIs. Inicialmente, o termo “interdisciplinaridade” foi adotado como categoria analítica central, uma vez que é amplamente utilizado nos discursos institucionais e nos PPCs dos BIs. Contudo, à medida que o percurso teórico e empírico da pesquisa se aprofundava, emergiu uma inquietação: apesar de seu caráter propositivo, a interdisciplinaridade ainda carrega consigo a marca da disciplinaridade que pretende transcender.

A própria etimologia do termo revela seus limites. Ao propor uma relação “entre disciplinas”, a interdisciplinaridade ainda se ancora em fronteiras disciplinares previamente estabelecidas, mantendo a lógica compartimentada do saber. Essa constatação não invalida a importância histórica da concepção, mas evidencia a necessidade de pensarmos para além dela, especialmente quando nos deparamos com experiências formativas que não apenas cruzam fronteiras entre disciplinas, mas que instauram outras formas de produção e difusão do conhecimento – mais abertas, dialógicas e plurais.

Foi nesse contexto reflexivo e analítico que emergiu a proposta do termo **INTERSABER** como alternativa. Diferentemente da interdisciplinaridade, o **INTERSABER** não parte da centralidade da disciplina, mas sim do **encontro entre saberes**, formais e não formais, científicos e populares, acadêmicos e experienciados, técnicos e ancestrais, múltiplos, heterogêneos, situados e em constante interação. Inspirado na compreensão de Paulo Freire (2001) sobre o saber como algo que se constrói no diálogo, na escuta e na prática coletiva, o **INTERSABER** valoriza as experiências vividas, os saberes populares, ancestrais e comunitários, atribuindo-lhes legitimidade epistêmica. Como afirma Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2001, p. 68).

O **INTERSABER**, nesse sentido, reconhece que todo saber é relacional e nasce do diálogo entre sujeitos e contextos diversos. Trata-se de uma noção que busca nomear os processos de aprendizagem e de produção de saberes que ocorrem **entre sujeitos e entre mundos**, valorizando a diversidade epistêmica e reconhecendo a incompletude de todo saber.

Esse diálogo de saberes também é defendido por Boaventura de Souza Santos (2010), ao propor a ideia de uma “ecologia de saberes” que valoriza a diversidade epistêmica e desafia a monocultura do saber científico ocidental. Para o autor, os saberes marginalizados não são menos legítimos, mas foram historicamente invisibilizados por uma lógica de poder que

hierarquiza o saber. O INTERSABER, nesse contexto, torna-se uma categoria contra-hegemônica, que propõe a articulação horizontal entre saberes distintos, reconhecendo suas complementaridades e potências.

Do ponto de vista epistemológico, a noção de INTERSABER dialoga com os princípios da complexidade, conforme formulados por Edgar Morin (2011). Ao defender a reforma do pensamento e a superação do paradigma fragmentado, Morin argumenta que é preciso aprender a “ligar os saberes” para compreender a condição humana, a realidade e os desafios contemporâneos. O INTERSABER, nesse sentido, não apenas promove a articulação entre saberes diversos, mas assume a complexidade como princípio formativo e ético. Ele se opõe tanto à fragmentação disciplinar quanto à síntese artificial, propondo uma teia de saberes em movimento, que se entrecruzam sem se reduzir uns aos outros.

Ainda na área da Educação, Ivani Fazenda (2019) aponta que o verdadeiro desafio da interdisciplinaridade está na superação das estruturas rígidas de pensamento e na abertura ao diálogo e à escuta sensível. Segundo ela, o processo interdisciplinar é antes de tudo um exercício de alteridade e de convivência entre sujeitos de saberes distintos. O INTERSABER, nesse horizonte, radicaliza essa proposta ao deslocar o foco das disciplinas para **saberes em relação**, deslocando o centro do saber para as experiências e subjetividades que o constituem.

Assim, a transição da concepção de **interdisciplinaridade** para **INTERSABER** não se dá como negação pura e simples da primeira, mas como superação de suas limitações históricas e epistemológicas. Trata-se de uma categoria que nasce no seio da própria prática investigada, como respostas às contradições e potências observadas nos processos formativos dos BIs. Mais do que um novo termo, o INTERSABER representa uma **postura ética, política e epistemológica** comprometida com a valorização da diversidade, com a escuta das vozes silenciadas e com a construção coletiva dos saberes.

Ao propor o INTERSABER, abro espaço para repensar os currículos, as práticas pedagógicas e as próprias formas de organização do conhecimento no ensino superior, especialmente no âmbito de propostas educativas inovadoras como os BIs. Assim, mais do que um neologismo, INTERSABER é uma aposta na construção de um outro paradigma formativo – um paradigma que valorize o saber como experiência compartilhada, situada e relacional. Nos parágrafos seguintes, faço uma exposição mais minuciosa dessa proposta, à luz das reflexões construídas ao longo desta tese.

