



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAROLINA PONCIANO GONÇALVES

**BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES: O
DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE**

**CAMPINAS
2017**

CAROLINA PONCIANO GONÇALVES

**BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES: O
DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas
para obtenção do título de Mestra
em Educação, na área de
concentração de Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA CAROLINA PONCIANO GONÇALVES, E
ORIENTADA PELA PROF.^a DR.^a MARIA INÊS DE
FREITAS PETRUCCI DOS SANTOS ROSA

**CAMPINAS
2017**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G586b Gonçalves, Carolina Ponciano, 1990-
Bacharelados interdisciplinares : o desafio da interdisciplinaridade /
Carolina Ponciano Gonçalves. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Interdisciplinaridade. 2. Narrativas. 3. Currículos. I. Petrucci-Rosa, Maria
Inês, 1962-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Interdisciplinary baccalaureate : the challenge of interdisciplinarity

Palavras-chave em inglês:

Interdisciplinarity

Narratives

Curriculum

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Derval dos Santos Rosa

Data de defesa: 28-04-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES: O
DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE**

Autor: Carolina Ponciano Gonçalves

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. ^a Dr. ^a Maria Inês de Freitas Petrucci dos
Santos Rosa

Prof. ^a Dr. ^a Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Prof. Dr. Derval dos Santos Rosa

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa busca compreender a interdisciplinaridade presente nas práticas curriculares de cursos de Bacharelados Interdisciplinares (BIs), oferecidos por universidades federais no Brasil. A questão norteadora da investigação é: *quais principais concepções de interdisciplinaridade são mobilizadas na implantação dos bacharelados interdisciplinares em instituições de educação superior no Brasil?* O referencial teórico da pesquisa foi estabelecido a partir de contribuições de autores do campo do currículo, tendo como maior referência de pesquisa Alfredo Veiga Neto. Para a realização do estudo, constituiu-se um campo de pesquisa a partir de narrativas de pró-reitores de graduação e de um ex-reitor, sujeitos oriundos de três universidades federais selecionadas para tal trabalho. Foram também considerados como fontes de estudo, documentos curriculares como projetos políticos pedagógicos de tais instituições. Os entrevistados concederam depoimentos compreendidos como narrativas, cujas leituras foram realizadas a partir de inspirações teóricas encontradas em Walter Benjamin. As narrativas foram produzidas buscando valorizar a memória dos atores sociais e seu contexto sócio-cultural. As histórias dos sujeitos foram adensadas e apresentadas como mônadas, possibilitando a ressignificação das experiências vividas no contexto de cada instituição universitária. Como resultado da pesquisa, um síncrono de constatações tornou-se evidente, tais como: 1. A relevância das divergências nas comunidades epistêmicas; 2. O estabelecimento de um campo abrangente de disputas, que se desdobra nos espaços acadêmicos e nos documentos produzidos no período de implantação dos BI's; 3. As noções de interdisciplinaridade não são instituídas de maneira linear nos cursos de BIs, com um considerável leque de interpretações e diversidade de pensamentos.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, narrativas, currículo.

ABSTRACT

The present research work seeks to understand the interdisciplinarity present in the curricular practices of Interdisciplinary Bachelor courses (BIs), offered by federal universities in Brazil. The guiding question of the research is: what are the main conceptions of interdisciplinarity mobilized in the implantation of the interdisciplinary baccalaureates in institutions of higher education in Brazil? The theoretical reference of the research was established based on the contributions of authors from the field of curriculum, with Alfredo Veiga Neto as the research reference. For the accomplishment of the study, a field of research was constituted from narratives of undergraduate pro-rectors and a former rector, subjects coming from three federal universities selected for such work. Curricular documents were also considered as sources of study as pedagogical political projects of such institutions. The interviewees gave testimonies understood as narratives, whose readings were made from the theoretical inspirations found in Walter Benjamin. The narratives were produced seeking to value the memory of social actors and their socio-cultural context. The subjects' histories were densified and presented as monads, enabling the re-signification of the experiences lived in the context of each university institution. As a result of the research, a synchronous set of findings became evident, such as: 1. The relevance of divergences in epistemic communities; 2. The establishment of a comprehensive field of disputes, which is deployed in academic spaces and in the documents produced during the BI implementation period; 3. The notions of interdisciplinarity are not linearly instituted in BI courses, with a wide range of interpretations and diversity of thoughts.

Keywords: interdisciplinarity, narratives, curriculum.

Agradecimentos

Aparenta ser simples escrever ou falar um “obrigado”, porém, no momento em que sento para fazê-lo, torna-se complexo... Isso apenas porque tenho muito a agradecer, começando pelo fato de estar aqui, usufruindo de tantas oportunidades na vida, e isso tenho que dizer obrigada a Deus, por me iluminar em todos os momentos, principalmente nos que mais necessitei de Ti.

Agradeço às pessoas que tornaram minha rotina mais fluída para poder realizar o mestrado concomitante a todas as outras atividades: minha mãe, que sempre me apoiou, e desde o início desta jornada fez de tudo para me ajudar no que pôde. Ao meu pai, que do jeito dele, e sem compreender muito bem qual a minha intenção de me dedicar à pesquisa, sempre teve orgulho de me ver caminhar independente das adversidades.

À minha tia Lúcia, que me ajudou enormemente, assumindo algumas responsabilidades minhas perante ao meu filho, enquanto eu escrevia esta dissertação. E também agradeço aos meus sogros, que aos finais de semana, e nos dias difíceis durante a semana me ajudaram ficando com meu filho e me deixando calma para poder realizar as atividades acadêmicas.

Para que chegasse à esta dissertação, tenho que agradecer ao meu maior companheiro, que mesmo longe fisicamente, tornou-se presente todos os dias na minha caminhada. Léo, obrigada pelos momentos e apoio! Sem você, isso não teria acontecido! Obrigada também por me dar a oportunidade de ser mãe, e enxergar o mundo por um novo prisma. Artur, você é a minha maior motivação para ir além das expectativas!

Agradeço enormemente à minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Inês Petrucci por ter acreditado em mim e ter apostado neste tema um tanto quanto desafiador. Obrigada por ter me dado a oportunidade de compartilhar diversos momentos acadêmicos com você.

Ao Grupo de Estudos, o Geprana, em que foram grandes companheiros durante esses anos: Jacqueline, João Henrique, Claudia, Regina, Leonardo, Henrique, Beatriz e Elisabete... vocês foram peças fundamentais para meu crescimento acadêmico.

Devo agradecer aos professores que cederam suas narrativas à esta pesquisa, aqui representados pelos respectivos pseudônimos. Sem estas contribuições valiosas, não haveria este texto.

Aos membros da banca de qualificação e de dissertação, Prof.^a Dra. Mara de Sordi, Prof.^a Dra. Elisabete Monteiro Aguiar Pereira e Prof. Dr. Derval dos Santos Rosa, que contribuíram significativamente nesta dissertação...

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp que colaboraram no meu período de curso...

À escola que leciono, Monteiro Lobato, e especialmente minha coordenadora Cris, que me ajudou na minha rotina semanal...

E a todos que de certa forma participaram desta jornada acadêmica, enriquecendo meus dias e inspirando minha jornada de forma direta ou indireta.

Muito obrigada!!!

Lista de Siglas

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior

BCT – Bacharelado em Ciência e Tecnologia

BHu – Bacharelado em Humanidades

BIs – Bacharelados Interdisciplinares

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COGRAD – Colégio de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Federais

CRES – Conferência Regional sobre Educação Superior

C&T – Ciência e Tecnologia

CR – Ciências da Religião

DGES – Direção Geral do Ensino Superior EAD – Educação a Distância

EI – Eixo Interdisciplinar

Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

ForGRAD – Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

GT – Grupo de Trabalho

GTBIs – Grupo de Trabalho dos Bacharelados Interdisciplinares

ICT – Instituto de Ciência e Tecnologia

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IHAC – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIs – Licenciaturas Interdisciplinares MEC – Ministério da Educação

NSE – Nova Sociologia da Educação

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIs – Performance Indicators

PIEPE – Programa de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais

ROBI -Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

SESu – Secretaria de Educação Superior

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

USP – Universidade de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Sumário

INTRODUÇÃO	17
Considerações preliminares sobre Políticas no Ensino Superior e os Bacharelados Interdisciplinares	17
CAPÍTULO 1	27
A noção de interdisciplinaridade e seus enquadramentos teóricos	27
Primeiras palavras	27
CAPÍTULO 2	42
O desenho de um procedimento metodológico	42
Articulações entre currículo e narrativa	42
CAPÍTULO 3	47
Entre projetos e histórias contadas: a interdisciplinaridade praticada nas universidades	47
UniA	47
As narrativas de Gilberto	51
Mônada 1	51
O início como reitor	51
Mônada 2	51
A ampliação da universidade e as cotas	51
Mônada 3	52
A universidade se adaptando ao aluno	52
Mônada 4	52
O novo projeto que nasce	52
Mônada 5	53
O REUNI, a Universidade Nova e as ações afirmativas	53
Mônada 6	53

As diretrizes do programa REUNI.....	53
Mônada 7.....	54
Distintos tipos de adesões	54
Mônada 8.....	55
A discussão das taxas de concluintes	55
Mônada 9.....	55
A flutuação das taxas de vagas	55
Mônada 10.....	56
O modelo e os entraves internos	56
Mônada 11.....	57
O BI e suas combinações	57
Mônada 12.....	58
Um desdobramento dos BIs	58
Mônada 13.....	58
A pós-graduação e o BI	58
Mônada 14.....	59
O estranhamento da docência.....	59
Mônada 15.....	60
Impactos nos sujeitos	60
Mônada 16.....	61
Experiências boas	61
Mônada 17.....	62
O interdisciplinar no gueto	62
Mônada 18.....	62
A carência da licenciatura.....	62
Mônada 19.....	63
Sobre aceitação dos BIs.....	63

Mônada 20.....	64
A avaliação externa	64
Mônada 21	65
Caminhos que a interdisciplinaridade faz	65
Mônada 22.....	65
O interesse instantâneo	65
UniB.....	66
As narrativas de Carlos.....	70
Mônada 23.....	70
O surgimento de uma nova cultura.....	70
Mônada 24.....	70
A reunião dos pró-reitores dos BIs	70
Mônada 25.....	71
A valorização da expansão e não da reestruturação	71
Mônada 26.....	71
O problema da gestão	71
Mônada 27.....	72
O BI forma para que?	72
Mônada 28.....	73
As divergências nos discursos.....	73
Mônada 29.....	74
A ideia inicial dos BIs	74
Mônada 30.....	74
Conhecer e estudar os BIs	74
Mônada 31	75
O papel do Grupo de Trabalho no COGRAD.....	75
Mônada 32.....	75

O termo interdisciplinaridade	75
Mônada 33.....	76
É mais fácil trabalhar sozinho	76
Mônada 34.....	77
O Ensino Superior precisa mudar em um todo	77
Mônada 35.....	78
Não dá para haver departamentos	78
Mônada 36.....	78
A Universidade não se abre às mudanças	78
Mônada 37.....	80
Para aprender com a realidade, é preciso de apoio institucional.....	80
Mônada 38.....	81
Impressões positivas	81
Unic.....	82
As narrativas de Celso.....	85
Mônada 39.....	85
O trabalho na interdisciplinaridade	85
Mônada 40.....	86
A interdisciplinaridade como um novo olhar	86
Mônada 41.....	86
A velocidade da aprendizagem.....	86
Mônada 42.....	86
O dono da cadeira	86
Mônada 43.....	87
A disciplina como zona de conforto	87
Mônada 44.....	88
O reconhecimento de uma instituição interdisciplinar	88

Mônada 45.....	88
A qualificação versus coletividade	88
Mônada 46.....	89
As dificuldades de reconhecer os BIs	89
Mônada 47.....	90
Os BIs, as empresas e a pesquisa	90
Mônada 48.....	90
Como explicar os BIs?	90
Mônada 49.....	91
Muito trabalho e motivação.....	91
Mônada 50.....	92
Amigos.....	92
Mônada 51.....	92
Entender interdisciplinaridade.....	92
Mônada 52.....	93
A interdisciplinaridade para os outros	93
Mônada 53.....	94
Criatividade na implementação dos documentos	94
Mônada 54.....	95
As reuniões do COGRAD	95
Mônada 55.....	95
A questão do MEC e os BIs.....	95
Mônada 56.....	96
A visão de um BI estruturado.....	96
Mônada 57.....	96
A implementação e suas dificuldades.....	96
Mônada 58.....	97

Cada um construindo a sua cidade	97
Mônada 59.....	97
A relação do jovem com a nova proposta.....	97
CAPÍTULO 4	98
A resignificação das narrativas e da leitura dos documentos curriculares	98
Considerações finais	108
Referências bibliográficas	110
ANEXO.....	116
MEMORIAL.....	117

INTRODUÇÃO

Considerações preliminares sobre Políticas no Ensino Superior e os Bacharelados Interdisciplinares

Nas últimas décadas, o ensino superior brasileiro iniciou um movimento de ampliação das discussões e reflexões a respeito de seus princípios – tanto de infraestrutura como também curricular. Debates que envolveram diversas instituições federais de ensino superior (IFES) pelo Brasil questionavam a formação acadêmica atual, além da troca de experiências institucionais, resultando nos Bacharelados Interdisciplinares (BIs), fruto de reuniões e grupos de pró-reitores, coordenadores e comunidade acadêmica. Com a consolidação de propostas em torno dos BIs, foram viabilizados diferentes investimentos em relação às características do curso, estrutura curricular e principalmente o perfil identitário a ser formado nesses currículos interdisciplinares.

Em tal contexto, surgiram programas e linhas de investimento no ensino superior. Em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) surgiu como apoio à infraestrutura das universidades públicas federais, sendo que para algumas marcou o ponto de partida de reformas curriculares baseadas nas ideias já introduzidas pelos BIs existentes.

A trajetória do BI

Os BIs foram o resultado dos debates e troca de ideias entre sujeitos envolvidos nas comunidades acadêmicas de diversas universidades federais, e o REUNI surge posteriormente como uma ferramenta para expansão destas ideias e propostas.¹

Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década (MEC, 2007, p.4).

Este programa teve como propósito identificar as necessidades de cada instituição, respeitando as decisões das universidades por conta da

¹ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (MEC, 2007).

diversidade. A ideia era reforçar iniciativas para ampliar vagas e elevar a qualidade da educação. Neste sentido, o REUNI se preocupava com a qualidade da graduação, e não apenas com infraestrutura e aumento de ingressantes no ensino superior. Em documento, aborda-se a possibilidade de formar “cidadãos com espírito crítico” (p.5):

A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o conseqüente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE (MEC, 2007, P.6)

Partindo de pressupostos a favor da interdisciplinaridade, o Programa lança algumas diretrizes para as instituições apresentarem suas propostas. As diretrizes são separadas em “dimensões”, e destacarei as duas mais relevantes para a presente investigação: A Reestruturação Acadêmico-Curricular e a Renovação Pedagógica da Educação Superior”.

(B) Reestruturação Acadêmico-Curricular

4. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
5. Reorganização dos cursos de graduação;
6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e
8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso.

(C) Renovação Pedagógica da Educação Superior

1. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
2. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;
3. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo (MEC, 2007, p.11).

Neste novo processo, a Universidade Federal do ABC foi a pioneira na implementação do BI, surgindo em 2005 já com uma nova proposta curricular vigente. Essa Universidade propôs um projeto com flexibilidade curricular e interdisciplinaridade como forma de responder a demandas regionais da região

do ABC², e logo também, isso ocorreu com a a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que contribuiu de forma significativa no movimento, iniciando atividades com bacharelados interdisciplinares em 2009. Sobre a projeto da UFABC, ROSA (2015) comenta que:

Em relação aos aspectos pedagógicos, o projeto da UFABC trouxe uma nova concepção de disciplinas e propõe uma alteração na organização do currículo, no trabalho, nos espaços e nos saberes dos seus docentes e discentes. (ROSA D. S., 2015, p. 36).

Em relação aos Bacharelados Interdisciplinares, é importante também considerar esclarecimentos que vão além dos aspectos estruturais, destacando objetivos e a visão tácita desta nova graduação:

A formação do profissional do século XXI impõe a superação de uma visão puramente instrumentalista ou tecnicista do conhecimento, rejeitando os reducionismos inerentes à linearidade e fragmentação do saber. Cabe à instituição acadêmica, matriz dessa mudança paradigmática, promover modelos mais abertos, interdisciplinares e engajados de processos educativo, cultural e científico (MELLO *et ali.*, 2009, p..3).

Para discutir questões pertinentes à implementação dos BIs nas universidades, foi criado um grupo de trabalho (GT) a partir do Colégio de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Federais (COGRAD), grupo que era vinculado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES).

Com uma agenda de encontros, os membros que eram Pró-Reitores de Graduação, notaram a necessidade de produzir um panorama da situação dos BIs, enfatizando o reconhecimento dos cursos recém-criados. Iniciou-se uma articulação com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e reuniões com representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Em 2010, foi publicada a primeira Portaria para formalizar junto ao MEC o Grupo de Trabalho dos Bacharelados Interdisciplinares (GTBIs) – portaria nº383, de 12 de abril de 2010. Muitos frutos foram gerados, como por exemplo, a realização de um curso de avaliadores, pois os instrumentos existentes de

² **ABC Paulista, Região do Grande ABC, ABC** ou ainda **ABCD**, é uma região tradicionalmente industrial do estado de [São Paulo](#), parte da [Região Metropolitana de São Paulo](#), porém com identidade própria. A sigla vem das quatro cidades, que originalmente formavam a região, sendo: [Santo André](#) (A), [São Bernardo do Campo](#) (B) e [São Caetano do Sul](#) (C). Por vezes, com o **D** inclui-se a cidade de Diadema.

avaliação dos cursos de graduação não eram direcionados para os BIs. Em 05 de agosto de 2010, foi publicado o documento *Referenciais Orientadores Para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*.

Este documento representa uma grande conquista para os BIs, pois além de significar o reconhecimento pelo Ministério da Educação destes novos cursos, formaliza diretrizes para os cursos em vigência e os futuros. Além da definição, esclarece que estes cursos:

(...) proporcionam uma formação com foco na interdisciplinaridade e no diálogo entre áreas de conhecimento e entre componentes curriculares, estruturando as trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular. O caráter interdisciplinar dos projetos deve ser garantido pela articulação e inter-relação entre disciplinas, dentro das grandes áreas, e entre as grandes áreas (MEC, 2010, p. 4).

Com a publicação deste documento, o GT de pró-reitores teve seu trabalho prorrogado por uma nova Portaria – nº1.0001, de 29 de abril de 2011 - publicada pelo SESu. Nessa nova fase, outros encontros entre os pró-reitores aconteceram e foi produzido um mapeamento dos cursos implementados, identificando seu surgimento em diversas regiões com um crescimento significativo entre os anos de 2008 e 2009 (ROSA, 2014).

Com toda a discussão que estava permeando os BIs, houve o *I Encontro dos Bacharelados Interdisciplinares* na cidade de Santo André, dias 5 e 6 de junho de 2012. Evento que foi realizado pelo COGRAD, MEC e equipe da UFABC. Nesse encontro, foram apresentados trabalhos desenvolvidos em diversas temáticas, entre elas, a interdisciplinaridade. Na apresentação que foi produzida para o evento, tem-se o seguinte questionamento a respeito:

"de que forma a Interdisciplinaridade está presente nos modelos de BI(s) existentes? (...) Quais os problemas encontrados para que a interdisciplinaridade esteja presente nos BI(s)?" (COGRAD, 2012).

Após uma nova portaria prorrogar novamente o trabalho do GT, entre 07 e 09 de agosto de 2013, em Poços de Caldas, a UNIFAL realizou junto ao MEC e o COGRAD, o *II Encontro dos Bacharelados Interdisciplinares*. Neste último encontro, foi realizado um novo mapeamento dos BIs, notando-se um maior interesse nas IFES para com a nova proposta de curso em andamento, conforme destaca Rosa:

Cada vez mais, observa-se que o tema interdisciplinaridade também tem frequentado as discussões acadêmicas, principalmente após a organização (pelo Ministério Francês nos anos 70) do Seminário Internacional sobre a Interdisciplinaridade nas Universidades Francesas. Uma maior discussão sobre esse tema permitirá um avanço na busca por soluções de questões do cotidiano e na concepção de novas propostas pedagógicas de cursos interdisciplinares, em especial aqueles que trazem contribuições nos campos sociais, econômicos, políticos, culturais (ROSA, 2014, p. 47-48).

A compreensão acadêmica acerca dos BIs

Na literatura acadêmica, é possível encontrar pesquisas que se iniciaram durante o percurso de discussão e implementação dos Bacharelados Interdisciplinares nas IFES brasileiras, e que problematizam esse novo tipo de formação. Creio ser importante salientar a grande dificuldade de encontrar pesquisas – dissertações, teses e artigos – que tem como assunto os Bacharelados Interdisciplinares. Talvez um dos motivos seja o quão este tipo de formação é recente no ensino superior.

Em um artigo publicado em 2007, na revista *e-Curriculum*, intitulado “O Novo Projeto Universitário no Brasil e o foco no Currículo Interdisciplinar”, Marchelli (2007) aborda a fundamentação teórica da modalidade interdisciplinar de currículo tomando como referência o projeto pedagógico da Universidade Federal do ABC. No resumo, o autor explica:

O trabalho enfoca seu objeto de estudo a partir dos princípios teóricos clássicos associados a questões curriculares e formula um sistema de indicadores de qualidade para a avaliação contínua dos resultados possíveis de serem alcançados por aquele projeto. O campo da avaliação da qualidade associado à teoria do currículo foi escolhido por representar ideias emergentes nas reformas educacionais que estão ocorrendo no presente século, dando origem a proposições que pretendem desenvolver referenciais capazes de propiciar o nascimento de uma efetiva organização interdisciplinar da escola (MARCHELLI, 2007, p.3).

Marchelli (2007) ressalta a importância de se compreender o currículo, a partir de uma nova articulação entre espaço e tempo, no mundo pós-moderno, com foco na formação de cidadãos responsáveis e úteis. O autor cita algumas propostas que ocorreram no âmbito do currículo do ensino superior, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que

já objetivava novos perfis profissionais eliminando a obrigatoriedade dos currículos mínimos.

O autor destaca a importância de se refletir sobre o momento atual de discussões sobre a proposta de reforma universitária, que enfatiza desafios para a democracia e para a pluralidade do currículo. Discutindo a proposta da UFABC, enfatiza a questão da interdisciplinaridade, afirma:

(...) a Universidade Federal do ABC apresentou, no ano de 2006, pela primeira vez à educação brasileira o desafio de construir uma proposta pedagógica baseada na concepção interdisciplinar de áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional. Não há dúvida que a nova temática passou a favorecer um campo em que práticas de trabalho e metodologias de pesquisa são sistematicamente construídas (MARCHELLI, 2007, p.6).

Para o autor, o projeto pedagógico da UFABC aborda a interdisciplinaridade como uma possibilidade de integração do conhecimento, pela articulação de disciplinas que possam “atacar caso a caso determinado problema ou problemática” (p.9). Assumindo uma postura crítica, Marchelli sugere que a ordem em que foi formulado o currículo deve ser alterada, pois é preciso encontrar meios para “racionalizar o processo educacional de base” (p. 14), onde resultados viriam a curto prazo, aumentando a eficiência da formação acadêmica, e sugere um “bacharelado curto profissionalizante de três anos” (p.14). Para a avaliação dos cursos, sugere a utilização de um sistema de valores quantitativos chamado *performance indicators – Pis*, em que pode ser feita uma comparação entre as performances exibidas pelas instituições, utilizando multipontos em conjunto, além de questionários internos para cruzar informações.

Sotero e Ramos (2011) apresentaram no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais um artigo intitulado “O BI: Uma experiência de equidade e pertinência social na UFBA/Salvador em Andamento”. As autoras abordam aspectos relativos ao mercado de trabalho, que segundo elas, exige que a universidade capacite os acadêmicos em competências e habilidades pautadas em novos saberes além das especializações tradicionais. Nesse contexto, criticam o modelo fragmentado da universidade que direciona o estudante e, em consequência, a sociedade para o fracasso, pois não cumpre

a responsabilidade de formar sujeitos, para além da dimensão profissional. Comentam a lógica da organização do conhecimento por disciplinas, que foi incorporada à cultura escolar, inclusive nos níveis mais elevados de ensino, afirmando que essa é uma realidade que está prestes a se extinguir. Para justificar isso, citam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394 de 1996, que fala sobre a importância da interdisciplinaridade que deve combater novos desafios da qualificação dos estudantes.

Daí que, um dos motivos que impulsiona este estudo consiste em considerar que propostas interdisciplinares no ensino superior tendem a contribuir com a formação acadêmica numa dimensão multirreferencial, igualitária e imparcial, portanto justa de qualidade para assim, alcançar a pertinência social. A disposição da Universidade Federal da Bahia – UFBA, em apostar nesta direção revela a intenção de políticas macro que permitam produzir um ensino com equidade e qualidade na educação superior. Tal ação beneficia a sociedade como um todo que aspira por tais políticas (SOTERO; RAMOS, 2011, p. 3).

As autoras citam a implementação dos BIs da UFBA como uma estratégia institucional que viabiliza uma transformação do ensino superior, que pretende potencializar a equidade e coesão social. Contextualizam o REUNI colocando-o num cenário de justificativas de iniciativas que visam a inserção dos egressos no mercado de trabalho. Mencionam também o Projeto Tuning – América Latina, que aspira mudanças relacionadas às políticas do ensino superior, configurando uma área comum de debates, com destaque para os BIs como aposta em novas formas de aprendizagem, produção, gestão e aplicação do conhecimento. Destacam que na UFBA, a implementação dos BIs fez parte movimento da Universidade Nova, encabeçado pelo então reitor Naomar de Almeida Filho.

Consideram ainda a importância de se mencionar a Conferência Regional sobre Educação Superior (CRES-2008), na qual as noções de pertinência e de equidade foram colocadas como exigências constitutivas e inseparáveis da Educação Superior. Na segunda Conferência Mundial sobre Educação Superior (Paris, julho de 2009), foram colocadas como metas: equidade, pertinência e qualidade.

Tais exigências fortalecem a convicção da necessária responsabilidade social, acadêmica e profissional embutidas nas políticas das instituições de ensino superior. Desse modo, a estreita vinculação com a qualidade, equidade, responsabilidade social e o diálogo intercultural evoluíram a concepção da Educação Superior. Portanto, pertinência e qualidade são determinadas pela efetiva responsabilidade social. Ressalta-se que a pertinência somente é alcançada com respostas educacionais de alta qualidade. Daí afirmar que pertinência e qualidade devem caminhar juntas (SOTERO; RAMOS, 2011, p.7).

A partir da discussão que desenvolvem, Sotero e Ramos (2011) afirmam que o ensino superior não é apenas um direito, e sim uma necessidade social. Nesse sentido, o mercado de trabalho não deve ser o foco prioritário, mas sim a sociedade e suas demandas.

No artigo intitulado “Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia: Considerações sobre a implantação do Projeto”, Lima e colaboradores (2015) o discutem em “âmbito conceitual, perspectiva operacional e eixo político-institucional” (p.127) dos BIs da UFBA entre 2009 e 2012. Focam a formação universitária vigente, analisando narrativas de três docentes efetivos da universidade e uma estudante do BI envolvida no movimento estudantil.

A partir de um contexto histórico, os autores consideram outros estudos sobre os impactos do REUNI no Ensino Superior, nos quais o Programa é acusado de tensionar elitização e massificação, excelência e democracia. Neste sentido, os autores problematizam a ideia dos BIs na comparação com cursos tradicionais, destacando efeitos contraditórios em diversos âmbitos da instituição.

Em artigo mais recente, “O lugar da interdisciplinaridade na educação superior: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de BI da UFBA”, Ramos (2016) investiga o lugar da interdisciplinaridade nos projetos dos BIs, considerando a formação dos estudantes. A autora faz uma análise qualitativa de aspectos que considera importante para o tema da interdisciplinaridade, direcionando questões relativas ao papel da universidade na formação do cidadão inserido numa economia globalizada. A pesquisa teve como campo empírico documentos como o Projeto Político Pedagógico Geral da UFBA,

Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de BI da UFBA e Matriz Curricular dos cursos das quatro Grande Áreas (Artes, Humanidades, C&T e Saúde).

Ramos (2016), neste trabalho, discutiu a questão do conhecimento científico na modernidade, o surgimento da especialização e as posteriores rupturas da disciplina e da cientificidade, que representaram a ascensão da interdisciplinaridade nos contextos da educação. Sobre a tradição acadêmica da universidade, Ramos (2016) coloca que:

O trânsito entre os séculos XX e XXI põe em pauta problemáticas que testam a tradição acadêmica da universidade. A sua identidade é questionada e a sua função social é desafiada. Neste século, uma das vertentes que há da nova produção do conhecimento é a prestação de contas à comunidade. Dentre outros desafios, a universidade tem sido convocada a prestar contas à comunidade, não somente do que se investe na pesquisa que se faz, mas nos impactos dessas pesquisas, tanto negativos quanto positivos. A responsabilização pública e a investigação científica na universidade tanto do ponto de vista ético quanto do ponto de vista prático devem estar nas agendas de trabalho dos pesquisadores (RAMOS, 2016, p. 37).

Sobre a interdisciplinaridade, analisa a evolução do pensamento no Brasil, além de analisar algumas possibilidades de abordagem nas escolas. Como resultado de sua análise dos documentos focalizados em sua pesquisa, a autora afirma que:

Os resultados, embora demonstrem alguns avanços no setor educacional brasileiro, tais como inovação curricular e flexibilidade, abrindo possibilidades para uma reorganização curricular numa perspectiva do modelo da interdisciplinaridade, apontam fragilidades nos documentos orientadores para uma formação de natureza interdisciplinar, vez que não enfatizam os elementos essenciais da interdisciplinaridade (RAMOS, 2016, p.2).

Amadurecendo meu ponto de vista, surge a questão de investigação

Diante deste contexto tão complexo e desafiador que mobiliza, na última década, perspectivas curriculares na educação superior brasileira, proponho-me na presente pesquisa a compreender dinâmicas vivenciadas no contexto de diferentes instituições universitárias relativas à implementação de BI's.

Tal temática se revela atual e evidencia elementos importantes dos processos curriculares no ensino superior brasileiro contemporâneo. Assim, proponho-me a compreender o seguinte problema de investigação: que concepções de interdisciplinaridade são mobilizadas na implantação dos BI's em instituições de educação superior no Brasil? Nestes termos, dois principais objetivos se delineiam para o presente trabalho:

- Procurar compreender a implementação dos BI's no Brasil, numa perspectiva metodológica inovadora que está centrada em processos de rememoração das experiências vividas por atores sociais importantes de instituições universitárias que se destacam no desenvolvimento de tal política curricular;
- Ampliar a compreensão da política curricular de desenvolvimento de BI's na educação superior brasileira, a partir de contextos diferentes, com destaque para a produção de textos (BALL & BOWE, 1992) dos Projetos Políticos Pedagógicos e contexto da prática expresso nas narrativas dos atores.

Para isso, procuro apoio em estudos como aqueles realizados por autores importantes do campo do currículo, como Veiga Neto (1996, 2009, 2011).

Com a assunção de tais princípios teóricos metodológicos, organizo o presente relatório de pesquisa, como evidenciado a seguir:

No Capítulo 1, apresento o referencial teórico que inspira a investigação, com destaque para as contribuições de Alfredo Veiga-Neto que opera o conceito de interdisciplinaridade. No Capítulo 2, apresento a metodologia da pesquisa baseada, no que tange às narrativas, em inspirações teóricas vindas de Walter Benjamin. No Capítulo 3, as narrativas de três sujeitos participantes da criação e implementação de BI's em articulação com os projetos político pedagógicos das três universidades que eles representam. No Capítulo 4, apresento algumas reflexões resultantes da ressignificação advinda da escuta das narrativas e das leituras dos documentos. E, por fim, nas considerações finais, procuro recuperar os principais aspectos do trabalho de investigação, destacando as aprendizagens proporcionadas pelos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1

A noção de interdisciplinaridade e seus enquadramentos teóricos

Primeiras palavras

Parece ser complexo buscar e compreender todos os contextos onde a palavra interdisciplinaridade é proferida. Podemos levar em consideração que tal expressão é bastante atual, e a cada texto em que é abordada aparenta se renovar ou se reinventar. Quando leio este termo, me vem à mente a imagem de um caleidoscópio: as partes formando um todo multifacetado e cambiante.

Veiga Neto (1996) realizou esta busca arqueologicamente³, distinguindo duas famílias interpretativas: a epistemológica e a pedagógica. Ao analisar o pensamento de alguns autores que discutiram interdisciplinaridade, percebeu tanto certas semelhanças como também rompimentos com tais famílias.

Desde a publicação do trabalho de Veiga Neto, há diversos outros pontos de vista sobre interdisciplinaridade em circulação na literatura. Conseqüentemente, o que chama a atenção após leitura de diversos trabalhos, é a aparente “dispersão conceitual” (Veiga Neto, 1996) do termo. Nesta seção, dedico-me a destacar diferentes visões presentes em trabalhos publicados posteriormente aos analisados por Veiga Neto, iniciando por Minayo:

Vale a pena lembrar que, na abordagem interdisciplinar, o grupo de vários especialistas deve rever em conjunto a teoria com que quer trabalhar e colocar em debate os conceitos de cada área a serem problematizados e articulados: suas diferenças e possibilidades de colaboração. Mas também é preciso lembrar que no tratamento de um objeto de forma interdisciplinar de acordo com sua especificidade existem várias nuances: (1) sempre uma disciplina terá prioridade sobre outras por ser a que tem mais tradição, história e acúmulo de conhecimento sobre o assunto; (2) é evidente que essa preeminência não pode se constituir na anulação da contribuição das outras disciplinas; (3) o trabalho interdisciplinar nunca deve pospor a contribuição que vem de uma disciplina; (4) e na articulação entre disciplinas, é preciso que cada uma das áreas apresente conceitos e teorias capazes de ampliar e complexificar a compreensão do objeto.

³ “A descrição arqueológica se dirige às práticas discursivas a que os fatos de sucessão devem-se referir, se não quisermos estabelecê-los de maneira selvagem e ingênua, isto é, em termos de mérito. (...). Procura somente estabelecer a regularidade dos enunciados” (ib.,2008, p. 157)

Costumo dizer que dois ou três pesquisadores ou professores fracos em suas matérias jamais produzirão um bom trabalho interdisciplinar, uma vez que a relevância do conhecimento vem sempre das disciplinas em colaboração. (MINAYO, 2010, p. 439).

Percebe-se que a problemática que a autora aborda sobre interdisciplinaridade se apoia no peso histórico da disciplina, além da utilização do termo “professores fracos” para justificar que um trabalho interdisciplinar não pode ser produzido por estes.

Oliveira e Almeida (2011), analisando o que seria interdisciplinaridade na produção da ciência, considera-a como uma “organização” e “produção coletiva”, que envolve campos distintos da ciência.

A cooperação entre as disciplinas tem produzido um relativo consenso que considera os termos pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade tendem a significar a crescente integração das abordagens disciplinares, embora não haja acordo sobre o objeto dessa integração (Laurent, 2010; Pombo, 2004). Na prática, o contexto social da produção científica e tecnológica, de crescente complexidade e de novas configurações de saberes, induziu acadêmicos a construir problemas de pesquisa, e mesmo de organizar o modo de produzir ciência “a partir da transferência de metodologias e da produção coletiva entre áreas e campos muitas vezes considerados distintos” (OLIVEIRA, ALMEIDA, 2011, p. 47).

Já Oliveira (2010), em um movimento de características sociológicas⁴, inicia sua análise da interdisciplinaridade através de elementos que problematizam a fragmentação do conhecimento, caminhando à disciplinarização destes – Física separando-se da Química, e logo depois mais disciplinas vão se ramificando a partir destas áreas isoladas.

Mesmo no século XX, no auge da especialização, só poucos viram que muitas das melhores contribuições para a superação de impasses na ciência vieram de indivíduos e grupos de formação interdisciplinar. O professor Alair Chaves⁵ apontou mais de 30 personalidades que ganharam o prêmio Nobel fora de suas especialidades iniciais. Físicos

⁴ Inicia comparando a fragmentação do conhecimento à divisão social do trabalho e como a sociedade de classes vem se sustentando num processo produtivo fracionado (p. 5)

⁵ Palestra na UNIC em 30 de abril de 2009.

ganharam doze vezes o prêmio de Química e cinco vezes o de Medicina; em duas vezes engenheiros ganharam o Nobel de Física e é bastante frequente que químicos e biólogos sejam premiados em Medicina e que matemáticos sobressaíam em Economia e Física. (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Franco e Altran (2015), num debate original, problematizam como a interdisciplinaridade perpassa tanto as Ciências da Religião quanto a própria religião, que é transversal na experiência dos homens. Comentam o fato de surgirem várias “subdisciplinas” a partir de disciplinar que já eram conhecidas. (DE FRANCO, ALTRAN, 2015).

As CR⁶, em relação ao trabalho já trilhado por Durkheim e tantos outros autores na consolidação do corpo de conhecimento da área, tem um desafio bastante específico e complexo: sua matriz metodológica está ancorada em outras disciplinas (Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, História, Teologia) e a existência de seu campo depende, até o momento, das possibilidades metodológicas que estas demais disciplinas oferecem (DE FRANCO, ALTRAN, 2015, p. 34).

Como já mencionei, os trabalhos abordados acima foram publicados posteriormente ao estudo de Veiga Neto (1996). No entanto, é importante notar - como o próprio Veiga-Neto faz - que o primeiro estudo na literatura brasileira sobre o termo foi desenvolvido pelo filósofo Japiassu. Em 1976, Hilton Japiassú defendeu sua tese *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, que defendia o ponto de vista da interdisciplinaridade como a “cura” dos males disciplinares educacionais. Nesta obra, Japiassú se atém a discutir como a disciplina é um “mal a ser superado” na questão educacional brasileira. Para ele, a interdisciplinaridade pode ser apresentada em protestos:

Contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida setORIZADA, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo

⁶ Ciências da Religião

e indissociável. (...); c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “ideias recebidas” ou impostas. (JAPIASSÚ, 1976, p. 43).

Em 1979, Ivani Fazenda escreve a obra *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* na qual termo é debatido tendo como centralidade a questão da prática-pedagógica nos ambientes escolares. Para Fazenda (1993), a interdisciplinaridade é uma “atitude”, como assim segue:

O que se pretende na interdisciplinaridade [é...], apenas, uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes (FAZENDA, 1979, p.31).

As ideias de Japiassú e Fazenda fizeram surgir os “movimentos interdisciplinares”. Veiga Neto (1995) caracteriza estes movimentos a partir do momento em que estes tratam de conteúdos e metodologias, discutindo e problematizando os currículos. Houve uma discussão que perdurou durante o período de 1970 a 1990, em que a finalidade era de teorizar o que é interdisciplinaridade, para que tal pudesse ser introduzida não apenas de maneira prática no currículo escolar e nas práticas pedagógicas, mas que os agentes envolvidos neste processo compreendessem o termo.

Reitero aqui que a intenção de destacar algumas abordagens nas quais a interdisciplinaridade foi protagonista não se apóia em uma ordem cronológica, mas sim na possibilidade de evidenciar o quão nebuloso o sentido do que é interdisciplinaridade está colocado a todo tempo em que a palavra surge nas questões do meio educacional.

E o que se pode esperar de movimentos interdisciplinares tão difusos? Seria coerente ligá-los como uma linha, ou uma reta que pode se estender até o horizonte? A pretensão inicial é de esclarecer que a interdisciplinaridade não pode ser analisada e muito menos entendida pela história tradicional. Então assumo que, é preciso entender que não se pode caminhar linearmente pela trajetória da interdisciplinaridade, e sim percebê-la.

Destes movimentos da interdisciplinaridade, os discursos se estabelecem, e pode-se dizer que isso ocorre de forma rarefeita e unitária:

rarefeito por se referir a interdisciplinaridade de maneiras distintas; e unitário por serem discursos contradisciplinares⁷.

A epistemologia e a pedagogia

Como já afirmado, inspirado na arqueologia⁸ de Foucault, Veiga-Neto identificou duas séries discursivas: a epistemológica e a pedagógica, ao estudar os discursos contradisciplinares que começaram a surgir no intervalo entre os anos 60 e 80. Trarei estas séries discursivas com o objetivo de articulá-las com as narrativas dos sujeitos entrevistados, e com os documentos curriculares de suas instituições universitárias.

Família epistemológica

No Brasil, Veiga Neto (1996) aponta que os movimentos pela interdisciplinaridade se iniciaram através dos autores já citados – Hilton Japiassú e Ivani Fazenda. Na família identificada como “epistemológica” ou “filosófica”, Veiga Neto colocou Japiassú como o autor que abordou a interdisciplinaridade no campo da Filosofia. É importante salientar as “precisões terminológicas” que Japiassú (1976) opera em sua obra, como uma forma de entender algumas palavras-chave desta primeira família discursiva, e não como uma preocupação em fixar sentido das palavras ao contexto referido. A ideia não é exemplificar conceitos, mas sim contextualizar palavras naquele discurso (Veiga Neto, 1996). Japiassú assim define o “interdisciplinar”:

Quanto ao termo ‘interdisciplinar’, devemos reconhecer que não possui ainda um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma (JAPIASSÚ, 1976, p. 73).

Como uma maneira de elucidar a interdisciplinaridade, Japiassú (1976) conceitua a multi/pluri/transdisciplinaridade em contrastes. Primeiramente, no sistema multidisciplinar não ocorre uma integração conceitual nem tampouco metodológica: “As disciplinas se distribuem num sistema de apenas um nível,

⁷ Este termo é utilizado por Veiga Neto (1996) quando se refere aos movimentos que questionam a disciplinaridade, entre eles, o “movimento pela interdisciplinaridade” já referido.

⁸ Durante meu trabalho não pretendo intensificar minha análise no método arqueológico de Foucault.

com vários objetos” (Veiga Neto, 1996, p. 68). Já, em segundo lugar, o pluridisciplinar é conceituado como uma justaposição de disciplinas em somente um nível também, com uma certa cooperação, mas sem integração conceitual e metodológica das disciplinas.

O terceiro contraste é o interdisciplinar, em que Japiassú (1976) analisa que tem como papel principal “lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas” (Japiassú, 1976, p. 75). O quarto contraste caracterizado é o transdisciplinar. Citando Piaget, este sistema faria com que as fronteiras entre as disciplinas desaparecessem, e seria alcançada uma totalidade epistemológica (Veiga Neto, 1996).

Sobre estas terminologias utilizadas por Japiassú, Veiga Neto (1996) esclarece que é preciso atentar-se que tanto a literatura filosófica quanto a pedagógica os assume sem nenhuma modificação. Muitas vezes, os autores não estão conceituando interdisciplinaridade da mesma forma que Japiassú o fez. Na maior parte das obras, a palavra *interdisciplinar* refere-se a “qualquer tentativa ou experiência de aproximação entre os conteúdos ou métodos de trabalho de especialistas ou professores de diferentes áreas do conhecimento” (ib. p. 70).

Relacionando à questão genealógica na interdisciplinaridade, podem ser citados alguns autores que estabelecem seu próprio sentido para a interdisciplinaridade. Veiga Neto (1996) cita alguns, como: Severino (1995)⁹ e Gusdorf (1995), que diz que a interdisciplinaridade é “uma noção mal definida, que se reveste às vezes do aspecto e da função de um *slogan* utilizado a torto e a direito no debate ideológico” (Veiga Neto *apud* ib., p. 14-15), Guattari (1992), que analisa a interdisciplinaridade na perspectiva ético-política e também D’Hainaut (1995), que promove uma discussão conceitual da palavra para melhor entendê-la.