O termo interdisciplinaridade surge como uma resposta crítica à fragmentação do conhecimento produzida pela especialização disciplinar moderna. Em primeiro momento, ela carrega a promessa de um diálogo entre áreas do saber, buscando integrar diferentes

perspectivas para compreender a complexidade dos fenômenos contemporâneos. Contudo, esse ideal muitas vezes esbarra em limites estruturais e epistemológicos, pois mesmo as **práticas interdisciplinares permanecem ancoradas nos marcos das disciplinas** que pretendem transcender. A etimologia do termo revela isso: “inter” (entre) + “disciplina” (conjunto sistemático de saberes e métodos), ou seja, trata-se de uma **tentativa de mediação entre disciplinas** - e não necessariamente de superação da lógica disciplinar.

Para Foucault, especialmente em *Vigiar e Punir* (1975), a **disciplina** não é apenas um campo do saber (como em “disciplina escolar”), mas um **mecanismo de poder** que opera sobre os corpos e as condutas. A disciplina é uma técnica de **normalização**, que **produz sujeitos dóceis e úteis**, e que se manifesta em instituições como escolas, prisões, hospitais, quartéis, universidades e em muitos outros espaços e instituições sociais. A disciplina organiza o tempo, o espaço e os gestos - é uma **“microfísica do poder”**.

A crítica de Foucault nos mostra que a disciplina:

- **Fragmenta** o saber em compartimentos especializados;
- **Hierarquiza** o conhecimento e os sujeitos;
- **Codifica** práticas e métodos como os únicos válidos;
- **Controla** os corpos e os modos de subjetivação.

A disciplina, assim, não apenas organiza o saber, mas **produz o sujeito do saber**, isto é, aquele que é reconhecido como detentor de conhecimento válido. Foucault argumenta em *A Arqueologia do Saber* (2008) que o que chamamos de “ciência” ou “conhecimento” está inserido em **regimes de verdades** que organizam o discurso segundo critérios historicamente construídos.

À luz da crítica foucaultiana, posso afirmar que a interdisciplinaridade, tal como praticada em muitas instituições de ensino e pesquisa, não rompe com a lógica disciplinar. Diante deste cenário, questiono: **é possível escapar da prisão disciplinar?** A disciplinaridade, portanto, não é apenas uma questão epistemológica, mas também política e corporal. O desafio, portanto, é pensar para além do entrecruzamento de disciplinas e **imaginar outras formas de saberes e existências**, menos aprisionadas e mais sensíveis à multiplicidade, transcendência e polilogia da existência humana.

A proposta de uma concepção como **INTERSABER** aponta para essa busca: em vez de um saber que articula disciplinas, um **saber que se reconhece na pluralidade de vozes, corpos, territórios e temporalidades** - um saber em relação, em travessia, em comunhão. O INTERSABER passa a existir no interrogar dos dispositivos disciplinares que continuam a operar mesmo em propostas interdisciplinares.

Para ampliar a reflexão, apresento seis lógicas argumentativas que sustentam a concepção do **INTERSABER**.

7.1 Primeira Lógica Argumentativa - o intersaber e a superação do paradigma interdisciplinar.

A lógica disciplinar se funda na epistemologia moderna, especialmente no pensamento cartesiano e iluminista, que promove a fragmentação do real em áreas especializadas e compartimentalizadas do conhecimento. A interdisciplinaridade, nesse contexto, surge como tentativa de integração, mas ainda carrega a herança da separação disciplinar. Neste contexto, a presente tese não acolhe mais o uso do termo “interdisciplinaridade” justamente por entender que esse ainda está ancorado à lógica disciplinar.

A interdisciplinaridade, embora proposta como superação da fragmentação de conhecimentos, mantém como pressuposto a existência de disciplinas autônomas e delimitadas, o que reproduz o paradigma moderno de organização do conhecimento, conforme expressa Morin (2000).

Essa crítica é compartilhada por outros autores como Boaventura de Souza Santos, que denuncia a “epistemologia do Norte” como produtora de um conhecimento colonial, fragmentado e excludente. Em sua proposta de “ecologia dos saberes”, Santos (2010) defende uma relação horizontal entre diferentes formas de conhecimento, rompendo com a hierarquia entre ciência e outros saberes.

Em contraposição ao termo interdisciplinaridade, proponho o uso do termo **INTERSABER**, entendido como uma concepção que transcende os limites institucionais e epistemológicos das disciplinas. O **INTERSABER** evoca uma **ecologia de saberes** (SANTOS, 2006), onde diferentes formas de conhecimento se relacionam de maneira horizontal e dialógica. Trata-se, portanto, de uma escolha conceitual, política e epistêmica. O uso do **INTERSABER** visa deslocar a reflexão para além da técnica e da estrutura curricular, orientando-se por uma **epistemologia do diálogo**, da escuta e da convivência entre mundos, que resiste à fragmentação e à lógica utilitarista do saber.

O termo **INTERSABER** propõe um **salto filosófico**, pois rompe com o dualismo moderno (sujeito/objeto, corpo/mente, razão/emoção) e reivindica uma ontologia relacional. Em vez de campos delimitados, temos **saberes em fluxo**, conectados em redes vivas, situadas e contextuais. Esse argumento ancora-se nas epistemologias de Morin (2008) quando o autor

crítica a fragmentação do conhecimento e propõe uma reforma do pensamento que valorize a complexidade, a articulação e o pensamento relacional.

O INTERSABER pretende a superação da razão fragmentada e da lógica moderna cartesiana e propõe uma ruptura com o paradigma disciplinar e interdisciplinar, pois não se trata de “cruzar”, mas de *desfazer* a própria lógica de disciplinamento que sustenta a modernidade.

7.2 Segunda Lógica Argumentativa - o intersaber e as epistemologias do Sul e a descolonização do saber.

A ideia de **INTERsaber** se alinha com movimentos de descolonização epistemológica, que buscam superar o monopólio do conhecimento científico eurocêntrico. Ao falar em “saberes”, abro espaço para o diálogo horizontal entre formas distintas de conhecer, como saberes ancestrais, quilombolas, indígenas, feministas, e todos os outros que completam a diversidade da vida humana.

A proposta alinha-se às **epistemologias do Sul**, que “reconhecem a pluralidade de formas de conhecimento e recusam a monocultura do saber científico moderno” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 31). Ao invés de integrar as disciplinas, busca-se **integrar saberes, experiências e modos de vida**, valorizando os contextos, os territórios e as práticas culturais como lugares legítimos de produção do conhecimento (FREIRE, 1987; KRENAK, 2019).

7.3 Terceira Lógica Argumentativa - o intersaber como crítica à instrumentalização da interdisciplinaridade.

Destaco que muitos autores já alertavam que o termo “interdisciplinaridade” tem sido esvaziado ou instrumentalizado pelas instituições, servindo mais como rótulo burocrático do que uma real transformação epistemológica. A interdisciplinaridade, frequentemente, é cooptada por uma lógica instrumental e tecnocrática, reduzida a uma estratégia curricular, articulação temática ou inovação pedagógica. Inscrevo o **INTERsaber** como uma concepção que busca romper com essa lógica institucional e produtivista do conhecimento. Assim, faço crítica aos limites da “interdisciplinaridade” e proponho o **INTERsaber** como uma abordagem mais profunda e integradora.

7.4 Quarta Lógica Argumentativa - o intersaber e a inclusão de saberes não formais e coletivos.

O INTERSABER defende que o saber não se reduz a conteúdos disciplinares formais, mas emerge de coletividades, experiências, memórias, práticas de vida e lutas sociais. É uma epistemologia crítica e horizontal por uma ecologia dos saberes.

A organização moderna do conhecimento se assentou na separação entre conhecimentos “científicos” e os chamados saberes não formais, vinculados à vida cotidiana, às experiências populares, às ancestralidades e às práticas coletivas. Essa cisão imposta por critérios de racionalidade, universalidade e objetividade serviu como instrumento de exclusão e desvalorização de uma infinidade de formas de saberes e de vivências (a história do Brasil retrata muito bem esse cenário).

Os saberes não formais são aqueles que não se enquadram nos moldes acadêmicos e escolares. Eles nascem da experiência, da oralidade, da prática cotidiana, dos rituais, dos ofícios, das lutas, da relação com o território e com a ancestralidade. São saberes encarnados, transmitidos por meio da convivência, da escuta e da ação coletiva. Os saberes coletivos, por sua vez, são construídos em redes, em diálogos, nas partilhas. Eles não pertencem a um indivíduo isolado, mas a uma comunidade que os produz, transforma e transmite de geração em geração. São comuns e não privatizáveis. São vivos, e não arquiváveis. Logo, o saber não é propriedade de quem ensina, mas processo entre aqueles que se relacionam. Trata-se de educar com o mundo, e não apenas sobre o mundo, como diz Paulo Freire.

É nesse cenário que o **INTERSABER** propõe um deslocamento. Ele rompe com a hierarquia entre saberes e afirma a **potência dos conhecimentos não formais, coletivos, ancestrais e situados**. O INTERSABER é um **reconhecimento radical da pluralidade epistêmica**, um convite à convivência entre mundos e modos diversos de produzir sentidos.

7.5 Quinta Lógica Argumentativa - o intersaber como resistência epistemológica.

O uso do INTERSABER é um ato político, epistêmico, educacional e linguístico que questiona os fundamentos da ciência moderna, rompe com as hierarquias entre saberes e propõe um caminho mais inclusivo, ético e transformador para a compreensão e vivência no mundo. Uma estratégia crítica de desobediência à lógica disciplinar, colonial e moderna.

A escola moderna é um dos principais espaços de reprodução do dispositivo disciplinar, pois é estruturada segundo uma racionalidade que: a) fragmenta o conhecimento por disciplinas

escolares; b) organiza o tempo por horários e calendários rígidos; c) avalia o saber por métricas padronizadas e meritocráticas; e, d) legitima apenas determinadas formas de expressão e linguagem. Por consequência, funciona como um instrumento de normalização e homogeneização, que, longe de libertar, produz sujeitos adaptados à lógica da produtividade, do controle e da repetição (FOUCAULT, 2014).

A interdisciplinaridade propõe articulações entre campos do saber sem romper com a matriz epistemológica que os sustenta. Assim, é necessária a emergência da concepção de **INTERSABER** como uma postura de maior resistência epistêmica e educacional. O **INTERSABER** se inscreve propondo uma educação como espaço de escuta, diálogo e aprendizagem, onde o saber não é transmitido verticalmente, mas construído coletivamente, de forma situada e encarnada nos corpos e nas práticas.