Feitas as considerações terminológicas, Veiga Neto (1996) salienta a intenção principal desta abordagem: a “dispersão conceitual” da interdisciplinaridade. Este esclarece que não busca conceito que pode ser chamado de verdadeiro, tampouco melhorar ou mensurar os conceitos que foram utilizados pelos autores citados. Por haver instabilidade de conceito,

⁹ “A conceituação de interdisciplinaridade é, sem dúvida, uma tarefa inacabada” (SEVERINO *apud* VEIGA NETO, 1995, p. 11).

citando Foucault (1987), Veiga Neto mostra uma série “lacunar e emaranhada” (ib., p.40), plena de “desvios, de substituições, de transformações” (ib.)

É importante também citar os obstáculos que Japiassú (1967) colocou para a implementação da interdisciplinaridade no conhecimento, pois, epistemologicamente, observa a construção do conhecimento como o resultado de um processo progressivo. São três: pedagogia fragmentária do sistema de ensino universitário; triunfo do positivismo; e exigências para a efetivação de um projeto interdisciplinar.

Na visão de Veiga Neto (1996), é importante a discussão da nomenclatura realizada por Japiassú, pois o discurso pedagógico se apoiará nela para fundamentar o movimento pela interdisciplinaridade. É ainda interessante observar que Japiassú, em sua obra, faz diversas críticas ao sistema universitário, e afirma que “o interdisciplinar é um motor de transformação, talvez o único capaz de restituir vida a uma instituição praticamente esclerosada” (1967, p. 100). Na perspectiva educacional em âmbito geral, a terminologia realizada pelo autor foi o grande “eco” que serviu como base para diversos discursos posteriores, assim como a família pedagógica que será colocada logo a seguir.

Família pedagógica

Sobre a família discursiva, Veiga Neto deixa claro que a inspiração para ela pode ter advindo do discurso epistemológico, entretanto, “desloca-lhe alguns tijolos e toma, de outros discursos, vários outros tijolos, de modo que, como resultado, chega-se a um outro discurso” (1996, p. 77).

Para justificar a relevância da obra de Ivani Fazenda, Veiga Neto (1996) argumenta que não havia discussões sobre questões disciplinares antes dela no campo pedagógico. A autora, em sua obra, analisa documentos para compreender como a interdisciplinaridade estava sendo tratada na legislação brasileira¹⁰, e mostra que, em 1972 a palavra *interdisciplinar* surge na legislação de ensino relacionada ao currículo:

¹⁰ Na Resolução 8/71 do Conselho Federal de Educação (CFE), Fazenda mostra que “a integração dos conteúdos representa, sobretudo, uma questão de método a traduzir-se em programas que se entrem no seu conteúdo e no seu desenvolvimento” (CFE, Parecer 853/71).

A fim de conferir ao currículo organicidade, logicidade e coerência, impõe-se a necessidade de um enfoque global, interdisciplinar, que leve em conta as dimensões filosóficas, antropológicas e psicológicas (CFE, Indicação 1/72).

Veiga Neto (1996) continua sua análise na obra de Fazenda observando como o Conselho Federal de Educação inicia um processo de diversificação das palavras para demonstrar uma certa preocupação com a interdisciplinaridade no âmbito das matérias na escola. De acordo com as orientações técnicas de Secretarias de Educação, começam a surgir algumas palavras, como, por exemplo *entrosamento*, *articulação*, *relacionamento*, *integração*, *organicidade* entre outras.

Outra evidência para esta obra tornar-se referência pedagógica da interdisciplinaridade é o fato de começar a ser citada com frequência em textos da área de pedagogia a partir de 1980. De acordo com Veiga Neto (1996), mais de uma centena de artigos científicos referenciavam essa obra até o momento de sua pesquisa. Como última evidência, Veiga Neto observa que, a partir da matização que Fazenda desenvolve, os textos que são publicados a partir da década de 1980 utilizam com “tranquilidade” as nomenclaturas e elementos básicos introduzidos por Japiassú.

Como forma de delimitar as famílias discursivas, Veiga Neto (1996) esclarece a importância de realizar um corte entre as famílias para entender onde as séries começam a se divergir, e que, apesar de haver continuidades e semelhanças entre elas, não são modelos e/ou cópias uma da outra.

Fazenda (1979) coloca as nomenclaturas já discutidas por Japiassú¹¹ em “níveis”: o terceiro nível, o interdisciplinar, “ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, de co-propriedade que iria estabelecer o *diálogo* entre os interessados” (p. 39). Após esta definição, Veiga Neto (1996) coloca a importância de abordar o acento “comportamental e piscologizante” que Fazenda demonstra na temática interdisciplinar. Tal questão fica clara quando a autora utiliza a palavra “atitude” para referir-se à interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma

¹¹ Multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

superiência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento (FAZENDA, 1979, p. 40).

Mesmo Veiga Neto (1996) aponta que a questão da “atitude” é o deslocamento mais significativo, e que este ocorreu como uma maneira do discurso de natureza epistemológica se estabelecer e tornar-se prático no campo da educação.

Assumindo uma perspectiva genealógica, procuro estudar a interdisciplinaridade como se olhasse para o horizonte: ele existe numa base, no entanto, meu olhar é atravessado por ele. Não pretendo verticalizar tal olhar e buscar profundidades. Ramos (2012), sobre genealogia, discute que:

A pesquisa genealógica busca pelos primeiros esboços, porém se opõe e critica a pesquisa da origem única, enquanto essência primordial. A genealogia busca uma história das interpretações, dos singulares, fragmentados, descontínuos, a partir de uma questão presente (RAMOS, 2012, p. 52).

Não pretendo analisar sucessos e insucessos da interdisciplinaridade, mas sim compreender sua centralidade na constituição curricular dos BIs, e procurar uma maneira de compreendê-la.

Teorizações sobre currículo e o princípio do BI e o currículo

Nos anos 80 do século passado, a Nova Sociologia da Educação (NSE), movimento educacional anglo-saxão, constituído de nomes como Michael Young, Basil Bernstein, entre outros, começa a ganhar espaço nos currículos brasileiros. A principal referência era a obra *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, editada por Young em 1971. Nesta obra, suscita as principais ideias da Sociologia voltada à Educação: para pensar o currículo, é necessário considerar o fenômeno educativo numa perspectiva social (PEREIRA, 2014). A NSE, partindo da ideia que o currículo deve ser contra a homogeneização e a estratificação, combate a ideia de perpetuação de um *status quo* adquirido através da Educação.

Na perspectiva da NSE, Basil Bernstein desenvolve três conceitos para discutir a questão curricular: classificação, enquadramento e código. Sobre código, Bernstein (1996) diz que “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas

de realização e contextos evocadores” (p. 143). Posteriormente, fará uma relação entre código com os processos que ocorrem na escola e sua relação com a reprodução das classes sociais (MAINARDES, STREMEL, 2010).

O conceito de classificação descreve relações de poder e controle presente nos processos de ensino e aprendizagem. Já o enquadramento descreve as relações de poder e controle que baseiam a maneira que processos de ensino e de aprendizagem são construídos. Bernstein (1996) estabelece que quando a classificação é forte (+C), os conteúdos são separados por limites fortes, e que quando o enquadramento é forte (+E), indica que “o transmissor (professor, estudante, pais, sistema educacional, texto, televisão) regula explicitamente o conteúdo, sequenciamento, forma, compassamento e o discurso que constituem o contexto de aprendizagem” (MAINARDES, STREMEL, 2010).

Desta maneira, para Bernstein (1996), a investigação do currículo parte de sua organização estrutural e evidencia dois tipos de organização – currículo “coleção” e currículo “integrado”. No primeiro tipo, “as áreas e campos de saber são mantidos fortemente isolados” (p. 72); no segundo tipo, “as distinções entre as áreas de saber são muito menos nítidas e muito menos marcadas” (p. 72).

Como organização curricular, surge o dispositivo da disciplina. De maneira etimológica, pode-se ser encontrado diversos significados para a disciplina, assim como autores que contextualizam o termo em determinados períodos, como por exemplo, quando Michel Foucault, em *Vigiar em Punir* (1979), estuda a disciplina dos corpos como forma de estabelecer ordem e maior rendimento do trabalho. Entretanto, a disciplina como divisão do conhecimento no currículo, surge após a I Guerra Mundial, com a finalidade de emergir a educação científica sobreposta às clássicas humanidades, com o termo “disciplina escolar” (CHERVEL, 1990 *apud* IGLESIAS, 2014).

Bernstein (1996) manifesta que:

As disciplinas ou matérias singulares são, em geral, narcisistas, orientada para seu próprio desenvolvimento e não para aplicações fora delas mesmas (BERNSTEIN, 1996, p. 219).

Neste contexto, pode-se dizer que a organização curricular do tipo integrado é uma “modalidade interdisciplinar”, e que isto ocorre porque a

interação do docente com os outros neste meio é decisiva para o processo de aprendizagem, pois as barreiras entre as disciplinas são menores, ocorrendo diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento (QUINTINO, 2008).

Para os teóricos da NSE, que denunciam que a educação é uma forma de homogeneização, o conceito de código de Bernstein é um indicador de um currículo estratificado que pode gerar uma diferença cultural entre os que estão no processo do conhecimento. Neste sentido, a classe dominante possui códigos mais sofisticados e a classe operária um código mais restrito. Para o autor, o que ocorre frequentemente nos meios educacionais, é a ideia de “forçar” o enquadramento, para que tais diferenças não sejam evidenciadas; todavia não leva em conta que neste processo de aprendizagem, as questões das diferenças sociais culturais fazem parte do contexto (QUINTINO, 2008).

A adoção de um currículo interdisciplinar, acarreta relações de poder mais intensas entre os docentes. Para Foucault (1979), se há resistência, há poder e também há a perda de poder sobre sua disciplina, à medida que o constante diálogo para o processo interdisciplinar é adensado. Os agentes sociais são genuínos na construção de relações de interdisciplinaridade, fortalecendo o processo de aprendizagem no meio em que se encontra inserido. Todavia, as mudanças curriculares não ocorrem de forma natural, pois se há uma reorganização curricular, há uma razão para tal. Ramos (2012) diz que:

Nas instituições educativas, em especial nas escolares, a constituição do currículo muitas vezes foi marcada por mudanças no sentido de atender às necessidades sociais de uma determinada época, uma vez que no currículo é possível encontrar a expressão de como a sociedade vem sendo estabelecida e, com isso, que aluno procura-se formar para atender às suas necessidades (RAMOS, 2012, p. 34).

Além disso, Lopes e Macedo (2002) argumentam que, apesar de haver articulações entre as disciplinas para haver uma integração, estas ainda se baseiam em uma matriz curricular, assim como afirma Veiga Neto:

(...) o conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade e por decretos epistemológicos que alterem maneiras de pensar que estão profundamente enraizadas em nós. Isso nos remete de volta à ideia discutida, segundo a qual a disciplinaridade dos saberes é um dos fundamentos da Modernidade, ou seja, a disciplinaridade é a maneira pela qual o conhecimento não só se

organizou como, ainda e principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo (VEIGA NETO, 2010, p. 110-111).

É importante considerar que a partir das disciplinas, as comunidades se organizam. Em outras palavras, é pela organização disciplinar que a relação entre professores e alunos é regulado. Assim, o currículo pode ser entendido como uma tecnologia de organização curricular, uma forma de articular sujeitos, espaços, tempos e saberes (LOPES; MACEDO, 2002). Ainda sobre o movimento dos sujeitos no currículo, podemos citar Petrucci-Rosa (2007), quando aborda a transição do currículo-loteamento – onde a especialização da ciência moderna é traço marcante – para o currículo diáspora:

Pensar a interdisciplinaridade como diáspora, como estar além de suas fronteiras, como levar na mala seus guardados queridos, talvez uns seguindo outros, conforme nos sugere a fotografia de Sebastião Salgado, tendo como prenúncio a necessidade de negociar suas práticas simbólicas com outras práticas em outros territórios, no além-fronteira. Essa imagem pode ser também potencializadora de um devir que, saindo de um ponto, pode chegar a vários outros; saindo da condição de currículo-loteamento, pode vir a ser currículo-diáspora (PETRUCCI-ROSA, 2007, p. 63).

Qual a importância da reestruturação curricular se a disciplina é um fator tão presente e ativo neste campo? Retomando a partir do ponto em que a Nova Sociologia da Educação (NSE) surge no contexto brasileiro, no mesmo período estava ocorrendo os movimentos pela interdisciplinaridade comentados no segundo capítulo. Japiassú (1979) argumenta que a ciência é um mal a ser combatido através da interdisciplinaridade, como relembra Santomé (1998):

(...) corrigir um ensino e pesquisa excessivamente compartimentados e sem comunicação e também ao encontro de uma perspectiva de complexidade da sociedade na qual vivemos, com a interligação entre as diferentes nações, governos, políticas e estruturas econômicas e sociais, que precisam ser consideradas de forma inter-relacionadas, integradas (SANTOMÉ *apud* RAMOS, 2012, p. 42).

É neste ponto que podemos focalizar a interdisciplinaridade no currículo dos BIs. A organização curricular do BI é uma consequência social, em que há uma forte evidência que o currículo especializado não atende mais as expectativas da sociedade, e isto está evidenciado em termos encontrados nos PPPs como “formação cidadã”, “educar para a vida” entre outros.

Se antes cabia ao trabalhador apenas saber seu ofício, como o trabalho dos artesãos, passa a ser necessário rever a formação do trabalhador de modo que esse adquira as competências para um trabalho cada vez mais flexível e generalista (RAMOS, 2012, p. 66).

A construção curricular de um curso não é ingênua, e sim um complexo sócio histórico, envolvendo relações de poder e interesse. Não é um processo lógico nem tampouco imparcial para decidir o que é o melhor a ser ensinado (GOODSON, 1995). Podemos questionar se de fato adotar um currículo integrado, interdisciplinar, é uma maneira de aumentar o diálogo e diminuir o enquadramento suposto por Bernstein (1996).

Para elucidar a questão, pode-se citar diversos movimentos que ocorreram a partir de negociações políticas para uma maior integração educacional. Na Europa, houve o Processo de Bolonha¹², que visa. “(...) que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado, e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogêneos à partida” (

DGES). No Brasil, houve o próprio REUNI, visando melhorias nas IFEs, tanto de maneira estrutural quanto curricular. Em ambos os processos políticos, uma das finalidades é a melhoria da formação do aluno, que se forma como um cidadão de espírito crítico e generalista. Este tipo de formação visa a atender uma demanda industrial que se formou a partir da década de 1980 no Brasil, onde o “capital intelectual” é valorizado em detrimento à produção serial e de massas.

A partir destes movimentos que envolvem questões sociais, políticas e discursivas, a reestruturação curricular nos BIs e a interdisciplinaridade nos dão uma significativa dose de reflexão e problematizações, em vista que nenhuma reorganização é neutra, e o conhecimento corporificado no currículo é um “artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” (SILVA, 2011, p.7).

Como já sabemos, a formação de um currículo envolve questões políticas e sócio históricas, pois há a relação entre documentos e discursos. As disciplinas expressam disputas e articulação dos atores sociais, que querem

¹² <http://www.bologna-bergen2005.no/>

dominar o território ocupado, defendendo o *status* de sua área disciplinar (GOODSON, 1997).

Neste contexto, é importante considerar a noção de comunidades epistêmicas. Dias e Torres (2011) sugerem a definição de Peter M. Haas (1992): “as comunidades epistêmicas se constituem como rede de profissionais com competência reconhecida, reivindicando autoridade em função do conhecimento que possuem ou supostamente têm” (p. 207). No âmbito de uma nova reorganização curricular interdisciplinar, em que a classificação é fraca (as trocas entre as disciplinas e áreas do conhecimento são maiores), as comunidades epistêmicas rompem com o campo disciplinar, onde o conhecimento da política educacional também entra em jogo.

O fato de me referir às comunidades epistêmicas e não às comunidades disciplinares advém da perspectiva do currículo como narrativa que abordarei na metodologia da pesquisa. Os narradores nesta pesquisa, além de docentes, ocupavam papel decisivo na implementação dos BIs como pró-reitores e reitores de graduação, fazendo com que as autoridades políticas dos sujeitos sejam expressadas pelos discursos no processo de reestruturação curricular das universidades que representam.

É importante ressaltar que, para Ball (1998) as comunidades epistêmicas atuam em um contexto de influência. No entanto, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball sugere que todos os contextos coexistem, pressupondo que muitos sujeitos que estão envolvidos nas comunidades epistêmicas também atuam na prática (DIAS e TORRES, 2011). No caso analisado neste trabalho, a prática pode ser direcionada às comunidades disciplinares, pois os mesmos entrevistados pertencem à disciplinas e formações específicas, participando de ambas as comunidades e seus questionamentos.

Corroborando de outra maneira a finalidade de observar os sujeitos da pesquisa, na perspectiva da comunidade epistêmica, me apoio na explanação de Dias e Torres (2011):

Entendemos que as comunidades epistêmicas disseminam suas ideias, valores, compartilhando crenças e diagnósticos a partir de uma série de recursos que são produzidos por elas. Revistas, congressos, artigos e livros que promovem suas ideias a partir de

discursos que visam a influenciar as políticas (DIAS e TORRES, p.210, 2011).

Com o poder da representatividade e das decisões como membro máximo da graduação, o pró-reitor tem como papel importante elaborar políticas como forma de se inserir em uma “arena de disputas e negociações constantes, atravessadas por relação de saber-poder, a fim de conferir significados para as políticas” (ibidem, 2011, p. 211). As comunidades epistêmicas podem ser formadas por diversos atores que necessariamente não constituem a mesma área disciplinar, neste caso, mas que atuem nos mesmos ideais políticos.

O que se compreende de comunidade epistêmica, é que seu discurso não será fixo e muito menos constante. A formação discursiva em que se manifesta as políticas é ampla, assim como a diversidade de atores que o fazem. É impossibilitada a ideia de concretizar sentidos, assim como exigir estabilidade das políticas (Dias e Lopes, 2009). A discussão da interdisciplinaridade nas comunidades epistêmicas pode ter o mesmo cunho da “estabilidade do sentido”, entretanto, assim como foi dissertado sobre interdisciplinaridade nos movimentos epistemológicos e pedagógicos, convergindo à proposta da comunidade epistêmica, compreende-se que seja qual sentido for, a interdisciplinaridade será questionada e envolta em um contexto social complexo.

Para permanecer na caminhada da busca pela interdisciplinaridade dos BIs, conto com as narrativas de um ex-reitor e pró-reitores atuantes em épocas concomitantes de implementação dos cursos. Por outro lado, genealogicamente, analisarei os Projetos Políticos Pedagógicos destas mesmas instituições e a mobilização dos atores inseridos nestas comunidades epistêmicas tão complexas e emaranhadas em seus próprios discursos e sentidos.

CAPÍTULO 2

O desenho de um procedimento metodológico

Articulações entre currículo e narrativa

A ideia de analisar o currículo por meio das narrativas parte do pressuposto que este artefato educacional é uma construção sócio-histórica (GOODSON, 2011), não-linear e repleta de regimes de verdade. Neste ponto, podemos sugerir uma aproximação entre as ideias de Michel Foucault e Walter Benjamin para compreender a importância das narrativas dos sujeitos, pois para ambos, uma análise histórica não é linear, a concepção de história para ambos é de veras convergente (RAMOS, 2008) – há singularidades na história em que a cronologia não entra em cena.

Assim como para Foucault, a história em Benjamin é algo descontínuo e não-linear. Dessa forma, não estabelece a origem como uma essência ou identidade. De modo semelhante à genealogia de Nietzsche, a história em Benjamin “não unifica, não totaliza, não fundamenta uma História Universal” (MURICY *apud* RAMOS, 1998, p. 214).

A partir desta aproximação, analisarei as narrativas produzidas pelos atores participantes do processo dos BIs. Santos (2013), tentando compreender as contribuições teóricas de Benjamin, comenta que:

(...) este não pode ser enquadrado em uma área de conhecimento específica, pois transita nas mais variadas áreas da produção do saber, tecendo críticas literárias, ao mesmo tempo em que elabora importantes reflexões sociológicas e filosóficas (SANTOS, 2013, p. 52).

Walter Benjamin, através de seus escritos, faz-nos compreender a importância de focar nas narrativas e principalmente de ouvi-las como *conselhos* (MORETTI, 2014). Em seu texto “Experiência e Pobreza”, Benjamin conta uma pequena parábola: um velho conta aos seus filhos no momento de sua morte haver um tesouro enterrados nos vinhedos da família. Os filhos resolvem cavar, mas não encontram tesouro algum. Entretanto, no outono

consequente, as vinhas produzem mais do que qualquer outra. Então, desta parábola, Benjamin apreende não haver uma “lição”, pois o significado já estava disposto na comunicação aos jovens.

Da mesma maneira, podemos compreender as narrativas como algo que pode ser tomado como conselho (MORETTI, 2014). Para Benjamin, conselhos são estas heranças transmitidas para as gerações seguintes. Em seu texto “O narrador”, Walter Benjamin explica

[...] o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte. [...] aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo desenrolada. Para obter essa sugestão seria necessário primeiro saber narrar uma história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria (BENJAMIN, 2012, p. 216-217).

O sujeito que narra, percorre lugares e vive sensações. Walter Benjamin, através da arte de Baudelaire estuda o *Flâneur*: sujeito que anda nas ruas de Paris, e que através do olhar sensível do cotidiano, tem a capacidade de observar as cidades e transformá-las em narrativas

O *Flâneur* de Baudelaire, um poeta celebrado por Benjamin, representa um sujeito em meio ao espaço e tempo característico da modernidade, representado pela cidade grande e participa de uma história múltipla. É um sujeito que também se posiciona em relação a um lugar proposto para o consumismo, para a massificação e para o universal, que, no entanto, são transformados em espaços inventados dentro de relações conflituosas (MORETTI, 2014, p.51).