O **INTERSABER** se inscreve propondo uma **epistemologia relacional**, que reconhece o saber como algo que se produz **no entre**, no encontro. Propõe um saber transversal, encarnado, afetivo e territorializado, que se reconhece múltiplo, inacabado e em relação constante com o outro. Portanto, uma **desobediência epistemológica** (MIGNOLO, 2008) para uma nova racionalidade, onde o saber deixa de ser propriedade de alguns e passa a ser um processo comum, partilhado e plural.

7.6 Sexta Lógica Argumentativa - o intersaber como práxis formativa integral e emancipatória

Na educação, o termo “interdisciplinaridade” aparece frequentemente ligado à reformulação curricular e à tentativa de integrar conteúdo. No entanto, muitas vezes isso se limita à junção de disciplinas num mesmo projeto, sem ruptura real com a estrutura disciplinar nem com o modelo conservador de educação que ainda é fortemente efetivado no Brasil. O **INTERSABER** rompe com isso ao propor uma formação integral, que parte da vida, da experiência e da escuta. Ele se aproxima da **pedagogia freiriana**, que compreende a educação como processo dialógico, horizontal, baseado no reconhecimento dos saberes dos educandos.

Freire (1987, p. 28) afirma que “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” Essa afirmação é uma base potente para o conceito do **INTERSABER**, pois **todos sabem, todos aprendem, todos ensinam**, logo, não há hierarquia, limites, mas sim partilha. “O saber não apenas se adquire, incorpora-se” (SONDRÉ, 2017, p. 107) na experiência do pensamento e da ação colaborativa.

O INTERSABER também é uma práxis integradora de saberes que ocorrem nas relações, nos territórios e nas vivências, e não apenas como uma estrutura curricular. Isso significa que o saber não está mais preso a uma forma institucional, mas emerge de contextos vivos e reais. A pedagogia freiriana enfatiza o diálogo entre saberes e a valorização dos conhecimentos construídos na prática social.

A práxis (do grego, *práxis* significa ação, prática ou atividade concreta). Compreendo como a ação humana transformadora, ou seja, aquela que não apenas produz o mundo como ele é, mas que o transforma conscientemente. A partir desta consciência, o INTERSABER pressupõe e abraça o contínuo “vir-a-ser” humano. Neste sentido, é a prática educativa que nasce do reconhecimento mútuo da incompletude e da necessidade de aprender sempre e valorizar os processos, as vivências e às experiências concretas como espaços legítimos de produções, vivências e difusão dos saberes.

O INTERSABER na lógica das práticas envolve consciência crítica e ação transformadora da realidade. Envolve também o que Freire chama de educação libertadora, aquela que transforma os sujeitos em agentes protagonistas de suas transformações. Em suma, é uma ação consciente, reflexiva, crítica + ação transformadora baseada na convivência dos saberes. É abrir-se para o novo e transcender ao futuro e à autossuperação (JASPERS, 2001). Um modo de agir no mundo.

7.7 Conclusão

Para concluir, sistematizo que o **INTERSABER** evoca:

- A **transversalidade** dos saberes, em que diferentes formas de conhecimentos coexistem sem hierarquias nem mediações disciplinares;
- A **corporeidade do saber**, reconhecendo que conhecer é também um gesto sensível, situado, afetivo - em consonância com a crítica foucaultiana aos modos de subjetivação disciplinar;
- A **insubmissão epistêmica**, alinhada com o que Santos (2010) chama de ecologia de saberes, ao defender uma articulação entre diferentes formas de conhecimento (científicos, ancestrais, populares) em uma lógica de tradução mútua, e não de assimilação.

O **INTERSABER** implica **descolonizar o pensamento**, rompendo com o privilégio das formas de saber legitimadas pela academia ocidental e abrindo espaço para a escuta, a convivência e o cuidado como fundamentos do conhecer. Trata-se, portanto, de uma proposta

política, epistemológica e educacional: não disciplinar saberes e corpos, mas vivê-los em relação, como modos de existência conectados à vida, aos territórios, às memórias e aos processos formativos dos corpos. **Uma ética do encontro.**

A proposta do **INTERSABER** não nega a importância das disciplinas enquanto produções históricas de conhecimento, mas recusa sua hegemonia como forma única e legítima de conhecer o mundo. O INTERSABER, nesse sentido, é mais do que uma metodologia: é um **modo de estar no mundo** que reconhece a indissociabilidade entre saber, corpo, território e existência.

Referências

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: encruzilhada de saberes*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- _____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- JASPERS, Karl. *A questão da culpa: sobre a responsabilidade política da Alemanha*. Tradução: Lya Luft. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MIGNOLO, Walter. Epistemologia do Sul e desobediência epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 179–220.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 15. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23–72.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

REFERÊNCIAS DA TESE

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

ALMEIDA FILHO, Naomar de; Mesquita, Francisco; Marinho, Maerbal; Lopes, Antonio Alberto; Lins, Eugênio; Ribeiro, Nádia; Macedo, Joselita; Pimentel, Álamo. *Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010*. Salvador: EDUFBA, 2010.

ALMEIDA, Laurinda Leite Garcia de. *Formação de professores numa perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. A interdisciplinaridade nas novas configurações curriculares da educação superior brasileira: o caso dos BI da UFBA. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 47, p. 355–374, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.7936>

ALMEIDA, Ronaldo; SILVA, Mariana de Oliveira. Bacharelados Interdisciplinares e mercado de trabalho: percepções discentes sobre formação e empregabilidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240051, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240051>.

ALMEIDA, Larissa. Sisu 2025: veja notas de corte parciais dos cursos mais procurados pelos baianos. Correio 24horas. Salvador. 19 jan 2025. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/sisu-2025-veja-notas-de-corte-parciais-dos-cursos-mais-procurados-pelos-baianos-0125?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 08 mai 2025.

AMARO, Jorge Wohwey Ferreira. *A construção do conhecimento e o aprisionamento pelos referenciais*. 1ª ed, São Paulo: casa Leitura Médica, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

_____. *Metafísica*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).

_____. *Ética a Nicômaco*. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da UnB, 1985

ARDOINO, Jacques, (1998). *Abordagem multirreferencial: a epistemologia das ciências antropológicas*. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 out.

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior –ABMES. A reforma da educação superior - princípios e diretrizes. Brasília, 13 de agosto de 2004. Disponível em: encurtador.com.br/mnos5. Acesso em 10/12/2017.

AURÉLIO. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Online. Rio de Janeiro: Editora Positivo. Disponível em: <https://www.dicionarioaurelio.com.br>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHE, Ian; GEORGE, Stephen; BULMER, Simon. *Politics in the European Union*. Oxford University Press. 2006

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOSHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem (1929)*. São Paulo: Hucitec, 1988. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas* (1ª ed., pp. 21-56). São Paulo: Editora 34. 2017.

BARABÁSI, Albert-László. *Linked: How everything is connected to everything else and what it means for business, science and everyday life*. Plume. 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEANE, James A. *Currículo Integrado: construindo conexões entre a escola e o mundo*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade e a formação de professores universitários. *Educação*, Porto Alegre, n. 63, p. 439-455, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806303.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BENTHIEN, Rafael Faraco. Por uma história cruzada das disciplinas: ponderações de ordem prática e epistemológica. *Revista História*, n. 179, p. 1-26, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2020.159951>

BERTALANFFY, Ludwig von. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller, 1968

BOAS, Franz. *The Mind of Primitive Man*. New York: Macmillan, 1938.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

_____. *Science de la Science et réflexivité*. Paris: Raison d'Agir, 2001

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971

___. Ministério da Educação. *Relatório da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior*. Brasília: MEC, 1985.

___. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

___. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

___. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997

___. *Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Unidades Federais – REUNI*. Ago. 2007. Disponível em: encurtador.com.br/xABDF. Acesso em 25.11.17. 45p.

___. 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). Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2025.

___. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Documento Base REUNI*. Brasília: MEC/SESu, 2008. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2025.

___. *Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares nas Universidades Federais*. Brasília: MEC/SESu, 2009.

___. Ministério da Educação e Cultura. *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: encurtador.com.br/kt289. Acesso em 25.11.17. 8p.

___. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 168, p. 1–2, 30 ago. 2012

___. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: MEC, 2014.

___. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de fev. 2025.

___. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação: 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP. *Censo da Educação Superior 2022: Notas Estatísticas*. Brasília: INEP/MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>

CARVALHO, Esther. A. Educação para o século XXI. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; KNOBBE, Margarida; ALMEIDA, Ângela Maria de. *Polifônicas Idéias: por uma ciência aberta*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

CASTRO, César Nunes de. *Água, problemas complexos e o Plano Nacional de Segurança Hídrica*. Rio de Janeiro: IPEA, 2022. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11115/1/%C3%81gua_problemas_complexos.pdf. Acesso em: 6 jun. 2025

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Lúcia. *Universidade e educação superior: entre a crise e a transformação*. São Paulo: Cortez, 2011.

COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*. Tradução de Sérgio Buarque de Holanda. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (original publicado em 1851).

COSTA, Alexandre Bernardino; FERREIRA, Pedro Pompeo Pistelli. Totalização e Contradição: Aportes Epistemológicos para uma Investigação Interdisciplinar em Direitos Humanos. *Revista Direito Práxis*, v. 10, n. 4, p. 2314-2340, 2019. DOI: 10.1590/2179-8966/2019/36241

Coordenação Nacional de Entidades pela Revogação do REUNI. *O Livro Cinza do REUNI - Dossiê Denúncia das Consequências do REUNI*. 2009. Disponível em: https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20090422_REUNI_CarolinaPinhoeMa%C3%AADra%20Gentil-b.pdf. Acesso em: 03 abr. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e Ditadura: A Repressão ao Ensino Superior no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

____. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era Lula*. São Paulo: UNESP, 2007.

____. *A Universidade Brasileira: História e Perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2010

____. A universidade temporária: bacharelados interdisciplinares e formação inicial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 63, p. 87-102, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216305>

CUNHA, Maria Isabel da; SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Universidade, juventude e desigualdades: permanência estudantil em foco*. São Paulo: Cortez, 2020.

DAVENPORT, Thomas H.; KIRBY, Julia. *Only Humans Need Apply: Winners and Losers in the Age of Smart Machines*. Harper Business, 2016.