A cidade para o *Flâneur* é um local repleto de alegorias, em que fazem parte pequenos objetos do local relacionados aos sujeitos, sutilezas do cotidiano (ORTIZ, 2000). Assim como o currículo interdisciplinar relaciona-se com este ator social e também aos locais em que cada um faz parte¹³, estes narradores “flanam” entre os currículos, suas memórias e seus “pequenos objetos” (cidade, políticas, formação, entre outros).

Em “O Narrador”, quando comenta sobre o desaparecimento das narrativas, denota que:

¹³ Esta questão será abordada na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos BIs.

Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior, mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis (BENJAMIN, 2012, p. 197-198).

Nesta pesquisa, podemos dizer que os narradores são os flâneries, ou também os *investigadores* da questão interdisciplinar dos currículos dos BIs, e que nós, os leitores, somos os *caçadores*, que apresentados às narrativas, nos deparamos com uma *selva* de significados. São metáforas que Walter Benjamin recorre para exemplificar a questão da cidade e suas respectivas narrativas (ORTIZ, 2000).

Os sujeitos participantes da pesquisa

Dialogando com a ideia principal, que é de compreender a interdisciplinaridade que está percorrendo os caminhos dos currículos dos BIs, procurei escutar docentes, que, em uma posição estratégica de política, exerceram um papel cambiante entre duas comunidades – disciplinares e epistêmicas – para inserir novos currículos que os emergentes BIs demandavam.

A escolha se deu a partir da relevância das instituições que adotaram tal bacharelado. Foram ouvidos quatro narradores, no entanto, uma das narrativas não pode ser incorporada à pesquisa, porque a instituição universitária não concordou em figurar como participante na Plataforma Brasil.

Três narradores - e não uma dezena - foram ouvidos por terem feito parte da reitoria ou da pró reitoria de graduação de suas respectivas universidades, participando de decisões políticas de implementação dos BIs de forma direta. Tais narradores são sujeitos que, através de experiências individuais em âmbito pessoal, profissional e vivências cotidianas influenciaram na implementação dos currículos propostos às instituições que representaram no nascimento dos BIs. São sujeitos que pertencem a comunidades disciplinares distintas, e que em um certo momento das respectivas vidas

profissionais cruzaram-se para compreender a questão da interdisciplinaridade em locais semelhantes.

As narrativas ocorreram em tom de conversa, não havendo roteiro com perguntas – o que estas conversas buscaram foram experiências que carregam sensações, sentimentos e observações sobre as vivências dos narradores. O tom é buscar surpresas que o cotidiano trouxe aos narradores, que ingressaram em seus respectivos cargos, com expectativas sobre o que se poderia fazer em relação aos currículos dos BIs. Aqui, podemos citar mais uma metáfora que Benjamin faz sobre os narradores:

Entendo por boêmios esta classe de indivíduos que não se encontram em nenhum lugar e que se encontram em todos os lugares. Que não possuem um estado único mas exercem cinquenta profissões; que a maioria deles levanta-se de manhã sem saber onde irão jantar à noite; ricos hoje, famintos amanhã (BENJAMIN, 1986, p. 558).

Estes narradores, são sujeitos que conviveram com surpresas constantemente – sejam boas ou ruins, pois, participaram de uma novidade no campo curricular brasileiro, o que faz serem estes *boêmios* das questões curriculares dos BIs. Estas conversas foram gravadas com a devida autorização dos narradores¹⁴ e textualizada.

As narrativas expressas em mônadas

Walter Benjamin em sua obra *Infância em Berlim por volta de 1900*, quando escreve sobre suas memórias infantis, as faz em forma de fragmentos que são chamados *mônadas*. Baseado em Petrucci-Rosa (2011), mônadas são fragmentos de histórias narradas, memórias prenes de sentidos e repleta de sentimentos, fruto de uma experiência, que está sendo contada e que possui a sensibilidade de quem a viveu na prática.

Benjamin opera com o conceito de mônadas criado por Leibniz, que as define como diferentes expressões de uma mesma realidade que representa um total, o mundo. A mônada é a unidade mínima do mundo metafísico, é a substância, e cada uma delas é diferente das outras, ou seja, cada uma exprime o mundo, ou parte dele de forma diferente. A mônada contém o mundo inteiro, mas, o mundo é exterior à mônada. (PETRUCCI-ROSA e col., 2011 *apud* MORETTI, 2014, p. 65-66).

¹⁴ É importante também destacar que todo o processo de pesquisa está autorizado e validado na Plataforma Brasil, tendo sido aprovado nas Comissões de Ética de todas as instituições universitárias envolvidas.

Neste contexto, a mônada representa expressões distintas dos docentes que assumiram a pró-reitoria de graduação, e que neste meio estavam inseridos no mesmo local – o de discutir e interpretar questões relacionadas aos currículos interdisciplinares. De forma metafórica, Petrucci-Rosa e col. (2011) descreve que

Ela é um fragmento que salta do desenrolar contínuo do tempo; no entanto, carrega em si a estrutura de um todo universal, concretamente ligada ao que a circunda. Na imobilização da mônada, pode-se flagrar a imagem dialética – uma configuração saturada de tensões, nas quais ela se cristaliza (PETRUCCI-ROSA *et al.* 2011, p.204).

Para organizar as conversas em mônadas, após a textualização, mantêm-se expressões informais que são consideradas significativas nas narrações, e através de minha leitura em particular, percebendo as sensações e sentimentos das narrativas, fragmento-as de forma que notei seus conselhos. Os títulos são percepções que extraí de cada fragmento, o que não impede de outro leitor senti-las à outra maneira. Para cada narrador foi adotado um pseudônimo: **Gilberto, Carlos e Celso**¹⁵.

Gilberto possui graduação, mestrado e doutorado na área da saúde. Assumiu como reitor da instituição no período de 2003 a 2010 na universidade federal denominada neste trabalho como UniA.

Carlos possui graduação as, mestrado e doutorado na área de ciências biológicas. Assumiu como pró-reitor de graduação no período de 2007 a 2014 em uma universidade federal que aqui será denominada de UniB.

Celso possui graduação em Licenciatura e Bacharelado com Mestrado e Doutorado na área de Ciências Exatas e Tecnologia. Atuou como pró-reitor de graduação no período de 2010 a 2014 em uma universidade federal aqui denominada de UniC.

No capítulo seguinte, são apresentadas as mônadas entretecidas com excertos dos Projetos Políticos Pedagógicos das respectivas instituições, formulados para atender os BIs destas universidades. Em outras palavras, os PPPs e as mônadas são dispostos de forma que as narrativas sejam

¹⁵ Conforme o projeto apresentado ao Comitê de Ética, há uma preocupação em manter sob sigilo a identificação das instituições e dos entrevistados.

adensadas na rememoração dos processos curriculares ocorridos em cada instituição.

CAPÍTULO 3

Entre projetos e histórias contadas: a interdisciplinaridade praticada nas universidades

Na constituição do campo empírico da presente pesquisa, são apresentadas as narrativas dos sujeitos envolvidos articuladas aos discursos presentes nos documentos das respectivas instituições. Os documentos analisados são os Projetos Políticos Pedagógicos dos BIs que fazem parte da UniA, UniB e da UniC. A apresentação dos fragmentos narrativos (Mônadas) e dos excertos dos documentos busca favorecer possibilidades de ressignificação e cruzamentos entre as histórias dos sujeitos e as histórias das instituições em relação aos BIs.

UniA

A UniA foi criada em 1808, sendo considerada a primeira universidade brasileira. Iniciou como uma Escola de Cirurgia, primeiro curso universitário do Brasil. No século XIX, surgiram novos cursos: Farmácia, Odontologia, Academia de Belas Artes, Direito e Politécnica. Em 1941, foi implementada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No ano de 1950, a universidade passa a se chamar UniA, pois integra escolas isoladas e institui novos cursos, florescendo nas áreas de artes, humanidades e saúde.

O BI iniciou em 2009 na UniA, a partir do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Os BIs implementados foram: Humanidades, Artes, Tecnologias e Ciências e Saúde. Entretanto, a universidade já havia iniciado anteriormente discussões de reestruturações curriculares, de onde surgiu o projeto protagonista da criação do BI.

Com um regime de ciclos¹⁶, os BIs possuem três anos de duração nas quatro áreas de conhecimento. A oferta de vagas para estes cursos foi de 900 vagas no primeiro ano, com o objetivo de aumentar o número de ingressantes e concluintes na UniA.

Os PPP são pertencentes às quatro áreas de conhecimentos e um Projeto Pedagógico dos BIs em geral. O início de todos eles são semelhantes – uma apresentação em que o Reitor descreve as mudanças da instituição perante a oferta dos novos cursos de graduação. É importante notar que nesta apresentação, o Reitor enfatiza que o regime de ciclos não é uma exclusividade do Brasil, predominando em uma grande parte de países com avançado grau de desenvolvimento econômico, social, cultural e científico tecnológico. Destaca a importância dos princípios pedagógicos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, além de intelectuais contemporâneos como Milton Santos e Boaventura de Souza Santos na implementação dos BIs.

Na introdução do PPP dos BIs, o movimento de mudanças da UniA é contextualizado, pois, em 2004, a universidade iniciou o processo de revisão da estrutura, função e compromisso social, e a partir daí, houve discussões sobre a arquitetura acadêmica como uma das prioridades. São mencionadas instituições que já iniciaram mudanças na arquitetura acadêmica, entre elas, a UniC, com destaque para o formato do bacharelado como BI que é iniciado através do REUNI. Finalmente em 2009, a UniA inicia a jornada na interdisciplinaridade.

A arquitetura acadêmica atual do Brasil é problematizada e definida com "... viés mono-disciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados; " (p. 11). Relacionado à esta característica, no mesmo documento é explicado o aspecto interdisciplinar:

"Um aspecto estreitamente relacionado a essa nova concepção de educação superior é o da interdisciplinaridade. Definida como o estabelecimento de nexos significativos entre os campos disciplinares, a interdisciplinaridade tornou-se uma exigência dos currículos contemporâneos em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais" (UniA, p. 16, 2008).

¹⁶ "De acordo com o artigo 5º da Resolução 02/2008 do CONSEPE, o novo regime de formação estrutura-se em dois ciclos. O Primeiro Ciclo propicia formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos de formação profissional naqueles cursos que evoluírem para o regime de ciclos. O Segundo Ciclo contempla formação específica, encurtando a duração dos atuais cursos e focalizando as etapas curriculares de práticas profissionais". UniA, p. 4, 2008.

Conforme cita que a interdisciplinaridade já estava presente em documentos e diretrizes anteriores, dá abertura a analisar o papel da interdisciplinaridade no campo do novo curso de graduação:

“Embora o conhecimento no mundo atual seja produzido em âmbitos altamente especializados, o entendimento da totalidade desse mundo, cada vez mais complexo e multidimensional, requer dos processos formais de ensino-aprendizagem uma abordagem integradora que confira sentido e significado ao conjunto de informações que se apresentam em fragmentos desconexos”. (UniA, p. 16, 2008).

No tópico dos “Princípios norteadores da Proposta Curricular”, é pertinente a crítica realizada à estrutura universitária atual, em que ocorre um “engessamento dos currículos dos cursos...quase total ausência de articulação entre os campos de saber” (p.22). Como um princípio norteador que se alinha com a interdisciplinaridade, está:

“Articulação – prevê o diálogo interdisciplinar entre os campos do saber e se concretizam 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, da natureza integradora, tais como Seminários, Oficinas e Laboratórios”. (UniA, p.23, 2008)

Verificando os PPPs dos referidos eixos de aprendizagem, no documento do BI em Saúde, a interdisciplinaridade parece ser conveniente para a referida formação.

“A saúde é um campo transdisciplinar que inclui saberes e práticas tradicionalmente demarcadas nos campos da Ciência e Tecnologia, Humanidades e Artes (...) A implantação de um curso de BI em Saúde, portanto, pretende contribuir para a formação de sujeitos capazes de apreender as diferentes e múltiplas facetas dos objetos, políticas e práticas deste campo”. (UniA (a), p.5, 2008).

No documento do BI em Humanidades, considera-se o surgimento das Ciências Humanas no final do século XIX, com a consolidação de um espaço no campo científico. Para o trabalho de articulação dos campos do conhecimento das ciências humanas, o documento justifica:

“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 (...) formação cultural e humanística mais ampla, capacitando os estudantes a se posicionarem criticamente a de modo não-segmentado diante dos desafios existentes na sociedade contemporânea”. (UniA, p. 6, 2010).

No PPP do BI em Ciência e Tecnologia, é recuperada uma trajetória da ciência, como campo de conhecimento que emergiu na Modernidade (século XVII). A linguagem da matemática e a capacidade operativa foram as principais ferramentas desta época. Nas universidades europeias, houve uma resistência à entrada da ciência experimental que surgira a partir da descoberta da Matemática como uma ferramenta básica para inventos. No entanto, no século XIX, através da reforma da universidade alemã, ocorre a entrada da ciência e tecnologia na educação superior europeia. Hoje em dia, somos cercados de tecnologia e modernidades decorrentes desta ciência, e não deve ser ignorado de o Brasil ser deficiente na educação científica. A ideia deste BI, então, é:

“O presente projeto pretende criar uma estrutura curricular que possa atender a perfis distintos de interesse e formação prévia dentro de um mesmo curso. A estrutura curricular do BI em Ciência e Tecnologia (BI-CT) garante aos seus alunos amplas oportunidades de flexibilização e autonomia curricular, assegurando-lhes o direito de trilhar percursos curriculares mais individualizados dentro de um mesmo curso (...) Além disto, a estrutura curricular proposta pretende também possibilitar que as matérias artísticas possam ter um papel mais presente dentro de uma formação universitária abrangente”. (UniA (b), p. 8, 2010).

No documento do BI em Artes (BI-A), a justificativa é um tanto semelhante às dos cursos anteriores, reiterando as principais ideias da instituição relacionado à interdisciplinaridade.

Sobre como a formação interdisciplinar será trabalhada, todos os cursos possuem o mesmo formato: a estrutura curricular do BI divide-se em Etapas e eixos. Primeira etapa é a Formação Geral. Nesta etapa insere-se o Eixo das Linguagens e o Eixo Interdisciplinar. No eixo referido à interdisciplinaridade, há

uma formação das três culturas (humanística, artística e científica), que fica à livre escolha do aluno.

As narrativas de Gilberto

Mônada 1

O início como reitor

Eu me tornei reitor da UniA a partir de 2003. Em agosto de 2002, tínhamos uma proposta de ampliação da universidade, e os primeiros movimentos foram num período de crise econômica mais difícil até do que este momento. Foi naquele ano, a eleição de Lula, em que o dólar foi a 4 reais, o orçamento federal foi muito contido e a gente estava saindo do governo FHC, em que as universidades não tinham recurso nenhum de investimentos. Por exemplo, na UniA, encontramos 150 mil reais para investimento, não dá para construir nem uma sala.

Mônada 2

A ampliação da universidade e as cotas

A proposta de se fazer uma ampliação, é, também uma ampliação da cobertura territorial. Tinham várias dificuldades, e começamos a fazer reciclagem de vagas. As próprias vagas ociosas da universidade, num formato de identificação e começamos por aí. Em seguida, a questão das ações afirmativas, que de imediato começou uma discussão sobre o tema das cotas que estava ainda muito inicial, tinham apenas duas universidades estaduais, uma na Bahia e outra no Rio com cotas. Nesse caso, cotas superpostas para negros e pobres, alunos de baixa renda. No nosso caso, terminamos construindo uma proposta que foi adotada pela própria lei, que acabou virando a lei das federais: o modelo que implantamos na UniA em 2004, que é uma cota social como chamavam na época, tomando como base alunos de escola pública e dentro dessa cota um percentual do censo de negros, pretos e pardos, com uma pequena cota para indígenas e aí implantamos.

Mônada 3

A universidade se adaptando ao aluno

Em 2005, a gente fez uma interiorização da universidade. Então começou a crescer a entrada de alunos que na universidade não estavam de certa forma em seu ambiente cultural mais familiarizado, eram pessoas muito diferentes, principalmente o fato de virem muitos alunos de famílias pobres e serem os primeiros de suas famílias a entrar em universidade pública. O meu mandato terminou em 2006, e fui para a reeleição. Em novembro de 2006 montamos o programa, o plano de trabalho para o processo eleitoral, identificando uma questão: os alunos estavam entrando na universidade vindo de uma origem cultural distinta. A universidade não podia simplesmente recebê-los sem se transformar, aí a gente começou a discutir a transformação do ensino na universidade em um estudo, inclusive levantamento de experiências, e algumas delas sendo narradas nos livros das universidades, então foi incluído no nosso plano de trabalho formas interdisciplinares de graduação. A ideia dos BIs, que na história tem identificado algumas raízes nos projetos de Anísio Teixeira.

Mônada 4

O novo projeto que nasce

Em 2006, já eleito no segundo mandato, levamos ao ministro Haddad uma proposta de introdução do que se chama “regime de ciclos”: os alunos entram na universidade em formas não disciplinares, o que se chama educação geral, e a partir daí fazem escolhas com trajetórias curriculares mais construídas a partir de cada, dos experimentos individuais, e isto acoplado a um modelo de captação de alunos interiorizando faculdades ou escolas de educação superior na formação geral. Na época, pensávamos numa certa rede de instituição mais municipalizada, aí levamos esse conjunto de ideias e algumas foram acolhidas na própria SESu¹⁷, que terminou gerando o que se chamou projeto Universidade Nova, e no nosso plano interno era UniA Nova.

¹⁷ SESu - Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação.

Mônada 5

O REUNI, a Universidade Nova e as ações afirmativas

Fizemos em dezembro de 2006, um seminário na UniA que foi o primeiro seminário da Universidade Nova, depois fizemos o segundo - foi na UnB em fevereiro ou março de 2007, e ainda fizemos um no Piauí. Só o nome da Universidade Nova que foi um certo marketing do reitor, mas na verdade ele queria um projeto de implementação da sua própria universidade, abrir um espaço para isso, e aí, na SESu, ajudei a montar uma proposta de nacionalização desse projeto. Então o primeiro nome do REUNI era "Projeto Universidade Nova", que depois as outras universidades, certamente os marqueteiros acharam que tinha uma veiculação excessiva com a proposta da UniA e ao mesmo tempo buscaram alguma coisa que eu imagino que tivesse uma ação que ia com o PROUNI. Então, foi o momento de lançamento do PROUNI para as universidades da educação privada e para educação superior pública o REUNI, e tudo isso entrando na época do PAC. Terminou se chamando PAC da Educação – um conjunto 18 ou 19 medidas e entre elas o REUNI, que fazia parte desse chamado PAC da Educação. Então basicamente essa é a conexão REUNI, Universidade Nova e o programa de ações afirmativas da universidade. Como é que o BI - como se tornou - vem identificar que a universidade não tinha um espaço que fosse congruente às demandas e necessidades dos segmentos da população que estavam entrando nessa universidade, então o início do processo é esse.

Mônada 6

As diretrizes do programa REUNI

Ocorre que, quando o governo federal leva o tema para a discussão na ANDIFES encontra muita resistência dos reitores, e os reitores das universidades federais são muito representativos de seus segmentos, e se os segmentos são conservadores, a tendência dos reitores é defender o status quo da sua instituição. E a proposta do REUNI envolvia como ideia um financiamento do tipo edital competitivo. Se falava as dez propostas copiando o que tinha sido feito na Alemanha e na França, um reagrupamento de universidades através de um edital competitivo. Só que a pressão da ANDIFES é que o dinheiro fosse igualmente repartido, ou melhor, proporcionalmente

repartido entre as instituições, e se estabeleceu uma negociação que foi acelerada com a edição da lei do REUNI em maio com o Lula e a constituição de um grupo de trabalho para montar diretrizes do programa REUNI. Esse grupo se organizou entre junho, julho e agosto de 2007 e elaborou o documento que determinou o início das diretrizes do REUNI. Nesse documento, tinham seis diretrizes; eram sete, mas acabaram ficando seis, e o conceito era que as universidades para receber o recurso do REUNI deveriam preencher todos esses requisitos: abrir cursos noturnos, implantar ações afirmativas, cotas, fazer reestruturação curricular implantando Bis, também a integração com a pós-graduação, interiorização... O que era para ser um conjunto de diretrizes a serem seguidas para apresentar as propostas da ANDIFES, depois de sucessivas rodadas de discussão terminou ficando o seguinte: bastaria apresentar propostas com uma dessas diretrizes completas. Algumas universidades apresentaram projetos apenas aumentando o número de vagas nos cursos existentes, outras apresentaram somente interiorizando ou abrindo cursos noturnos e muito poucas apresentaram propostas incluindo reestruturação curricular na direção do regime de ciclos e com atuação dos Bis.

Mônada 7

Distintos tipos de adesões

A proposta da UniA foi a proposta mais ampla, realmente era mais ambiciosa em número de vagas, e foi uma das primeiras aprovadas em conselho. Entrou e gerou a partir da ocupação de estudantes, entre greve estudantil... uma polêmica bastante grande. E isso se estendeu a outras universidades, só que cada projeto REUNI era diferente do outro e eu diria que as reações que a gente sofreu na UniA eram justificadas, mas na maioria das outras universidades não! Porque abrir cursos novos em universidade no interior, mas sempre mantendo o mesmo desenho, mesma estrutura somente replicando os cursos das sedes não tinha inovação nenhuma, ou então como algumas universidades grandes fizeram aqueles cursos que demandavam apenas professores... havia 250 vagas: 100 vagas, turmas noturnas, cursos bem tradicionais e assim ganharam recurso do REUNI - as vagas docentes - mas não teve nenhuma transformação institucional. Essa é a situação no início de 2008. Nesse caso, todas as universidades federais aderiram ao REUNI, só que

o tipo de adesão era muito diferente: algumas universidades apenas abriram campi novos sem mudar as sedes, outras aumentaram cursos nas sedes, outras abriram noturno e nenhuma implantou programa de ações afirmativas com base no REUNI. Esse foi um item da verificação que fizemos, e que só depois da lei de cotas que isso se estendeu e se tornou algo mais institucionalizado.

Mônada 8

A discussão das taxas de concluintes

O ano de 2008 foi de acomodação interna das universidades para aplicar o recurso do REUNI, e no caso da UniA, isso implicou a criação dos BIs que estavam no projeto do REUNI e estes tinham uma escala diferenciada, era algo como 40 a 50 alunos por docente, e isso permitia a universidade alcançar aquelas metas que os outros projetos apresentavam e não permitiam, onde eram 18 alunos por professor, que era rápido e com taxa de conclusão também elevada dos cursos, se tornando cada vez mais curtos. Nós tivemos saídas intermediárias, e o conceito dos BIs aumentaria a taxa de graduação das instituições também. Até hoje tem uma discussão de que as metas do REUNI eram irrealis, que nenhuma universidade conseguiria ter 18 alunos por professor e 90% de taxa de conclusão o que é correto mantendo o modelo anterior mas não é incorreto, inusitado fazendo-se uma transformação curricular radical! Só que não conseguimos fazer isso dentro da UniA para todos os cursos, e os BIs foram organizados, estruturados, regulamentados, mas eles não foram assim organicamente introduzidos na arquitetura da instituição.

Mônada 9

A flutuação das taxas de vagas

Mas para atingir as metas do REUNI e ganhar inclusive o financiamento que eram per capita para investimento - 5.000 reais cada aluno - a nossa universidade vai captar os quase 200 milhões de reais tendo que colocar muitos alunos novos, e ai de repente o Conselho Universitário se viu na situação de ampliar, e foi o que fizemos: de 2008 para 2009, de 3700 vagas na

época para quase 8000 vagas. Foi mais do que dobrou! De 3900 para 8100 vagas e não tinha onde colocar estes alunos novos. Aí aprovaram a proposta de ampliação de um Instituto de Humanidades, Artes e Ciência, que é o IHAC, onde os BIs ficaram alocados. O que foi feito, foi a criação de um gueto e é um dos problema atuais na UniA: o fato de que existe uma unidade onde estão todos os BIs. Os outros BIs que foram no interior não vingaram. Na UniA a gente aprovou uma regra de absorção dos alunos do BIs que é a resolução 02/2008, onde 20% das vagas nos cursos de progressão linear ficam reservadas para os alunos do BI com conceito de que esses cursos fariam a reforma curricular para se integrar a possibilidade de um regime de ciclos... quer dizer, os alunos não precisam fazer as escolhas no início da sua formação. Ocorre que nenhuma unidade fez reforma curricular e interpretaram os 20% de vagas como -20%. Então, quando os primeiros alunos se graduaram nos BIs, eu já não era mais reitor - era 2011. Neste ano, as unidades simplesmente reduziram a oferta de vagas no vestibular em 20% e aí começou uma redução de oferta de vagas na UniA, e que hoje a última vez que abriram vagas foram 6700 vagas - 1000 vagas a menos, o que equivale basicamente à subtração da entrada pelo BI menos a entrada direta nas unidades. Essa é uma análise rápida, eu diria que a UniA foi pioneira nos BIs, inclusive influenciou a revisão dos currículos dos bacharelados de ciência e tecnologia da UniC que se tornaram BI posteriormente, mas a instituição não sustentou a projeção original de implantar o regime de ciclo.

Mônada 10

O modelo e os entraves internos

O MEC sempre encorajou, entendeu que tem um modelo com muito mais vantagem do que problemas e incapaz de retificar uma série de defeitos da estrutura curricular do Brasil. Então no MEC sempre tivemos uma acolhida muito positiva. Agora, as questões principalmente foram e eu acho que continuam sendo de compreensão do modelo internamente na própria instituição, até porque o conceito dos BIs é o conceito mais ajustado à legislação do que os cursos convencionais que resistem muito às transformações da legislação. Eu tenho só um exemplo: desde 2001, a interdisciplinaridade é um valor nas diretrizes curriculares de todos os cursos

que tem licenciatura e todos bacharelados, mas em compensação não aparece nos cursos. A maioria continua fragmentando em disciplinas. Algumas pessoas até levantaram possíveis dificuldades legais para essas inovações, e o que a gente encontrou foi o contrário dessas inovações. Incentivos sempre foram muito claros, muito evidentes, eu acho até justificado pela proposta de criar escala para a educação superior sem perder qualidade. E só pra completar, a ponto do MEC criar um grupo de trabalho que eu fiz parte ainda como reitor, que em 2009 fez uma proposta de referenciais curriculares para os BIs que foi aprovada em 2011 pelo Conselho Nacional de Educação, e em outubro de 2011 o Ministro da Educação homologou. E aí as críticas do marco regulatório para inovação curricular dessa natureza caiu por terra depois que passaram a existir referenciais curriculares. Então, eu daria um depoimento até contra intuitivo, que muitos atribuem ao MEC, ao INEP, ao CNE. Há amarras na inovação, mas minha interpretação é que isso é uma projeção para o mundo externo, é uma resistência interna.

Mônada 11

O BI e suas combinações

Na compreensão inicial do BI muito influenciada pela UniC, algumas universidades buscaram copiar esse modelo, realmente muito eficiente para formação com aptos na área tecnológica reativando ideias de tronco comum do passado. Várias universidades experimentaram na área das engenharias, em seguida teve um modelo do BI, que é um modelo UniA, onde amplia-se as áreas e se concede aos estudantes mais liberdade de escolha para contagem dos seus componentes curriculares da sua trajetória do seu histórico escolar. Outras universidades tinham propostas com algum grau de abertura interdisciplinar, algumas mais, outras menos, e como ficou um pouco na moda o conceito, passaram a considerar o BI como combinações, por exemplo: Ciências do Mar ou Economia e Educação, ou Arte e Design e passaram a chamar de BI várias dessas combinações sem de fato adotar alguns conceitos, que na minha opinião são os que definem o BI. Isso, principalmente em relação à liberdade de escolha dos alunos, à capacidade deste construir suas trajetórias, além de uma etapa inicial de formação geral. Outras universidades seguindo o modelo da UniC implantaram BCT, quer dizer, bacharelado em

Ciências e Tecnologia, mas sem nenhuma "pegada" interdisciplinar. Somando tudo isso, eu queria dizer que a vantagem que alguns encontraram de entrar no REUNI apresentando formas pouco diferentes a isso foi acrescida uma certa moda, teve um certo momento que a Universidade Nova era muito discutida, até mais pelas reações que aconteceram... Mas a interdisciplinaridade na formação também passou por um período de muita valorização pela coisa mais exótica, e aí alguns também aproveitaram essa possibilidade.

Mônada 12

Um desdobramento dos BIs

Um desdobramento dos BIs que são as licenciaturas interdisciplinares, na época, não teve grande repercussão, mas que estava implícito o modelo e a própria organização do grupo de trabalho dada a regulamentação dos BIs se chamou "BIs e Licenciaturas Interdisciplinares e similares". Depois se desmembrou deste grupo - um do outro - e os das Lis não avançou, por isso só conseguimos completar os referenciais curriculares dos Bis, posteriormente que as Lis entraram no foco novamente. Durante 3 anos, na verdade, o primeiro GT não conseguiu completar o trabalho. O segundo GT conseguiu e encaminhou para o CNE. Este ano eu diria que as Lis são os correlatos dos BIs para a formação de professores.

Mônada 13

A pós-graduação e o BI

A UniC tem já um número bastante grande de alunos que passa direto da graduação ao mestrado. Em certas áreas, existe uma justificativa até da neurociência - as áreas físicas matemática, o pico de criatividade é precoce e o sistema tradicional de formação, por exemplo, levava alguém ao doutorado aos 28, 29 anos. Por isso, a pesquisa muito avançada na matemática, na computação, na geometria, na física já é tarde, mas alguém para inventar algo de uma significância de uma procedência por mais idade é mais raro do que na matemática por exemplo que aos 18, 19 anos. Então, o BI sendo um dos cursos com essa "pegada" mais de respeito à autonomia e ao incentivo às escolhas permite que sujeitos com essa aptidão especial possam crescer rapidamente na formação. É a mesma coisa na área das artes, onde na própria

Unia vários alunos egressos do BI foram diretamente para as primeiras turmas em programa de mestrado e até de doutorado em vez de esperar a conclusão de uma formação profissional longa. Por exemplo, na área médica, no sistema tradicional, a pessoa fazia um curso de medicina inteiro e depois uma residência, depois um mestrado, depois um doutorado... isso é algo entre 14, 15 anos de formação. Alguém, por exemplo, para ser um pesquisador na área de epidemiologia não precisaria desse intermédio! Bastaria ter uma formação nas áreas de conhecimento necessárias - formação em matemática, demografia, sociologia, antropologia, ciências sociais e alguma informação sobre a base clínica e biomédica, mas sem necessitar fazer 6 anos de curso de medicina mais 2 anos de residência para isso. Então o BI de fato é uma saída para o Brasil formar pesquisadores com mais objetividade e intensidade, algo que no sistema que temos não acontece, as vocações para a produção do conhecimento precisam ser reveladas durante o processo de formação para exercício profissional em certas áreas e até contraditório na formação científica.

Mônada 14

O estranhamento da docência

Esse estranhamento existe e até acrescentaria que é um estranhamento muito negativo para adoção de propostas dessa natureza e a maioria dos professores tem uma formação no sistema antigo. Mesmo os doutores brasileiros que fazem sanduíche no exterior, ou mesmo fazem um doutorado inteiro no exterior eles saíram daqui com uma formação mais linear, mais convencional, e nos doutorados de fora as pessoas se enfurnam nos laboratórios e não tem uma vivência de formação, com certas exceções, mas mesmo a experiência de doutorado fora não garante que esse docente tenha uma formação com uma base mais geral. Esse é um grande problema de fato. Nós tentamos na UFBA e em sucessivos concursos públicos - eram sessenta e duas vagas designadas que conseguimos professores, mas as próprias bancas não eram bancas que eu diria convergente com o modelo. Os professores universitários no Brasil não são docentes, eles são pesquisadores que aprenderam de alguma forma metodologia de pesquisa em certas áreas, mas não tem uma formação pedagógica, não são treinados em aplicação de tecnologias de ensino aprendizagem e a maioria dos professores aprende um pouco na “marra” como

a gente vê, sem formação específica, e muitos resistem a essa formação específica como educadores, então eles podem ser muito bons no conhecimento de suas respectivas matérias, mas tem uma série de limites e deficiências como formadores. São formados mais como pesquisadores que é um viés da estrutura da nossa própria regulação e no Brasil. Nós não temos por exemplo formação profissional em maioria ou formação docente em maioria, temos mestrados acadêmicos e doutorados também acadêmicos, enquanto que outros países por exemplo, os Estados Unidos, a maior parte dos mestrados são de profissão e a maior parte dos doutorados em área aplicada também são profissionais e entre nós não, tanto que a ideia do doutorado é formação do pesquisador isso está declarado em todos os documentos da Capes, e no mestrado seria a formação do professor, só que essa formação não existe nos programas, exceto naqueles das áreas de educação.

Mônada 15

Impactos nos sujeitos

Sem dúvida que são os docentes que possuem maior dificuldade de compreensão, e até mesmo com uma série de pequenas manobras institucionais de repressão mesmo. Uma delas por exemplo: alguns cursos na UniA, o aluno termina o BI, e é obrigado a fazer o curso inteiro, não aproveita nada! Por exemplo, na medicina, o aluno faz o BI de saúde 3 anos, entra na medicina como se fosse no início, e ele faz mais 6 anos. E aí criam efeitos muito complexos. Um deles por exemplo, é ao não reconhecer a formação que eles tiveram no meio de saúde, traz sujeitos que vão repetir. Agora isso é interessante porque os alunos que saem do BI e entram nos cursos de segundo ciclo lineares da UniA são mais experientes, mais maduros até porque já tem 3 anos de universidade, então eles estão fazendo o 4º ano da universidade, mas ao mesmo tempo eles são mais contestadores, pois vieram de uma matriz de formação onde não tinha a obrigação da profissionalidade, de senso escrito, então são alunos que muitas vezes produzem incômodos, têm uma capacidade inclusive de contestação, de arguição, de debate, de crítica que isso é um ponto muito positivo. E mesmo com todas as dificuldades e todas as limitações numa instituição que rejeita, o BI na UniA produz egressos que vão entrar nos cursos com uma postura diferente. Eu acho até que isso

pode ser um anti objeto de investigação no futuro, o quanto a ida desses alunos está transformando por dentro as estruturas curriculares desses cursos. Por exemplo, os primeiros alunos do BIs de saúde 2011 - 2012 entram na medicina; aí vem 2013, 2014, 2015, 2016, eles ainda estão nos cursos de medicina, só que eles têm um grau de militância e atividade mais intensa que os alunos convencionais e eu estaria muito curioso dentro de 2 anos com a saída dos primeiros alunos que fizeram BI antes de fazer o curso médio e comparativo deles com os colegas que entraram no sistema convencional.

Mônada 16

Experiências boas

Acho que a gente introduziu na universidade uma alternativa para uma massificação de educação superior com qualidade, então você pegar uma instituição com 3900 vagas de entrada e em pouco tempo essas vagas se tornam 8000 vagas é um impacto muito grande, um choque grande a ponto de quando eu entrei na reitoria da UniA, a universidade tinha 1700 matrículas e hoje é uma universidade de 3600 matrículas na graduação. É uma taxa de crescimento elevadíssima porque isso é feito em um intervalo de 10 anos, é você dobrar uma instituição em 10 anos! Realmente é uma certa proeza, face ao imobilismo institucional no Brasil, e por outro lado avalio também como ponto positivo, isso é, que havia toda uma discussão de que ampliar reduziria qualidade, portanto a instituição ficaria menos adensada cientificamente e academicamente, e nada disso aconteceu, inclusive foi simultâneo com o crescimento do REUNI na graduação o crescimento na pós-graduação. Aí na federal da Bahia tinha dois mil alunos de mestrado deve ter uns 6000 agora, tinha 700 alunos de doutorado deve ter uns 2000 alunos de doutorado ou algo assim, então o viés de crescimento na graduação foi terreno fértil para uma imensa expansão da pós-graduação em conjunto, e a qualidade da pesquisa também não caiu, a UniA continuou com bons indicadores e aumentou muito a produção científica. É claro que o sistema no Brasil inteiro aumentou, mas na federal da Bahia o REUNI não resultou no cadastro físico que muitos falaram, mas é o mesmo discurso que aplicaram em relação às cotas: diziam que ao abrir para jovens do ensino público a qualidade vai cair e nada disso aconteceu, há uma abundante de dados demonstrando que níveis de qualidade

são mantidos e a produtividade científica até aumentou. Tudo isso se deu muito positivo como uma boa experiência.

Mônada 17

O interdisciplinar no gueto

O risco que eu acho que a UniA persiste é que colocaram a IHAC no gueto, com constantes formas de manter os BIs sob controle e não os articular na formação. É que é um programa semelhante ao uso do conceito de cotas na entrada da universidade, porque ao termos alunos que viraram de uma extração social do segmento excluído, desfavorecido, entra na universidade dessas cotas, a universidade não precisa se transformar ou pelo menos ela não se transforma, e os alunos se ajustam ao modo que a universidade se organiza e é claro que dentro do BI interdisciplinar é um conceito pra ser intercultural e essa parte, na minha opinião não tem avançado, mas eu acho que o BI tem uma possibilidade muito interessante de se tornar uma espécie de modelo para a formação docente, daí que vem as licenciaturas interdisciplinares, onde uma das questões que o BI sempre se fazia e que a resposta era uma resposta negativa, qual é a profissão de quem completa o BI. É claro que é uma pergunta enviesada, porque supõe que a universidade tem a obrigação de formar profissionais você já tem uma resposta de que não necessariamente, a universidade tem de formar cidadãos e cidadãs, mas essa pergunta sempre aparecia, então esse eu diria que é um desdobramento positivo dessa experiência da federal da Bahia.

Mônada 18

A carência da licenciatura

Isso pode ser uma forma de superar um isolamento da universidade pública em relação a problemática da educação geral, principalmente da educação básica, porque as universidades públicas e as federais em particular usam o processo seletivo por proteção, então quem ultrapassa o processo seletivo passa no vestibular e entra, ela tem um grau de responsabilidade, mas quem está fora ela não se move, principalmente os jovens de baixa renda que precisam da educação pública. E na educação pública você não encontra professores que fizeram licenciaturas em universidades federais, quem está lá são os que

fizeram no setor privado, e tem uma altíssima e reconhecida taxa de evasão das licenciaturas nas universidades públicas, o que é explicado com muita facilidade pela estrutura fechada, rígida que as universidades têm: o sujeito entra num curso e é obrigado a sair naquele mesmo curso e com a entrada socialmente seletiva. Os jovens de classe média, alta não fazem a opção por licenciatura, mesmo aqueles que tem uma vocação ou aptidão para docente. Os sistemas dos Bis permitem encontrar essa vocação, só que alguém fazer um BI de 3 anos, para depois fazer mais 3 anos ou 2 com licenciatura é um tempo excessivamente longo, muitas vezes encontra dificuldades nessa direção. A pesquisa é uma das missões da universidade, mas nós temos que a universidade se diferencia da universidade superior em geral por essa ênfase em pesquisa, porém isso abre um espaço enorme para setores de educação superior não universitária, que preenchem esse espaço deixado pelas universidades. É como se o ensino superior orientado pela produção do conhecimento fossem privilégio das universidades e não a própria instituição universitária buscar compreender que ela tem uma missão social também reprodução dos formadores.

Mônada 19

Sobre aceitação dos BIs

Eu acho que a escola que mais tensiona e continua é a medicina. A que melhor acolhe os alunos no conhecimento que eu tenho é a psicologia, e a escola que mais aproveita é a faculdade de direito, curiosamente, e minha grande decepção é o meu próprio instituto de saúde coletiva, que apesar de valorizar, e de dizer que o depoimento todos os alunos do Bi são excelentes excepcionais etc., mantém o formato de ciclo único da formação da área de saúde coletiva que é um curso novo, não tem amarras nenhuma, mas eles não conseguem concebê-lo como curso em ciclos. E o que era de se esperar é que a área de tecnologia, basicamente as engenharias é que com mais facilidades se ajusta ao modelo, até porque a própria seleção de alunos que tem conhecimento mínimo instrumental em matemática, física, química isso é de uma certa forma filtrado durante o próprio bacharelado, e só passam para engenharia os alunos que conseguiram adquirir essa base. Mas é um pouco

esse caso, eu diria, um ajuste que não amplia o potencial de inclusão social da universidade.

Mônada 20

A avaliação externa

Como uma dificuldade inicial é que parece que já temos superação disso, é que os avaliadores do INEP não têm conhecimento do que é o BI. A própria federal do abc, no primeiro bloco de avaliação tiveram dificuldades grandes, principalmente em relação a possibilidade de compreensão da passagem de um curso para outro, e os avaliadores estão muito acostumados com cursos de grade curricular fixa. Por exemplo, nós tivemos alguns cursos na avaliação da UniA que obtiveram notas baixas, e algumas delas por descuido. Por exemplo, a biblioteca estava fechada quando o avaliador veio, mas estava fechada a biblioteca central da universidade e o avaliador coloca “não tem biblioteca no IHAC” e o avaliador não entendia isso e é porque o formulário perguntava “cadê a biblioteca do curso”? E também os temas de entrada e saída de alunos, por exemplo o conceito de evasão, que um aluno entra para um BI e daí passa para outro que é possível com mais facilidade do BI, isso não é evasão! Essa dificuldade ocorreu na avaliação, e ao mesmo tempo não tinha também os referenciais curriculares, e aí já facilitava. O que eu acho que está acontecendo mais recente é que os avaliadores estão sendo cadastrados agora pela insistência de muitos cursos de BI no Brasil, onde tinha mais de 40 BIs nessa altura, e agora temos uma massa crítica de professores que tem a experiência no BI e podem avaliar. O BI de saúde, por exemplo, é nota 5 isso pelo fato de já ter tido avaliadores que compreendem, mas todos os cursos da federal do abc são nota 5 também, porém na segunda leva. O que não é possível no BI: o Enade ainda não se chegou a um teste para os BIs pela proposta não rígida, não estruturada que aí são responsáveis, quais são os conteúdos que vão ser previstos... isso ainda não foi discutido, não avançou. Acho que seria uma próxima etapa e pouca gente falou sobre isso.

Mônada 21

Caminhos que a interdisciplinaridade faz

O tema da interdisciplinaridade eu diria que algumas soluções são muito interessantes, como por exemplo, o recorte de cursos por grandes áreas temáticas. Por exemplo, o curso de química é um curso de transformações da natureza, não chama química, mas não é só a questão do nome. Matemática é simulação e modelagem, então, vai uma forma de contextualização que é bem menos disciplinar e mais temática. Acho que está dando algumas soluções a aquilo que o Boaventura Santos identificou que é o avanço do Bi em relação ao modelo de Bologna que é a interdisciplinaridade. No primeiro ciclo no processo de Bologna não é interdisciplinar ele é pré-profissional, e o BI se aproxima mais do college por causa disso, por essa possibilidade de abertura. O college deixa a possibilidade, porém não organiza essa interdisciplinaridade e o BI organiza. O BI da UniA tem blocos curriculares e muita abertura e alguns deles tem muita a ver com a questão da língua, do acesso a linguagem as artes por exemplo, então eu acho que é um caminho interessante.