DEAL, Jennifer J.; ALTMAN, David G. *Leadership and the future of career*. In: HALL, Douglas T. (Ed.). *Career development in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. p. 133–161.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2010

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEWEY, John. *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt, 1938.

DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean le Rond. *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Paris: Briasson, David l'aîné, Le Breton e Durand, 1751–1772

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de acesso e expansão da educação superior no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223–1245, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400004>

DURKHEIM, Émile. *O suicídio: estudo sociológico*. São Paulo: Nacional, 1987

_____. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Paulinas, 1989

_____. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007

ELKINGTON, John. *Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business*. Capstone, 1997

EUROPEAN COUNCIL. *Lisbon European Council 23-24 March 2000: Presidency Conclusions*. Lisboa: European Union, 2000. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

FAGUNDES, Norma; FRÓES BURNHAM, T. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. *Revista da Faced*, Salvador, n. 5, p. 39-55, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2837>. Acesso em: 10 out. 2020

FAURE, Edgar; ESTRELA, Herrera; LOPES, Henri; COOMBS, Philio H.; WARD, Frederick Champion; DANILEVSKY, Alexander; PIETRI, Arturo Uslar; OUANE, Adama; RAHNEMA, Majid; SALLES, Apolônio Jorge de Farias; PINTASILGO, Maria de Lourdes; HUSÉN, Torsten; KESSOUS, Aziz. *Aprender a ser: a educação do futuro*. 5. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2001. (Obra original de 1972).

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002

_____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2006.

_____. *O que é interdisciplinaridade?* Ivani Fazenda (Org). São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Metodologia da pesquisa interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *A. Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. Ivani Catarina Arantes Fazenda (Org.); Hermínia Prado Godoy (coordenadora técnica). São Paulo: Cortez, 2014.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2017.

_____. *Interdisciplinaridade: avanços e desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa Básico*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

_____. *Dicionário Aurélio (On-line)*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 5 Abr 2025.

PHILIPPI JR, Arlindo; FERNANDES, V. *Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa*. Barueri, São Paulo: Manole, 2015.

FIGUEIREDO, Aldo. *Filosofia antiga: conceitos fundamentais*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

FONAPRACE. *Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes de graduação das IFES – 2018–2019*. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. Disponível em: <https://www.fonaprace.mec.gov.br>. Acesso em: 29 maio 2025.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. *O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano*. Covilhã Biblioteca on line de Ciências da Comunicação. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 06 mai 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

_____. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Roberta; MARTINS, André. *Escolha profissional e maturidade vocacional: revisitando caminhos*. Psicologia em Revista, v. 20, n. 3, p. 398–411, 2014.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Viena: International Psycho-Analytic Press, 1930.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação da juventude universitária e os desafios da participação política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 15–30, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151567>.

FRODEMAN, Robert; KLEIN, Julie Thompson; MITCHAM, Carl (Orgs.). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. New York: Oxford University Press, 2010

FRÓES BURNHAM, Teresinha. *Análise Cognitiva, uma nova área do conhecimento: Analista Cognitivo uma nova profissionalidade*. Salvador: CAOS/DMMDC/UFBA, 2010. (mimeo).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GARRUTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. *Rev. de Iniciação Científica da FFC*, v. 4, n. 2, p. 187-197, 2004. DOI: <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2004.v4n2.92>

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antônia Regina Ferreira. Interdisciplinaridade: uma contextualização. *Rev. Acta Paul Enferm* [online], v.19, n.3, p.323-327, 2006. DOI: <https://doi.org/10.15253/2175-6783.20070001000013>

GAUTHIER, Paul. *Platão: teoria das ideias e sua influência na filosofia ocidental*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2010.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Record, 2005

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*. São Paulo, v. 3, n.2, mai./ago. 2005. p. 80-89.

Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/11383/refletindo-sobre-criterios-de-qualidade-da-pesquisa-qualitativa/i/pt-br>

GONÇALVES, José Carlos. *A Reforma Universitária no Brasil: Uma Análise Crítica*. São Paulo: Editora Unesp. 2005.

GUICHARD, Jean; HUTTMAN, Julie. *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod, 2000.

GUSDORF, Georges. *Des sciences de l'homme sont des sciences humaines*. Strasbourg: Editrice de L'Université de Strasbourg. 1967

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HÉNARD, Fabrice; ROSEVEARE, Deborah. *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. OECD Publishing. 2012. Disponível em: <https://learningavenue.fr/assets/pdf/QT%20policies%20and%20practices.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2024.

HUSSERL, Edmund. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Haag: Martinus Nijhoff, 1954

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 7. ed., 1985. [Baseado em: Deschooling Society, 1971].

JACOBI, Pedro Roberto. Educação e sustentabilidade: articulando saberes e políticas públicas. In: LEFF, Enrique (Org.). *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 189-208.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. 9. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JASPERS, Karl. *A questão da culpa: sobre a responsabilidade política da Alemanha*. Tradução: Lya Luft. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

KEMP, M. Leonardo. *Leonardo da Vinci: The Marvellous Works of Nature and Man*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KLEIN, Julie Thompson. *Interdisciplinarity: history, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University Press, 1990

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUHN, Thomas Samuel. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Tradução de Beatriz Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2003 [1962] (7.^a Edição).