Mônada 22

O interesse instantâneo

Minha impressão é que os gestores universitários em geral compreendem e acolhem muito bem e em todos os níveis: pró-reitores, coordenadores, inclusive reitores, mas o que eu tenho observado e já são até alguns anos por experiência desse contato é que eles não têm energia para avançar propostas de transformação mais radical em suas instituições. Ou porque eles são reféns de seguimentos que são responsáveis inclusive pelo próprio processo de escolhas de dirigentes no Brasil, que é um formato bem peculiar de praticamente eleições diretas, com acordos e pactos, e também eles não tem compromisso com o processo de construção, então o que eu mais encontro é gente que acha ótimo, maravilhoso, muita simpatia por tudo isso, reconhecendo todas as vantagens da interdisciplinaridade do regime dos ciclos, aplaudem, acham bom, mas não acontece nada nas instituições, o que significa que eles são apenas interlocutores e espectadores, alguns esperando para ver onde o vento vai soprar, ai talvez aproveitar e ir na mesma direção se for o caso, e nas disputas muito difícil tomarem posição, que seja uma posição

avaliada politicamente carente de apoio. Um pouco eu já construí uma certa racionalização em relação a isso e não tenho muita expectativa. Eu costumo apresentar, fazer palestras, mostrar tudo que está conseguindo aqui, e todo mundo aplaude, acha bom. Eu volto dois meses depois e nada aconteceu naquela instituição. Se eu fizer de novo a mesma palestra, mesmo grau de simpatia, de reconhecimento, algumas com certa ponta de inveja também “ah se eu pudesse fazer isso aqui, mas tão difícil! ”. Então já me acostumei um pouco com isso também.

UniB

A UniB completa 22 anos em 2017, mas a ideia inicial de instituição de ensino superior surgiu em 1953, quando Juscelino Kubitschek de Oliveira fundou a Faculdade de Odontologia no interior de Minas Gerais. Em 1960, esta tornou-se a Faculdade Federal de Odontologia (Fafeod), e em 2002, Faculdades Federais Integradas (Fafeid), onde começou a oferecer novos cursos além de Odontologia¹⁸. Em 8 de setembro de 2005, foi publicada a Lei 11.173 no Diário Oficial da União, em que a Fafeid transformou-se na UniB.

A UniB conta com campi em quatro cidades no interior de Minas Gerais. Num deles, localiza-se o curso o Bacharelado em Artes e o Bacharelado em Ciências Agrárias; noutro, há o BI em Ciência e Tecnologia; e o Bacharelado em Humanidades localiza-se noutra cidade ainda.

Todos os BIs oferecidos pela UniB possuem tempo de integralização mínimo de 3 anos no primeiro ciclo de formação, e a forma de ingresso ocorre tanto pelo Processo Seletivo da UniB quanto pelo ENEM/Sisu.

No contexto desta universidade, trabalharei com a análise de quatro documentos: três PPPs (dois PPPs do Bacharelado em Ciência e Tecnologia e um do Bacharelado em Humanidades). O Bacharelado em Ciências Agrárias não possui PPP disponível para consulta no site da Universidade.

No PPP do Bacharelado em Ciência e Tecnologia, nos “Aspectos gerais da concepção acadêmica”, o documento discute sobre como o curso traz inovações pedagógicas para os novos profissionais, que terão uma formação

¹⁸ Enfermagem, Farmácia, Nutrição e Fisioterapia na área de Ciências da Saúde, e de Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia, nas Ciências Agrárias (site da Universidade).

plena, encarando formas contemporâneas de organização social e política, além de citar as questões das conquistas tecnológicas na organização social. De acordo com essa nova concepção social, a organização curricular é organizada em eixos trans e interdisciplinares, em que a discussão das profundas mudanças da civilização são favorecidas, onde a ideia central é de que os jovens formandos estejam preparados para serem inseridos socialmente, além do exercício da cidadania.

Tomando como base a partir da análise da justificativas apresentadas nos documentos dos cursos, no Bacharelado em Humanidades (BHu) pode-se encontrar que este é concebido pela necessidade de pensar em uma Nova Universidade, em que a interdisciplinaridade é a principal pauta. O curso de BHu agrega uma formação geral com base em humanidades, ciências e artes.

Já nas justificativas dos Bacharelados em Ciência e Tecnologia, ambas são semelhantes, e mostram a questão do modelo especialista que surgiu a partir do movimento da Ciência e da Tecnologia: que a partir da segunda metade do século XX começa a se mostrar insuficiente, pois este especialista fica limitado sobre “questões complexas que envolviam diversas especialidades, sem necessariamente pertencer a alguma específica” (UniB, 2011, p.8).

Uma das tendências é a integridade do conhecimento, que seria garantida através da perspectiva de se agregar várias dessas especialidades, constituindo-se assim uma nova abordagem na busca de caminhos para o desenvolvimento científico. Surge, assim, a interdisciplinaridade e a visão sistêmica, em que o todo se sobressai em relação às suas partes, apontando na direção correta da sociedade mais justa e humana. (UniB, 2011, p.8).

No mesmo documento sobre o Bacharelado em Ciência e Tecnologia, coloca-se que as novas bases do conhecimento que surgiram pautadas na interdisciplinaridade, apareceram em um contexto onde as universidades brasileiras estavam discutindo a necessidade de ampliar o acesso do ensino superior a uma maior parcela da população, pois de acordo com dados do Ministério da Educação, apenas 10% dos jovens ingressavam na educação superior.

Para inserir a questão da interdisciplinaridade no contexto do curso e da universidade, no documento do Bacharelado em Ciência e Tecnologia de um

dos *campi*, algumas ações são sugeridas da maneira em que a interdisciplinaridade seja operacionalizada, entre elas:

1. Planejar a elaboração de projetos interdisciplinares no curso;
2. Organizar reuniões entre professores para discutir sobre os desafios do profissional a ser formado pelo curso e os problemas inerentes à função profissional estimulando a reflexão acerca da interdisciplinaridade;
3. Promover estratégias que privilegiem o trabalho da equipe docente, estimulando o diálogo entre as áreas do conhecimento e possibilitando uma visão interdisciplinar das questões que envolvem os futuros profissionais.
4. Organizar palestras com palestrantes externos à UUNIB, que possam discutir temas pertinentes ao Curso de Ciências Agrárias, promovendo a interdisciplinaridade (UniB, 2011, p. 40).
- 5.

No documento, espera-se que a apresentação de respostas às ações sugeridas, explicitadas como “resultados”, a saber:

- Projetos interdisciplinares a serem divulgados em eventos no meio acadêmico e empresarial que expressem a aprendizagem global e integrada dos estudantes;
- Ensino problematizado que evidencie a construção das competências pelos estudantes, necessárias à resolução dos problemas e às tomadas de decisão inerentes ao exercício profissional (UniB, 2011, p. 40).
-

Feita esta apresentação das ações e resultados, o documento destaca a importância da relação entre a teoria e a prática com a finalidade de fortalecimento do conjunto de elementos norteadores para a aquisição de conhecimentos e habilidades que serão precisos para conceber e praticar no âmbito da profissão. Para a formação deste profissional, é importante a ideia do “saber fazer” – diversas atividades práticas na carga curricular do Curso.

O documento do curso de BHu analisado neste trabalho é uma versão mais atual, fruto de revisões após discussões do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Uma destas discussões é sobre a necessidade de atender às demandas locais e regionais, em que a formação dê a possibilidade para um olhar mais crítico e comprometido com as questões da região do Vale do Jequitinhonha. Então, dentre diversos objetivos, um deles é de “consolidar a proposta interdisciplinar a partir da reorganização da estrutura curricular” (UniB, 2011, p.18).

Neste sentido, a proposta curricular que surge é dos Eixos de Formação, que converge com as concepções do documento dos *ROBI*:

Grandes áreas são entendidas como campos de saberes, práticas, tecnologias e conhecimentos, definidos de modo amplo e geral, em termos de “(...) afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais”. Constituem exemplos de grandes áreas: Artes; Ciências da Vida; Ciência e Tecnologia; Ciências Naturais e Matemáticas; Ciências Sociais; Humanidades e outros (MEC, 2010, P.4, *apud* UniB, 2011, p. 21).

Nos Eixos de Formação propostos pelo documento, encontraremos três eixos¹⁹, onde as unidades curriculares são articuladas. O que nos interessa é o EI, em que a questão da interdisciplinaridade é citada da seguinte forma:

O caráter interdisciplinar não exclui o conteúdo específico das áreas de conhecimento tanto quanto das especificidades das disciplinas tradicionais, que garantem o conhecimento articulado. Neste sentido, a interdisciplinaridade é uma postura que visa a uma prática da multiplicidade na unidade. Seu estatuto não é apenas o de promover rodízio entre docentes, para um oferecimento variado acerca do mesmo aspecto, mas, sobretudo, criar nos discentes a capacidade de articular os diversos conhecimentos e vislumbrar as possibilidades de distinção e aproximação entre os vários âmbitos da produção do saber (UniB, 2011, p. 22).

No PPP do BCT, o documento contextualiza a questão das IFES no Brasil, e destaca certas tendências no País, que favorece a crescente multidisciplinaridade e interdisciplinaridade do conhecimento, assim como há uma crítica à estrutura vigente nas partes acadêmicas e administrativas das universidades federais, o que torna difícil a ideia da interdisciplinaridade. Diante disso, as IFES apostam em novos arranjos administrativos que focalizam os fins – cursos, projetos, entre outros – e não os meios, citando os departamentos e as unidades.

Nota-se, nos documentos da UniB, uma grande preocupação com as questões de contextos em que a universidade se insere, dando ênfase às questões sociais e também enfatizando a necessidade de formar jovens com espírito interdisciplinar para atuar na região onde a instituição está presente. Nos BCT, a ideia da Ciência e Tecnologia com foco na especialização que

¹⁹ Eixo de Formação de Base e Complementar (EFBC), Eixo Interdisciplinar (EI) e Eixo das Áreas de Concentração (EAC).

ocorria no início do século XX deve ser superada, e no curso de BHU o espírito crítico do egresso deve ser norteador nas questões sociais.

As narrativas de Carlos

Mônada 23

O surgimento de uma nova cultura

Foi uma etapa muito difícil e árdua, porque se sabia muito pouco sobre os bacharelados em nível de Brasil, que começou com a UniA e a própria UniC, que foi criada somente com eles. E foi muito difícil, porque na nossa instituição e em outras instituições mais antigas, o modelo tradicional prevalece em relação a outros modelos, e você mudar a cabeça da universidade, das pessoas que compõe a universidade, é muito difícil. Tudo que é novo gera expectativa, gera medo. Então assim, foi uma etapa muito difícil, mas que nós conseguimos implantar, com muita discussão dentro da universidade. Nós conseguimos implantar esses três bacharelados, e que foi muito bom no meu ponto de vista, porque de fato nós criamos uma outra cultura dentro da universidade.

Mônada 24

A reunião dos pró-reitores dos BIs

Todos nós, os pró-reitores na época, detectamos que seria necessário juntar essas instituições que tinham os BIs para ter uma força maior em termo de discussão, de aprofundamento das temáticas que eles trabalham. E com isso nós criamos até (com muita luta também) o grupo dos BIs junto ao MEC que foi uma comissão nomeada pela SESu. E tinham professores de várias universidades, membros do próprio MEC, e nessa época foi muito bom porque com isso nós conseguimos ter encontros em algumas universidades, visitar outras universidades, e aprofundar a temática. Mesmo assim, nós encontramos muita dificuldade. A resistência é muito grande, infelizmente o professor, a universidade não quer sair da sua zona de conforto, e os BIs demandam isso. Não é somente nós pegarmos as nossas apostilas, os nossos livros e irem para a sala de aula! Nós temos que sentar, discutir o que vai ser trabalhado em conjunto, a interdisciplinaridade! Então, isso foi um processo muito difícil.

Mônada 25

A valorização da expansão e não da reestruturação

E assim, nós vimos no REUNI essa oportunidade de reestruturação, porque o REUNI era reestruturação e expansão, mas infelizmente, ele tratou mais da expansão, se dedicou mais a expansão, do que da reestruturação. E assim, nós tivemos o apoio do MEC num primeiro momento. O MEC foi parceiro nosso, mas acho que ainda faltou mais coisas para a gente tentar de fato consolidar a implantação dos BIs. Então assim, o que eu vejo hoje dos BIs: nós implantamos um modelo diferenciado dos bacharelados, que é muito interessante, mas nós não conseguimos, pelo menos no meu ponto de vista, que de fato as pessoas entendessem o que são os BIs, justamente por causa disso. Como falei, eu nem culpo os professores da universidade, porque nós fomos formados em outro modelo, não nos modelos dos BIs. Então, às vezes, é muito difícil mesmo entender o outro processo, e às vezes é incômodo a gente ficar no outro processo. E eu vejo assim, que por várias questões relativas à universidade como um todo, nós não conseguimos de fato implantar um BI que tivesse interdisciplinaridade, uma flexibilidade melhor, um acesso mais fácil aos cursos posteriores de segundo ciclo. Essa é a minha interpretação, sabe?

Mônada 26

O problema da gestão

Na nossa universidade, por exemplo, ele foi bem aceito! Tinha um grupo resistente, mas tinha também um outro grupo que aceitou a ideia, e achou a ideia interessante, tanto é que depois, num segundo momento, implantamos mais dois cursos de BIs, em dois diferentes campi. Então, principalmente num deles, o projeto já foi modificado com a nossa experiência, nos outros bacharelados dos demais campi aqui da universidade. Então, para mim ele ficou mais flexível, de fácil acesso ao segundo ciclo. Nós demos uma melhoria boa nesse bacharelado, mas mesmo assim, na minha interpretação, quem de fato trabalha com o BI, diariamente, precisa de uma capacitação, de uma qualificação melhor, um entendimento melhor do processo para que na prática consiga, de fato, implantar a ideia. Então para mim, essa foi a grande

dificuldade, embora nós tivéssemos disponibilizado qualificações, encontros, discussões. No próprio COGRAD, através do grupo de trabalho dos BIs, que tinha dentro do COGRAD, nós tentamos fazer isso várias vezes. Mas aí nós temos um problema de gestão. O que acontece e foi a minha percepção: como as universidades passam por mudanças de gestão de quatro em quatro anos, percebi que aquelas universidades onde se trocou a gestão no meio do caminho dos BI e aquela outra gestão assumiu, a implementação dos BI foi muito comprometida. Principalmente onde aquela gestão que assumiu, não tinha conhecimento aprofundado do processo. Então, se você for fazer uma pesquisa, acho que muitos BIs acabaram ou enfraqueceram. Para mim, isso é um processo também difícil porque mesmo que o BI seja discutido na instituição, e via conselho seja institucionalizado, a gestão que está à frente, tem que ter um conhecimento muito profundo para apoiar esse modelo. É que eu sempre falo: nós temos dificuldade nos custos adicionais, quer dizer, de mudança de projetos, de inovação, que não são poucos. Imagina num projeto novo que é no Brasil igual aos BIs, tem uma demanda muito maior. Então, se não tiver uma identificação mesmo profunda com esses cursos, de fato, fica difícil para quem está implantando. Fica muito difícil!!!

Mônada 27

O BI forma para que?

Bom, essa na verdade é uma grande discussão que se tem: forma para que? Muita gente fala que não forma para nada, e na minha interpretação não é isso! Os BIs formam! Você não tem uma formação profissional, a ideia não é essa, ter uma formação de engenheiro, de dentista, médico... a ideia é que você tenha uma formação ampla, uma formação geral sobre política, sobre humanidade, sobre várias questões de formação cidadã, algumas questões das áreas mesmo, de forma geral. Essa pessoa fica três anos no bacharelado. Muitas pessoas falam que não forma para nada. Sempre respondi: "mas espera aí, se a gente fala que não forma para nada, então quer dizer que os três anos que o estudante passou na universidade, ele perdeu? Então, se a gente for considerar um curso tradicional de cinco anos, de engenharia por exemplo, três anos são perdidos, não servem para nada." Não é isso! Ele só não tem uma formação profissional, mas é uma pessoa diferenciada, que pode

atuar em várias frentes que não são profissões determinadas. Por exemplo, nós temos muito questionamento de engenheiros que trabalham em outras profissões – banco contrata engenheiro! Advogado que não trabalha como advogado! Isso aí, nós temos dados que tem áreas que mais de 75% dos profissionais que formam estão atuando em outras áreas. Aí o que eu falo: precisava ele ser formado em engenheiro para trabalhar num banco? Ser formado em advogado para estar exercendo outra função? Então assim, tem campos no Brasil, em diferentes áreas, que demandam esse tipo de pessoa, que tem esse perfil, com habilidades para desenvolver certas atividades. Pudemos comprovar isso na nossa universidade, porque nós tivemos concursos públicos aqui para cargos de nível superior que exigiam qualquer formação. Na época, não sei como que está atualmente, mas tivemos três ou quatro ingressos dos nossos bacharelados. Ingressaram na universidade como técnico em diferentes áreas. Então, se esse era o objetivo, a pessoa tem o objetivo de ficar aqui na região, tinha o objetivo de ir para ser profissional. Então assim: por que não? Não precisava era ter formado engenheiro para entrar como servidor técnico, ou biólogo, ou qualquer outra profissão, não é? Então penso que tem muito campo e a formação dele é ampla, agora vai depender de cada projeto pedagógico.

Mônada 28

As divergências nos discursos

Não foi um processo fácil, pela falta de conhecimento do que de fato é o BI. Houve tensões e discussões, dentro do próprio COGRAD, que era minoria das instituições que tinham BIs. Quer dizer, muitos não falavam, mas a gente via que não aceitavam, que não concordavam. Eles começaram a entender quando nós instituímos o grupo de trabalho dos BIs dentro do COGRAD e que aí começaram as discussões. Com isso, o pessoal começou a entender o que é o BI, mas dentro do próprio grupo tinham opiniões divergentes: o próprio documento que estabelece os BIs pelo MEC e pela SESu, depois aprovado pelo CNE, que estabelece as diretrizes para os BIs, indica isso. Quando nós elaboramos esse documento já tinham várias opiniões, vários pensamentos. Então colocou assim, se você for observar: “BIs e similares”, esses similares é por isso: porque tinham interpretações diferentes, não teve um consenso geral,

até porque muitas universidades foram se modificando pela dificuldade de implantação, para ajustar a demanda da universidade e conseguir implantar o projeto, conseguir aprovar nos seus conselhos superiores. Foram tendo ajustes em cada instituição para se conseguir aprovar esse tipo de modelo de curso.

Mônada 29

A ideia inicial dos Bls

Bom, na nossa universidade foi, na gestão da época, inclusive que eu participei. A gestão começou em 2007, justamente enquanto estava a discussão do REUNI, e assim, isso tudo começou pelo nosso reitor na época, porque ele teve uma formação de pós-graduação principalmente fora da universidade, fora do Brasil. Ele já tinha conhecimento desse modelo de curso pela Europa, EUA, e acreditava que seria uma oportunidade junto com o REUNI, que a nossa instituição que estava nova como universidade, mas não como instituição. A nossa instituição é de 1953, mas como universidade ela é de 2005. Então, como universidade seria a oportunidade de aproveitar essa questão do REUNI para implantar um modelo novo que ele acreditava que dava certo, e ele passou isso para sua equipe e para mim, que era pró-reitor de graduação e aos demais membros da equipe. E com isso nós lutamos, discutimos muito dentro da universidade e se implantou os Bls. Mas, o conhecimento prévio dele e a importância que ele dava, da necessidade de reestruturação da educação superior foram fundamentais para a implantação. Se não fosse assim, não teria implantado.

Mônada 30

Conhecer e estudar os Bls

Nós fomos conhecer a UniIC. Eu e o reitor, na época, fomos conhecer o modelo, conversar com os pró-reitores, com o reitor, para ter uma ideia melhor de como seria. A partir daí, que nós começamos de fato a trabalhar dentro da universidade. Mas até eu mesmo, na época, tinha as minhas dúvidas, os meus questionamentos. De fato, assumi a postura e fui um protagonista dentro da universidade, porque depois estudei muito a questão dos Bls. Vi como que funcionava em outros países. Depois de um certo tempo, tornei-me uma

peessoa que trabalhou muitos os BIs internamente, mas depois de um certo tempo de maturidade.

Mônada 31

O papel do Grupo de Trabalho no COGRAD

O COGRAD foi fundamental na época, porque por meio dele, nós conseguimos nos organizar melhor. Nós montamos, instituímos o Grupo de Trabalho dentro do COGRAD sobre BIs, onde todas as instituições que tinham BIs no Brasil participavam, e com isso as temáticas eram discutidas. A cada reunião então isso facilitou demais. Isso deu embasamento tanto para mim, e acredito para os demais colegas, um embasamento muito grande, porque como o processo era novo, os problemas que a gente vivenciava, às vezes eram comuns, pelo menos a maioria deles, então a gente levava para essa reunião do COGRAD para a discussão e a partir daí saíam soluções, encontrava soluções para essas situações, então foi muito bom e muito importante.

Mônada 32

O termo interdisciplinaridade

Esse termo foi um gargalo, cada um entendia de uma forma diferente. Se você pegar o documento dos BIs, dos seminários que nós tivemos na UNIC, se não me engano, foi terrível, porque na verdade muitas de nossas instituições, e acredito que até a minha mesmo, não se trabalhava de forma efetiva na interdisciplinaridade, pelo menos na prática. Houve problema que eu acho que nós temos, no projeto a gente vê todos os projetos dos BIs nas instituições e ele atendendo uma formatação muito interessante, mas eu pude perceber também, não só na minha mas em outras instituições, que às vezes na prática o processo é introduzido da forma tradicional. Isso até me impressionou muito porque é muito difícil: você tem um projeto, uma proposta muito boa, que na prática cada um, do seu jeitinho, da sala de aula, ainda mais na universidade, nas universidades públicas, nós temos liberdade, os professores, colegiados. Então, acaba que cada um ia levando a sua disciplina, a sua condução do seu módulo de trabalho ali da sua temática de trabalho, dava a forma que era melhor para ele, qual que era essa forma? Então, para mim, eu acho que a interdisciplinaridade é melhor que os cursos tradicionais! Não resta dúvida!