LATOUR, Bruno. *Ciência em Ação*. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: Unesp, 2000 [1987].

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos metodologia científica*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001

LYRA FILHO, Roberto. Humanismo dialético. Direito e Avesso: *Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira*, Brasília, ano II, n. 3, p. 15-103, jan.-jul. 1983.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACHADO, Jardel Pelissari; ZANELLA, Andrea Vieira. Ciências humanas e psicologia: diálogos sobre epistemologia e pesquisa. *Psicologia & Sociedade*, v. 31, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31166423>.

MACEDO, Jéssica de A. Interdisciplinaridade e sentido formativo nos BI: rupturas e permanências na formação universitária. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 46, p. 39-55, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20200004>

MACEDO, Roberto Sidney; SILVA, Hebert Gomes da; SILVA, Renê. *Projeto Político-Pedagógico Multirreferencial: A (re)elaboração de PPPS por coletivos de professoras(es) da Educação Básica*. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

MAGALHÃES, Lucila Rupp de. *Jogos de poder na escola da vida*. Ilustrações de Elaine Quirelli. Lauro de Freitas, BA: Solisluna, 2019

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Tradução Sírío Possenti. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARTINS, João Batista. (1998). Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, J.G. (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 21-34

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 30 (106), 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>

MARTINS, Tânia. *Formação por ciclos e os desafios da interdisciplinaridade no ensino superior*. Revista Educação & Sociedade, v. 39, n. 145, p. 77–91, 2018

MARX, Karl. *II Tese sobre Feuerbach*. Textos I. São Paulo: Edições Sociais, 2007.

MATTOS, Pedro Lapa de Aguiar. Bacharelados interdisciplinares e formação superior na UFBA: entre a inovação e a permanência. In: FAZENDA, Ivani C. A.; PINTO, Nara G. (Org.). *Interdisciplinaridade e Formação Humana*. São Paulo: Paulus, 2013. p. 37-52

MENDES, Eugênio Vilaça. As redes de atenção à saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 2297–2305, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/VRzN6vF5MRYdKGMBYgksFwc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2025.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Darcy Ribeiro e UnB: intelectuais, projeto e missão. Artigos Originais. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 25 (96); Jul-Sep 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500939>

MIGNOLO, Walter. Epistemologia do Sul e desobediência epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 179–220.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, Jaqueline. Bacharelados Interdisciplinares e formação universitária: sentidos e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 363–378, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200006>.

MORAES, Rafael R. de. Bacharelado Interdisciplinar: entre a formação ampla e a expectativa de acesso aos cursos tradicionais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 169, p. 65-84, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145432>

MORIN, Edgar. Capítulo 1 – Ciência e consciência da complexidade. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000, p. 21-41.

_____. *O método 1: a natureza da natureza*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

_____. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2002

____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p.

____. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand; 2005.

____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 15. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2014

MOROSINI, Marília Costa. *Docência universitária: fundamentos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000

MOROSINI, Maria Cândida. *Interdisciplinaridade na educação superior: princípios e perspectivas*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 25–34, 2001.

MOZEN, Érica Regina; OSTERMANN, Fernanda. Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI). *Rev. Interdisc.*, São Paulo, n. 10, pp. 97-107, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/32444/22457>. Acesso em: 15 de mai. 2023.

NEVES, Clarissa. Assistência estudantil como direito: entre conquistas e desafios. *Revista Brasileira de Assistência Estudantil*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 45-59, 2018.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Reforma e Desafios da Educação Superior: o processo de Bolonha dez anos depois. *Sociologia e Antropologia*, v. 01. 181-207, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/D9DKgX3TRfJ5SBnt8bMfvHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de mai. 2023

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Luciane Fellin. São Paulo: Triom, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. *O retorno ao ensino superior: o perfil dos estudantes em segunda graduação*. Encontro Nacional de Estudos do Trabalho, São Paulo, 2013.

ODUM, Eugene Pleasants. *Fundamentals of ecology*. Philadelphia: Saunders, 1953.

OLIVEIRA JÚNIOR, Osvaldo Barreto. Educação e leitura numa perspectiva transdisciplinar. In: Osvaldo Barreto Oliveira Júnior (Org). *A transdisciplinaridade na ciência e suas relações com a vida*. Ponta Grossa, RN, Atena: 2022, p.36-50.

PÁDUA, Marcus Alexandre de; TRIANI, Felipe da Silva; CAVALCANTI, Eliane Cristina Tenório; NOVIKOFF, Cristina. Dimensão ontológica: um caminho possível para a concretização da interdisciplinaridade. *Educação e Pesquisa*, v. 44, n. 1-19, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201709166665>

PEREIRA, Tarcísio Luiz. O processo de concentração do capital no ensino superior privado-mercantil brasileiro. *Educação e Sociedade*. v. 41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.239134>.

PERRENOUD, Phillipe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PHILIPPI JR, Arlindo; FERNANDES, Valdir. *Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e na Pesquisa*. Barueri, São Paulo: Manole, 2015.