Mas ficou a desejar aí. Acho que os nossos cursos de BIs não são tão interdisciplinares como estão projetados, como estão nos seus projetos. Na prática, acho que essa interdisciplinaridade acontece ainda muito pouco, em poucas situações nas universidades, mesmo que dentro de uma universidade, você ver que o curso de BI é mais interdisciplinado que o outro! Todos os projetos têm interdisciplinaridades, mas na prática eu acho que isso ainda fica a desejar, porque ele vai depender das pessoas que estão atuando aí, dos atores principais que são os professores. Se eles não quiserem, não gostarem ou não entenderem, não fazem interdisciplinaridade! Acho que essa questão está mais ligada, para mim, a questão de que, às vezes, é mais fácil você trabalhar sozinho do que trabalhar numa equipe para você promover uma interdisciplinaridade nas diferentes áreas. Penso que isso é um gargalo, que tem que ser trabalhado, para mim, num nível de colegiado de curso, de fato ser uma metodologia que é implantada e acompanhada.

Mônada 33

É mais fácil trabalhar sozinho

Além de faltar entendimento, há a comodidade! É como eu falo: nos cursos tradicionais normalmente, você é responsável por uma disciplina. Pega o seu material, faz seu plano de trabalho, vai para lá e ministra sua disciplina em 50 minutos! Depende de cada instituição! Quer dizer, duas ou três aulas por semana, você pega sua disciplina, aí volta para seu local de trabalho e pronto! Então, é mais cômodo! Para fazer a interdisciplinaridade, de fato, não é assim! Tem que sentar com os colegas, você tem que conversar, planejar, avaliar! Então isso demanda mais tempo, dos professores, os atores, tem que estar envolvidos, interligados. Para mim, acho que esse é o gargalo! Então assim, a questão da comodidade, fazer seu trabalho sozinho e voltar para o seu escritório, para o seu gabinete de trabalho e continuar suas pesquisas é mais cômodo do que você dedicar mais um tempo para os seus colegas para planejar essa interdisciplinaridade. Pensar como vai ser, como vai ser avaliado, como vai ser trabalhado, isso demanda tempo de trabalho. E, às vezes, as pessoas não estão dispostas a fazer isso, às vezes, as pessoas querem voltar a trabalhar na sua pesquisa. Mas como falei, depende de cada área e dos atores envolvidos... às vezes, ela funciona até nos cursos tradicionais a gente

consegue colocar alguma coisa de interdisciplinaridade, mas depende das pessoas.

Mônada 34

O Ensino Superior precisa mudar em um todo

Se ficar a cargo das universidades, embora elas tenham autonomia, na minha opinião é muito difícil mudar alguma coisa. Nós temos vários exemplos, todo mundo sabe que nós precisamos mudar o Ensino Superior, a forma de trabalhar, porque muitas vezes ele já não atende mais o que a gente precisa formar... o jovem ali, mas não muda... então, acho que se de fato a gente quer mudar o Ensino Superior do Brasil, essas questões todas, colocar ele aí na vanguarda, tem que vir uma proposta. Não é de cima para baixo, mas ela tem que ser uma proposta nacional, via MEC, via discussões, chamar as instituições para discutir o que que pode ser implantado, tem que ter um trabalho nacional, porque se depender das universidades apenas, penso que não temos mudança, a não ser uma situação isolada ou outra que um grupo forte faça isso por conta própria e leve para a universidade. Fora isso vejo que é muito difícil, até porque as nossas cobranças dentro das universidades são muitas, atender a CAPES na pós-graduação, quem trabalha com pesquisa nas universidades tem que atender as diretrizes da CAPES. Então para ter uma mudança, uma reestruturação, no ensino superior, na minha opinião, nós temos que mudar inclusive a pós-graduação, porque a pós-graduação é, vamos falar assim, a "instituição" que forma os professores, os futuros professores. Na época, até propus que fizéssmos uma reestruturação da pós, para formar as pessoas jovens, e ter uma cultura de um ensino diferenciado. Mas se não houver um projeto nacional mesmo, na minha opinião, de reestruturação, nós vamos conseguir avançar em nada. Um projeto amplo que seja discutido, não imposto, que seja discutido, que de fato a gente queira alterar o Ensino Superior no Brasil, para a partir daí a gente de fato conseguir alguma coisa. Se não nós vamos ter situações isoladas em uma instituição ou outra, devidas ações de alguns grupos. Então vai demorar muito tempo para isso passar para todas as instituições.

Mônada 35

Não dá para haver departamentos

Bacharelados e departamentos não tem compatibilidade. Os departamentos são muito fechados, cada departamento no seu canto, então é muito difícil. Uma coisa que nós fizemos na época e até agora está sendo mantido e que foi aprovado pelos conselhos superiores, é o seguinte: quando se implantou os bacharelados, nós colocamos os cursos de bacharelados, e os cursos específicos de segundo ciclo numa unidade acadêmica, onde não se tem departamento. Então o que que nós temos lá? Uma direção administrativa e os colegiados de curso sem departamento. Então todos têm que discutir junto ali, ou se espera que vai. As ações da unidade acadêmica, por exemplo: nós temos a unidade de Ciência e Tecnologia aqui, que é o ICT, onde tem o Bacharelado de Ciência e Tecnologia e os cursos de Engenharias. Nós temos uma outra unidade acadêmica onde temos o Instituto de Humanidades e os cursos da área de Humanas. Então assim, sem departamento, mas mesmo assim a gente observa o seguinte: muitos ainda querem puxar, trabalhar em nível de departamento, inclusive teve algumas discussões, eles queriam criar departamentos dentro dessas unidades na época. Foi uma discussão até muito pesada nos conselhos superiores, mas não foi aprovada, porque tinha a política de essas unidades serem sem departamentos. Então assim, nós convivemos hoje com unidades acadêmicas com departamentos e sem departamentos.

Mônada 36

A Universidade não se abre às mudanças

Eu tinha uma outra expectativa em termos de Universidade, as pessoas que compõe a Universidade, eu achava que normalmente a Universidade seria um local para experimentação, para coisas novas. Mas observei, que na verdade a Universidade é muito conservadora, é muito resistente a mudanças. Isso me marcou muito, porque eu esperava, quando ingressei na Universidade e comecei a trabalhar, que estava dentro de um local que buscava novas coisas. Não estou falando de pesquisa, mas em termos de ações, de mudanças, que não fosse tão resistente. Para mim foi ao contrário, para mim a Universidade foi o local mais conservador. Então, é muito difícil você mexer na Universidade. E

isso me marcou demais! Não esperava isso! Eu não culpo as pessoas, também pela formação, falta de conhecimento, mas isso me marcou bastante, e para implantar qualquer questão em relação à interdisciplinaridade, as mudanças nos projetos pedagógicos. Vejo muita resistência, as pessoas não querem mudar! .Sei que você não é da área, porque nós estamos falando de BI, mas se você for fazer uma pesquisa nas mudanças dos projetos pedagógicos dos cursos de qualquer instituição nos últimos anos, você vai ver o que de fato mudou: não muda! O que muda é o seguinte: alguém pega o projeto pedagógico... Sei por que eu participei aqui da nossa instituição, chegava os coordenadores: "nós tivemos uma proposta de mudança de projeto pedagógico". Aí eu ia avaliar e falava "mas o que que vocês mudaram?", "nada, nós mudamos isso, mudamos..." Aí eu fui ver as mudanças são assim: ou muda a disciplina de local, uma era ofertada no terceiro período e agora passa para o quinto, uma carga horária da disciplina era de 60 horas passa para 55h... é assim, esses tipos de mudança que acontecem nos projetos. Se você for fazer pesquisa em outras instituições em outros cursos, vai encontrar isso. Então, de fato, não se muda projeto, mudam questões que estão na estrutura curricular e que fazem parte do projeto, mas não é o projeto. O pessoal, às vezes, pensa que mudar o projeto pedagógico é mudar estrutura curricular com pequenas mudanças. Isso para mim também é um erro muito grande nas universidades, aí a gente não vê muitas pessoas, não conhece os projetos pedagógicos. Inclusive muitos docentes, os alunos nem se falam, não se conhece projeto pedagógico. Então assim, as mudanças são sempre as mesmas e sem significância nenhuma. No meu próprio curso aqui, teve uma discussão no colegiado e isso foi conversado, o que de fato nós mudamos, nada! Nós mudamos carga horária, sempre professor querendo aumentar a carga horária da disciplina dele pensando que ela é sempre a mais importante do que a dos outros. E uma das maneiras é aumentar a carga horária dele, como se o aluno tivesse conhecimento apenas em sala de aula, para mim isso é outro erro dentro dos colegiados. Então, me decepcionei muito com isso!

Mônada 37

Para aprender com a realidade, é preciso de apoio institucional

Implantamos um um projeto novo do Bacharelado em Ciências Agrárias. Se eu não me engano é o único hoje que nós temos no Brasil. A ideia do projeto foi muito boa, nós evoluímos, na minha opinião, bastante! A flexibilidade era maior, colocamos, padronizamos as cargas horárias para a maioria das disciplinas...e pensando sempre em trazer o problema da situação real para ser discutido dentro da universidade. Inclusive, nós colocamos um módulo que foi bacana e acho que está sendo muito bacana agora. Não estou acompanhando, mas pelo que o pessoal me fala, o que é: do primeiro semestre até o último do BI tem um módulo que é livre, chama PIEPE, que é Programa de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão. O que é isso? Ele traz os problemas da realidade da região, que é agropecuária. Eles trazem as situações lá para dentro da Universidade e a ideia é essa, professor junto com aluno numa equipe interdisciplinar e multidisciplinar. Profissionais da região vão discutir esse problema, e aí os alunos vão entender as diferentes ferramentas que pode ter para resolver esse problema, então isso vai do primeiro semestre ao último dos BIs. Então para mim foi um avanço muito grande a gente ter colocado isso, porque de fato a gente consegue trabalhar a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade, dentro do curso. Foi um avanço muito grande que nós tivemos. Só que dá trabalho! Para você fazer isso, a instituição tem que se envolver, porque você tem que levar alunos para o campo, para obter as informações, trazer o pessoal para universidade. Então tem que ter uma gestão muito boa para que isso aconteça de forma efetiva. Por isso que, assim, para mim, a questão dos BIs também o apoio institucional em todos os níveis é muito importante. Na ideia dos BIs, principalmente para o aluno não ficar só na sala de aula, ter coisas externas, discussões, o apoio institucional ele é muito grande, o envolvimento de todos os atores, estudantes, professores, coordenadores, a direção, pró-reitorias, a universidade... é fundamental para que dê certo. Então aí tem que ser um projeto institucional mesmo.

Mônada 38

Impressões positivas

Se o projeto for levado a sério, ele funciona, ele é um transformador. O profissional que sai do BI pode até fazer um curso de segundo ciclo, depois numa Engenharia, qualquer outro curso específico, ele é diferenciado em relação àquele profissional que sai só no curso tradicional, para mim ficou claro isso, sabe? A formação dele é diferenciada, ele é mais crítico, ele é mais... ele quer discutir mais, quer conversar mais, não aceita às vezes aquelas coisas impostas, e isso para mim foi um diferencial muito bom. Alguns egressos nossos que foram, por exemplo, para outras instituições, inclusive para os EUA, que lá quiseram estudaram, cursos lá no modelo não tradicional, eles relataram isso para a gente. Relataram, que essa experiência que eles tiveram aqui foi muito boa, que os ajudou lá. E o contrário eu ouvi, na época eu era pró-reitor, muitos estudantes nossos dos cursos tradicionais que foram para lá pelo Ciências Sem Fronteiras, falavam "professor, aqui é totalmente diferente daí, aqui nós temos um trabalho em sala de aula que é valorizado, mas se valoriza muito fora de sala de aula, o que que a gente apresenta fora de sala de aula, nós temos tempo para estudar". Isso ocorrendo nos EUA, "aí no Brasil não, a gente só fica em sala de aula junto com o professor, e às vezes a gente não tem tempo nem de ir para a biblioteca para estudar, a gente tem aula de manhã e à tarde". É outro problema que eu vejo. Assim, nos BIs, nós tentamos articular menos trabalho em sala de aula, fazer com que ele seja determinado, tenha certos limites, e o restante fora de sala de aula. E eu acho que isso também é um diferencial, porque se a gente pega hoje os cursos tradicionais nossos, às vezes o aluno tem aula de oito da manhã até meio dia e de 14h as 18h. Que horas que esse aluno vai de fato estudar? Vai raciocinar em cima do que ele aprendeu? Outro problema que eu vejo na nossa universidade, eu acho que isso tem que ser também mudado. Então assim, um ponto positivo que eu vejo é que funciona, se de fato a gente implantar projetos sérios, projeto que tem um respaldo institucional, governamental, um apoio, porque não é simplesmente você mudar um projeto aprovando. É de fato ele vai dar resultado, um resultado positivo que pelo menos a gente vai conseguir formar pessoas e profissionais que estão aptos a... não é atender ao mercado. Acho que a gente não forma profissional para isso, mas de fato estará apto a

enfrentar os desafios para quando ele sair da universidade. A gente, muitas vezes, não consegue fazer isso com os cursos nossos dos tradicionais tem várias limitações... e os BIs proporcionam isso... pelo menos tem proporcionado, sabe?

UniC

A UniC iniciou suas atividades em 2006, sendo sua Lei de Criação a Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005. Diferente da UniA e da UniB, que possuem cursos diversos e os bacharelados surgiram a posteriori, na UniC esta foi implementada junto a dois cursos de BI: Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT) e Bacharelado em Ciências e Humanidades (BCH). A integralização mínima dos seus cursos é de 9 quadrimestres, e a máxima de 18 quadrimestres. O BCT é ofertado em dois diferentes campuses, e o BCH é ofertado num deles.

Para a composição da análise de documentos dos cursos da UniC, trabalharemos com os dois Projetos de Curso mais recentes – ambos de 2015, como forma de encontrar reformulações mais atuais. A UniC já possui turmas formadas destes cursos, o que dá um embasamento para alterações dos documentos.

O documento do BCH - UniC se inicia, explanando que os BIs são um dos fundamentos norteadores do Projeto Pedagógico da instituição. Tendo isso em vista, cita fundamentos conceituais e estruturais que são importantes para a instituição. Entre os conceituais, está a interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade, conforme o referido o documento, é compreendida como a efetiva interação e integração entre as diferentes áreas do conhecimento, sendo um instrumento para a resolução das grandes questões do século XXI, que requerem a atuação e intercomunicação de profissionais de diferentes visões e formações. Note-se que este conceito difere do de multidisciplinaridade, que pressupõe meramente um acúmulo de conhecimento dos diversos campos temáticos, sem haver necessariamente uma interconexão entre eles (UniC, 2015, p. 7).

Nas justificativas para a existência do curso de BCT, no documento cita-se a importância do processo autônomo e contínuo da aprendizagem, não apenas no domínio de tecnologias de informação e comunicação, porém

também no acesso aos conhecimentos sociais e históricos acumulados, além da capacidade de selecioná-los e produzi-los de maneira autônoma. A UniC fala que a questão social, tecnológica e econômica seriam argumentos relevantes para falar sobre esta formação, mas a ideia principal é de formar sujeitos capazes de enfrentar problemas, demonstrando confiança no seu potencial de investigar e inovar.

Já nas justificativas para existência do curso de BCH, a instituição explicita em seu documento que a Ciência e a Tecnologia são, sobretudo, produto de uma sociedade e suas respectivas características: o que pensa, o que supõe ser, o que preza e quer reproduzir, o que rejeitar e quer eliminar entre outras. Um dos principais motivos para a existência do curso de BCH, é o fato de que a Universidade declara seu compromisso com o “espírito humano” (p.10), e que a instituição deve ser um local em que se encontram as Ciências e as Humanidades. Outra justificativa é a localização geográfica da instituição, onde se busca atender às necessidades regionais:

A UniC, enquanto agência de conhecimento, tem o compromisso de repensar o plano de identidade cultural do ABC. Nesse sentido, urge que a Universidade se debruce sobre o seu redor e se some aos esforços das lideranças políticas locais no empenho de induzir um novo ciclo de crescimento e de arranjo das forças sociais (UniC, 2015, p.13).

No documento, os desafios que surgem através do processo de inovação curricular e pedagógico são colocados como rompimento de um paradigma, tanto em questões de planejamento, quanto no perfil docente e no cotidiano curricular dos alunos. Nas diretrizes do PPI relacionadas aos desafios da interdisciplinaridade, tem-se:

- (...) A sinergia entre os cursos de graduação e pós-graduação com os programas de pesquisa e extensão deverá ser um vetor na promoção da interdisciplinaridade e do desenvolvimento do conhecimento;
- O corpo docente deverá ser submetido à capacitação da sua formação pedagógica para compatibilizá-la com a interdisciplinaridade e outros elementos do projeto pedagógico necessários para a sua efetividade.
- Os cursos de pós-graduação deverão pautar seus conteúdos e planejamento nos mesmos princípios de interdisciplinaridade que guiam o ensino de graduação da UniC (UniC, 2015, p. 9).

Na organização curricular do BCH, tem-se, dentre os princípios pedagógicos que fundamentam o projeto, a interdisciplinaridade que é articulada às disciplinas da seguinte maneira - “as disciplinas não devem se constituir em barreiras para a investigação dos diferentes temas” (p.19). Seguindo a mesma linha, no documento do BCT, justifica-se que o caráter interdisciplinar dos projetos da instituição deve ter compromisso com a inter-relação entre as disciplinas, havendo “diálogo entre as áreas de conhecimento da Ciência e Tecnologia e de seus componentes curriculares”.

Outro ponto relevante do documento do BCT é a opção da instituição de estabelecer uma organização acadêmica a partir de Centros, o que favorece formar grupos de pesquisa interdisciplinares, além da participação dos alunos em atividades relacionadas à interdisciplinaridade, podendo instigar este aluno à pesquisa num ambiente de pós-graduação.

No BCT, os componentes curriculares foram organizados de forma que o conhecimento é colocado em seis eixos estruturantes. Esta reorganização do conhecimento tem como finalidade ser interdisciplinar. Entre os seis eixos²⁰, encontra-se o eixo “Humanidades”, que é o eixo responsável pela consolidação da formação social e cidadã do Bacharel em BCT. A ideia deste encontro com questões interdisciplinares é que o interesse dos alunos para investigação em diversas áreas do conhecimento seja despertado.

Os objetivos principais deste eixo envolvem a reflexão e discussão dos aspectos éticos e legais relacionados ao exercício profissional. Conhecimentos básicos de História, Filosofia e Metodologia da Ciência, Sociologia e Antropologia contribuirão para sua atuação profissional, estabelecendo consciência de seu papel na formação de cidadãos (UniC, 2015, p.20).

Outro ponto importante no documento do BC&H é que a matriz curricular deste curso é interseccionada com a matriz curricular do BCT. Sobre a organização curricular do BC&H:

A matriz curricular e suas disciplinas (obrigatórias, de opção limitada e livres) são expressão dos sub-eixos dos eixos em que a UNIC organiza o Conhecimento (Estrutura da Matéria, Energia, Processos de Transformação, Comunicação e Informação, Representação e

²⁰ Estrutura da matéria; Energia; Processos de transformação; Representação e Simulação; Informação e Comunicação; e Humanidades (UNIFAL, 2015, P. 19).

Simulação e Humanidades), com especial referência ao eixo de Humanidades. Os sub-eixos do eixo de Humanidades são: (1) Estado; (2) Sociedade e Mercado, (3) Pensamento, Expressão e Significado; (4) Espaço, Cultura e Temporalidade; e, (5) Ciência, Tecnologia e Inovação (não são as disciplinas que importam, em termos de experiências pedagógicas, mas sim os sub-eixos) (UniC, 2015, p.19).

Nos documentos curriculares da UniC, a interdisciplinaridade é percebida como um dos principais pilares para a construção dos BIs. A Universidade, além do mercado regional e a da reestruturação da demanda de trabalho na região onde se situa, tem a preocupação de atender demandas de pesquisa. Isso fica claro em diversos pontos dos documentos, em que é colocada a importância da pós-graduação sempre articulada à graduação.

As narrativas de Celso

Mônada 39

O trabalho na interdisciplinaridade

Quando ingressei na universidade, meu primeiro contato, antes de ir para as atividades administrativas, foi em uma disciplina chamada “Estrutura da Matéria”, onde nós tínhamos cerca de 40 turmas. Metade de nós, docentes, tínhamos uma “Coordenação de disciplina”. Acho bastante interessante esse papel, acho que o papel dessa figura é legal para a gente trabalhar essa questão da interdisciplinaridade. Por quê? Porque embora você tenha uma ementa e os conteúdos programados do que você vai trabalhar, tem mais essa discussão das diferentes áreas, dos diferentes olhares! Isso é fantástico! Porque você tem que se apropriar muitas vezes de livros, de textos que eventualmente num primeiro momento tem que haver uma conversa entre colegas para dizer “olha, nós vemos essas questões de uma forma um pouco diferente do que você vê”. Aí, a gente discute e é muito enriquecedor! Mas ao mesmo tempo você tem que estar aberto para esse novo. Quando a gente fala das questões interdisciplinares, o primeiro ponto que eu ressaltaria é esse desafio de trabalhar com diferentes olhares, não é? Porque na verdade não estamos falando que essa disciplina tem que trabalhar junto com outra, propondo um trabalho conjunto. É mais que isso: é trabalhar as formas de abordagem, de que forma que os conceitos vão permear com uma e com outra,

um levanta a bola para o outro! E isso na verdade acaba motivando. O aluno fica muito motivado!