PIAGET, Jean. *A equilibração das Estruturas Cognitivas-Problema Central do Desenvolvimento*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria de Fátima. *Educação Superior: Políticas e Práticas*. São Paulo: Cortez, 2012

PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

POPPER, Karl Raimund. *A lógica da pesquisa científica*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1972

RIBEIRO, Fabiano Lemes. *Introdução à Modelagem de Sistemas Complexos*. DFI-UFLA. 2016. 85p.

ROCHA, Marcelo Nunes Dourado; CAPUTO, Maria. Constantina; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; VÉRAS, Renata Meira; TEIXEIRA, Carmem Fontes de Souza. Educação Superior em Saúde: contexto institucional de criação do Bacharelado Interdisciplinar. In: TEIXEIRA, C. F. Souza; COELHO, M. T. Á. Dantas. (Orgs) *Uma Experiência Inovadora no Ensino Superior: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 33-52.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROY, Kaustuv. *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum*. New York: Peter Lang, 2003

RUSS, Jacqueline. *Os grandes pensadores: de Sócrates a Foucault*. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015

SAMPAIO, Helena. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec, 2000

SAMPAIO, Sonia Maria Rocha; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas (orgs). *Perfil e trajetórias acadêmicas de ingressos e egressos dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia*. Edufba, 2019.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23–72.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2014

SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade do Século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina/ICES, 2008.

SANTOS, Genário dos; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; FERNANDES, Sérgio Augusto Franco. A produção científica sobre a interdisciplinaridade: uma revisão integrativa. *Educação em Revista*, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698226532>

SATOLO, Vanessa Prezotto Ximenes, et al. Um panorama histórico-conceitual da pesquisa interdisciplinar: uma análise a partir da pós-graduação da área interdisciplinar. *Educação em Revista*, n. 35, p. 1-25, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698185294>.

SAVIANI, Dermeval. *A universidade em questão: ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *História da Educação no Brasil*. Editora Autores Associados, 2008.

SAVICKAS, Mark L. *Career Construction Theory and Practice*. In: BROWN, Steven D.; LENT, Robert W. *Career Development and Counseling*. Wiley, 2013

SELLTIZ, Clarie; WRIGHTSMAN, Larry. S.; COOK, S. W. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

SEMESP. *Mapa do ensino superior no Brasil – 2023*. 13ª ed. São Paulo: Semesp, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2023.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SCHWAB, Klaus. *A Quarta Revolução Industrial*. Edipro, 2016

SILVA, José Carlos. *A Reforma Universitária no Brasil: Uma Análise Crítica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

SILVA, Maria Helena. *Educação Superior no Brasil: História e Políticas*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

SILVA, Jéssica; SILVA, Roberto. *Estudantes trabalhadores: desafios e resistências na universidade pública noturna*. Revista Educação & Sociedade, v. 38, n. 140, p. 91–108, 2017.

SILVA, Marcos Vinicius da. Comunicação pública e universidades: entre a institucionalização e o diálogo com a comunidade. Intercom: *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 189–209, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-58442019210>.

SILVA, Carolina Fernandes da *et al.* Scientific knowledge in the field of Physical Education: paths to complexity. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano (RBCDH)*, n. 22, p. e75281, 2020. DOI: [dx.doi.org/10.1590/1980-0037.2020v22e74627](https://doi.org/10.1590/1980-0037.2020v22e74627)

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Integrative review: what is it? How to do it? *Einstein*, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>.

STOCKING Jr., George W. *The ethnographer's magic and other essays in the history of anthropology*. Madison: University of Wisconsin Press, 1992

TINTO, Vincent. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 1993

TOLEDO, Marcelo. Janine Ribeiro quer diálogo com estudantes e promete defender a educação. Folha de S.Paulo, São Paulo, 06 abr. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 8 jun. 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. 2008. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf. Acesso em: 03 abr 2025.

_____. *Reestruturação Curricular: o Bacharelado Interdisciplinar*. Salvador: UFBA, 2009.

_____. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Artes*. 2010a. Disponível em: https://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bia.pdf. Acesso em: 06 abr 2024.

_____. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia*. 2010b. Disponível em: https://ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bic.pdf. Acesso em: 06 abr 2024.

_____. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades*. 2010c. Disponível em: https://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bih.pdf. Acesso em: 06 abr 2024.

_____. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. 2010d. Disponível em: https://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos/projeto-pedagogico-bis.pdf. Acesso em: 06 abr 2024.

_____. *Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010*. Salvador, Editora da UFBA, 2010

_____. *Anuário estatístico 2020*. Salvador: UFBA, 2021. Disponível em: <https://www.ufba.br>. Acesso em: 17 jun. 2025

_____. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. *UFBA em Números*. UFBA. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/estatisticas/ufba-em-numeros>. Acesso em: 08 mai 2025.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 24. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VERAS, Renata Meira; LEMOS, Denise Vieira da Silva; MACEDO, Brian Teles Fonseca. A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 621-641, nov. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/XVDtCNrw6gvQWLGnrQZTFRn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 de set 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VILELA, Marcos Vinícius Ferreira. Reflexões sobre o histórico e caminhos da interdisciplinaridade na educação superior no Brasil. *Journal Health NPEPS*, v. 4, n. 1, p. 6–15, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.30681/252610103716>

VICKERS, Brian. *Renaissance Science: From Copernicus to Kepler*. London: Routledge, 2012.