Mônada 40

A interdisciplinaridade como um novo olhar

Quando eu cheguei na UniC, o eixo principal do projeto já me atraiu. Ao invés de eu prestar um concurso na USP Ribeirão, optei por ficar aqui na UniC. Por quê? Porque aqui o projeto é muito mais desafiador, onde vou ter que exercitar mais essas questões. É lógico que enquanto pesquisador, aquilo é muito mais minha cara. Então, entender a interdisciplinaridade começou aí, e foi a partir daí que quando entrei na universidade, comecei a ler um pouco mais sobre isso e também sobre teóricos. A leitura trouxe contribuições fáceis de eu me apropriar, porque na verdade, venci uma barreira que era essa questão de estar apaixonado por essa proposta, por esse olhar, por essa forma de pensar. Eu acho que essa questão interdisciplinar, ela é, eu diria que é uma forma de você pensar, não é uma questão metodológica, só de trabalho. Acho que transcende essa questão de trabalhar uma disciplina com a outra, e ter interfaces, e ter projetos. Acho que tem um olhar, é o olhar, olhar mais integrado!

Mônada 41

A velocidade da aprendizagem

A primeira coisa que lembro é quando eu ingressei, e aí você vem com uma matéria que você fala "nossa"! Já tinha dado aula, acho que 15 anos de Química Geral na Universidade, e de repente tive que estudar bastante para dar uma disciplina do primeiro quadrimestre. Até isso já foi diferente, quer dizer, não vou mais trabalhar de forma semestral, vou trabalhar de uma forma quadrimestral, ou seja, a velocidade com que o aluno tem, a velocidade que você tem, ela é diferente daquilo que você tem que num modelo semestral.

Mônada 42

O dono da cadeira

Quando fui trabalhar na Pró Reitoria, os projetos pedagógicos do curso do próprio BCT tinha que ser estruturado. Então eu diria que naquele momento,

quando entrei em contato com as questões administrativas, olhei duas coisas: as questões normativas e as acadêmicas, [...] o próprio modelo da universidade ele era diferente. Então assim, não adianta [...] não adiantava na ocasião a gente tentar se apropriar de alguma resolução da USP, da UNICAMP que estavam mais perto ou da própria UNIFESP. Por que? Porque na verdade ali a gente já não tinha, por exemplo, o dono da cadeira, o dono da disciplina, a gente começava a ter, inclusive um modelo que começa a estimular o docente a trabalharem diferentes disciplinas para poder fazer uma integração entre a sua pesquisa e o seu ensino, eventualmente a sua extensão.

Mônada 43

A disciplina como zona de conforto

Esse total de créditos era dividido entre o número de docentes ativos, respeitadas as questões de dispensa, e o número igual de créditos para todos os docentes. Ou seja, isso muda um pouco a estrutura de gestão em relação às outras universidades, mas, ao mesmo tempo, se pensava um pouco nessa questão de otimizar o recurso público. Então, quando você falava de preferência [...] não havia, imaginando que nós dois fossemos docentes, você dar mais aula do que eu dou aula, sabe? Por ter mais vivência, ou porque isso, ou porque aquilo... não! E, na verdade, até se tinha uma cultura de que se você deu duas vezes uma disciplina e eu estou interessado em dar essa disciplina, eu tenho prioridade, ou seja, rompe com aquela coisa de cristalização do docente naquela disciplina. É óbvio que isso não é fácil, por quê? Porque na verdade você vai, o tempo todo as pessoas estão tentando [...] eu diria que na verdade voltar a uma zona de conforto, tentar pensar um pouco nessa zona [...] porque, há muito serviço dentro da universidade. Então, você começa a planejar uma disciplina, você elabora, havia alguns discursos do tipo: “nossa, na hora que eu estou começando a aprender mais essa disciplina, eu troco de disciplina!” Então foram várias as discussões, e que isso foi muito saudável, porque acho que hoje a gente também tem um olhar um pouco mais maduro em relação a isso.

Mônada 44

O reconhecimento de uma instituição interdisciplinar

Porque não é fácil você pedir um reconhecimento de curso com uma proposta inovadora, onde você rompe com coisas mais tradicionais, com a mesmice. Então quem vem te avaliar? Um avaliador que está em alguma instituição. Claro que a gente tem os instrumentos do MEC, mas é um docente de uma instituição e ele tem alguns pressupostos estabelecidos enraizados. De repente ele questiona: não! mas O que é essa questão interdisciplinar? O aluno se forma em que? Ele também não tem pré-requisito? (Porque nós não temos pré-requisito) mas ele não tem o primeiro ano, o segundo ano definido? Não, não tem. Aqui o aluno é o protagonista da sua história, você tem algumas recomendações, algumas orientações. Então, além das questões interdisciplinares que eram muito estimuladas e eu acho que isso possibilitou um estabelecimento muito próximo com a pesquisa, você trabalhar, por exemplo, com colegas que ao longo da disciplina “que pesquisa você tá fazendo?” “ah que interessante!” “ah está trabalhando com isso!” E acaba juntando alguma parceria, algum trabalho em conjunto. Então acho que isso, na verdade quando se fala de uma estruturação da universidade é um desafio muito grande.

Mônada 45

A qualificação versus coletividade

Óbvio que esse desafio é favorável, mas em alguns momentos a gente vê colegas que não estão abertos a esse tipo de desafios. Na verdade, o nosso corpo docente na época era muito jovem, uma média de 36 anos. Lembrando que a universidade, foi criada em 2006, e que nós tivemos concursos com relação candidato/vaga de 100 para 1. Então assim, concurso com 100 para 1 trouxe profissionais extremamente qualificados, com um currículo excelente, que queriam estar já publicando no dia seguinte, dentro de um laboratório de última geração. Então isso gerava um estresse muito grande em relação ao timing, porque ao mesmo tempo em que você está acolhendo esse pesquisador e esse professor, a sua infraestrutura ainda não está pronta. Então você gera um descompasso em alguns momentos e isso gera muito estresse. Seja no estresse das questões das disciplinas, de atribuições, seja no estresse

das relações da infraestrutura. Então, isso foi, para mim, muito motivador, realmente trabalhar pelo período foi muito motivador, porque nós vivíamos a universidade 24h por dia [...] tudo tinha que ser discutido, e para você fechar algum documento, quando você trabalha num modelo mais interdisciplinar, um dos pressupostos é que as decisões sejam muito coletivas. Então, cada vez mais havia a participação de todos, principalmente numa instituição pequena naquele momento. Havia muitas reuniões e muitas discussões... então eu acho que isso foi uma fase bastante interessante.

Mônada 46

As dificuldades de reconhecer os BIs

A própria questão dos instrumentos, os instrumentos do INEP, nós tivemos que fazer um curso específico, porque às vezes tinha itens que não se aplicavam. Então, você tem um olhar extremamente diferente em relação aos processos de avaliação, e isso, na verdade, exigia um diálogo para fora da universidade e para dentro da universidade. Esses foram os pontos que eu vejo que... para fora da universidade, primeiro, o que é um BI? Naquela ocasião, um dos grandes trabalhos que a gente fez foi viajar o país inteiro dando palestras. Nós tivemos um resultado muito importante que foi logo que a gente fez o ENEM, que deu uma visibilidade para a gente - nós ficamos em segundo lugar no país. Então o próprio ministério olhou para a UniC de uma forma um pouco diferente. Esse “projeto-piloto” como se dizia - eu ouvi muitas vezes do secretário falando “ah, mas esse experimento...” e eu dizia “professor, o Sr. tem filho? O Sr. queria que o seu filho estudasse em uma universidade nova em um curso experimental? Pensa o que isso representa!” – Aí, quando nós tivemos o resultado de segunda universidade em relação ao score... Bom, o que tem lá na UniC que chega a trazer esse desempenho? Em muito pouco tempo de vida, você consegue que os seus alunos tenham um excelente desempenho. Então, aí já chamou um pouco mais de atenção e mudou de patamar que é de sair fazendo palestra e ser convidado para fazer palestra. No começo quando a gente estava implementando o BI, embora a gente tivesse em uma região industrial, nós tínhamos que explicar o projeto pedagógico da universidade para as empresas, tinha que ter aluno fazendo estágio, e “o que que é isso mesmo, professor?” “Mas esse aluno sai no que? Formado no que? ” Então,

mas a gente sempre questionava, “mas o senhor quer um profissional com que competência? Com que habilidade o senhor precisa? 46% das nossas disciplinas são práticas! Nosso aluno na verdade vai estar muito mais antenado porque ele tem um sistema quadrimestral que é mais ágil! Vocês vão perceber...

Mônada 47

Os BIs, as empresas e a pesquisa

A interface com a pesquisa, nós temos um projeto aqui chamado ‘Pesquisando Desde o Primeiro Dia’, ou seja, o aluno entrando na universidade, tem uma bolsa de R\$ 400 onde já pode começar a fazer pesquisa. Ele entra em um grupo de pesquisa, o que possibilita uma integração entre ensino, pesquisa extensão. Aquele que ia fazia um excelente trabalho, o cara vinha, nós fazíamos um feedback. Estamos falando de Basf, nós estamos falando de Mercedes, nós estamos falando de Rhodia, nós estamos falando de empresas grandes. Então assim, nem vou citar todas aqui, mas... na verdade, esse trabalho foi árduo, e eu diria que foi para implantar o BI, porque na verdade não era só o curso. No início, quando o aluno ia procurar estágio, falavam assim “ah, mas a gente quer um estagiário de engenharia”. Aí você tinha que colocar no histórico que o menino fazia o curso de engenharia, mas ele não estava matriculado na engenharia!!! Então você percebe? Às vezes ele não estava matriculado! Eram coisas que a gente via como romper.

Mônada 48

Como explicar os BIs?

...nós começamos a ampliar a implantação dos BIs a partir de 2010, no próprio COGRAD a gente acabou criando um grupo para discutir os BIs. Aí era aquela coisa de explicar, de convencer, de como estruturar, e a partir daí a gente começou a ter outras universidades implantando. Foi a partir do REUNI que surgiu a oportunidade de se ampliar as vagas de ensino superior e que as próprias universidades começaram a sentir um interesse. As mais novas, é óbvio que elas tiveram mais facilidade; nas universidades mais antigas, havia uma restrição muito grande! É só olharmos aquelas mais antigas, as mais tradicionais, seja aqui, seja em Minas, ou em outros lugares, no próprio Rio Grande do Sul, as novas universidades tem muitos BI. A gente conseguiu até

estabelecer um mapa geográfico da distribuição das vagas. Tivemos um primeiro encontro dos Bls no qual foram reunidos políticos, pró-reitores, alunos, professores. Fizemos o primeiro, o segundo, organizando muito de perto esses encontros de Bls, justamente também como uma das outras formas de disseminar essa proposta dos Bls. O que eu diria para você é que foi um desafio acadêmico excepcional porque, por mais que você tenha experiência, ele é extremamente empolgante. Há um diálogo constante para estar trabalhando com essas questões no seu próprio curso, na sua própria universidade...

Mônada 49

Muito trabalho e motivação

Foi um processo árduo, mas ao mesmo tempo, instigante! Um dia você fazia uma discussão, você não conseguia convencer as pessoas daquela coisa. Você acredita em uma proposta, vê dentro da sala de aula que o seu aluno é diferente, que ele na verdade está muito mais motivado do que nas suas memórias em relação ao que você lembra dos cursos que você já fez, que você já trabalhou... Acreditávamos nisso! Então assim, havia um grande desafio em relação a essa questão porque tinha gente que não concordava, tinha gente que não queria essa coisa de trabalhar de forma interdisciplinar, de não saber exatamente o que se vai fazer, de que forma isso vai ter que organizar o próximo quadrimestre... Então assim, começávamos a falar em uma disciplina, a “Introdução às Engenharias”, onde começávamos a discutir desde o papel do engenheiro, o papel dessas engenharias do qual a gente estava trabalhando, até a questão de elaboração de projetos com protótipos, com coisas do momento, da crise da água agora recentemente. Então isso na verdade, tem hora que é cansativo! Eu fico motivado com essa questão da inovação, do aprendizado, porque a gente trabalha, mas aprende muito também, durante o tempo todo. Talvez no processo alguns possam pensar que é mais difícil, mas ao mesmo tempo, a meu ver, eu não vejo isso como difícil. Talvez um desafio maior! Você tem que tentar digerir um pouco mais determinadas questões, tentar refletir, trabalhar mais, trazer questões novas. Aquilo que você trabalhou no quadrimestre passado pode ter coisa que deu certo, pode ter coisa que não deu. Não que a gente vá fazer experimentos, não é isso! Mas dá para sentir,

abordando as concepções prévias dos alunos. Então de alguma forma, não é a mesma sala, não são aquelas mesmas pessoas. Minha memória me traz isto: - muito trabalho, muito! Às vezes cansativo, eu diria. Por vezes, esta questão beira a um ofício de sacerdote em relação a essa questão do convencimento, do diálogo. Tem que ser constante, porque se você não fizer isso, ela tende a voltar a uma energia de ativação menor.

Mônada 50

Amigos

A gente fez muitos amigos! Por quê? Porque você sabendo diferenciar o que é na verdade opiniões diferentes, visões diferentes, separar essas questões pessoais, você cresce! Então acho que é isso... mas tem uma questão que é muito delicada: a cautela! O momento em que a pessoa ia se abrindo, que ela ia entrando, entendendo o projeto pedagógico era muito importante. Tanto que a UniC fazia um chamado acolhimento dos docentes, porque tinha que chegar e entender o projeto pedagógico. Tal projeto pedagógico era objeto de avaliação no concurso. Mas, uma coisa é você estudar para um concurso, outra coisa é aquilo que irá fazer na prática, então..."espera aí um pouquinho, mas como é que funciona mesmo? " Então assim, muitos colegas que ingressavam já queriam tentar fazer daquele jeito que eles achavam, na verdade que eles viveram em outras instituições. As minhas memórias são meio dicotômicas em relação a momentos muito alegres, às vezes momentos muito cansativos, pesados, discussões, e tinha que ter paciência mesmo, né? Então, acho que isso me serviu, acho que para mim foi muito bom, foi muito bom. Gosto muito de trabalhar com esse modelo.

Mônada 51

Entender interdisciplinaridade

Fiz uma graduação na área de Ciências Exatas, aí fui para a indústria, depois para um centro de pesquisa, onde tinha um papel de desenvolver tecnologia, para tentar buscar uma nacionalização de tecnologia. Dentro do centro de pesquisa minha função era ir com algum recurso para as universidades, desenvolver o que a gente chamava de uma tecnologia básica de referência, trazer essa tecnologia básica de referência para o centro de pesquisa e tornar

isso um produto para o mercado. Transferência de tecnologia para as empresas, gerava tecnologia nacional. Isso estou falando antes do Collor, antes de 1990. Quando, resolvi ser professor universitário, continuei trabalhando nesse centro e fui trabalhar em uma universidade particular. Como a minha história, vinha com desenvolvimento de materiais poliméricos (plástico), nesse centro de pesquisa eu sempre buscava plásticos que tivessem um desempenho de vida muito grande, 20 ou mais que 20 anos. Quando fui para a universidade, pensei: “não posso fazer a mesma coisa” por uma questão ética. Então o que resolvi fazer? Resolvi trabalhar com plásticos biodegradáveis. Comecei a entender bem que, embora eu estivesse trabalhando com desenvolvimento de material (plástico), precisava entender das propriedades mecânicas, porque quando eu ia aplicar em determinado produto, tinha que saber o desempenho mecânico, o desempenho térmico... mas eu não sabia mexer com micro-organismos para ver o processo de degradação! Então, tinha que conversar com o biólogo, e com outros profissionais. Tinha que conhecer até os aspectos meteorológicos. Passei a saber as incertezas das minhas medições. Foi ali que comecei a perceber que as questões interdisciplinares permitiam que a gente conseguisse abordar questões mais complexas. Ali, percebi que na verdade se rompia um pouco com aquela coisa da fronteira da ciência, da Química, da Física, da Matemática, da Biologia, porque a gente estava trabalhando com plástico biodegradável. Não estava trabalhando com Química, não estava trabalhando com Biologia, não estava trabalhando com a Engenharia Mecânica. Então isso na verdade começou a trazer para mim essa visão de romper com essas questões das fronteiras. Comecei a aprender que a enzima tem uma temperatura ótima, ou seja, comecei a me apropriar e ver que naquele momento, questões muito novas. Estava na borda dos desenvolvimentos! Aí, se começa a ter um olhar diferente daquela visão fragmentada.

Mônada 52

A interdisciplinaridade para os outros

E tem também uma questão de maturidade, de timing, de olhar para a vida, a partir do momento que você está. Algumas pessoas não pensam dessa forma, não se veem trabalhando dessa forma! Então eu percebi: “isso existe”. Só que

a gente teria que tentar entender, porque talvez a pessoa não tenha um histórico nessa área. Por isso, não dá para julgar, porque penso que o adequado é a tentar mostrar a riqueza das coisas. Foi isso um pouco que senti em relação a isso. Houve pessoas que na verdade não quiseram, não desenvolveram profundamente na implantação por conta até de acreditar mais ou menos. Mas para alguns torna-se amor mesmo, vira uma coisa de paixão! Na verdade, percebe-se que aqueles que desacreditavam, ao longo do tempo, foram se apaixonando também. Para alguns não adianta, a gente não consegue, mas é uma questão de tempo. Acho que isso traz o jovem. Então, tem um pouco da idade, tem um pouco da história do processo formativo de cada um, eu acho que são vários os fatores que podem estar levando a pessoa a ter esse pressuposto.

Mônada 53

Criatividade na implementação dos documentos

A discussão para a implantação dos documentos envolveu, primeiro, dedicação dos setores, seja dos docentes, técnicos administrativos. Muitos olhares para ver se tinham, tentar ver, adequar algumas questões, porque nossa realidade era muito diferente. Para você ter uma ideia, a gente não tinha um sistema computacional para a matrícula, não havia um sistema para fazer uma matrícula dessa onde o aluno poderia escolher qualquer disciplina. Era tudo montando grandes tabelas de Excel no começo, planilhas de Excel onde você tinha que trabalhar com 4 mil alunos, 3 mil alunos. Alguns servidores se estressavam muito em relação a isso, porque não podia ter falha, e logo que a gente entrou no SISU, que é o Sistema de Seleção, passamos a ser um dos primeiros a entrar e nos tornamos uma das universidades mais procuradas no Brasil. Por isso, falamos: “não, agora nós temos que nos debruçar a regulamentar ao máximo essas questões”. Houve uma cisão naquele momento: alguns eram contra alguma definição que tornasse algo muito mandatório, mas ao mesmo tempo você tinha que fazer uma gestão, seja de carga didática, seja de disposição das disciplinas, seja de planejamento docente, seja da questão de entrada e saída de alunos. Eram vários fatores que tinham que ser considerados. Então acho que houve uma dedicação muito grande, um trabalho muito árduo de discussão, eu acho... houve muita

criatividade, acho que houve também... eu diria que a gente tinha algumas pessoas que tinham muita experiência, que eram doutores aposentados de outras universidades, e que, na verdade, tinham contribuições bastante significativas. Penso que isso foi extremamente importante.

Mônada 54

As reuniões do COGRAD

...o começo foi um trabalho de formiguinha, em relação aos Bls. Começávamos a falar, e é lógico que, por exemplo, a UniC foi uma das pioneiras. Depois teve outra universidade, por exemplo, outra federal. A própria UniB, UniA, e outras... Começávamos a falar mais sobre interdisciplinaridade durante a reunião do COGRAD, até que a gente começou a ter o que? Uma reunião de subgrupo do COGRAD. Questionava-se: “ah, então tem questões mais isso ou a questão do grupo interdisciplinar”. Estruturamos o encontro dos Bls, foi um planejamento mesmo, estratégico. Tudo que fizemos na ocasião junto com os colegas! Tínhamos que trabalhar para o reconhecimento do curso, receber o avaliador lá, com algumas demandas urgentes. Precisávamos nos reunir porque era tudo diferente e tinha que funcionar! As dificuldades aproximaram um grande grupo ali dos Bls, que ficaram bons amigos, bons amigos nesse Brasil que acreditam nos Bls. Tem muita gente boa!

Mônada 55

A questão do MEC e os Bls

Não é fácil, mas eu também não os culpo porque na verdade toda a forma de gestão do Ministério da Educação, era estruturada! De repente chega uma universidade nova, outras universidades, com demandas que não estavam ali ainda, até então, postas. Então havia uma necessidade de entendimento melhor, e aí é que começou a ter discussões. Começamos a fazer encontros com secretário. Às vezes trocava o secretário, e quando trocava o secretário a gente ia lá e conversava tudo de novo, com a equipe técnica. Começamos a convencer a equipe técnica do MEC e as coisas ficaram mais fáceis porque quando trocava o secretário, quando trocava o Ministro, as coisas já estavam mais ou menos pressupostas. Tanto foi assim, que o Ministério da Educação nomeou um grupo de bacharelados com uma equipe de supervisão para que

fizesse um acompanhamento dos projetos dos BIs. Mas isso não foi simples, você entendeu? Foi a mesma coisa que a gente falou sobre o COGRAD, a mesma coisa aconteceu, mas por quê? Porque foi um trabalho de "formiguinha", um trabalho que a gente teve também um processo de convencimento, e explicar um pouco que as demandas eram diferentes, elas funcionavam que os BIs funcionavam de forma diferente.

Mônada 56

A visão de um BI estruturado

Eu diria que ele está já bem estruturado, já consolidado. Novamente, nesse ano ficamos em segundo lugar no MEC, nessa avaliação do ENEM e avaliação de curso. Então, eu diria que hoje a gente já começa a sentir essas questões de proposta dos projetos interdisciplinares mais bem aceitas, porque eu acho que isso já permeia. Então, a gente já tem algo que nos ajuda muito, que é o veterano. Por que no começo você não tinha o estudante veterano para tentar ajudar. Então era um professor ou um pró-reitor ou um técnico administrativo dizendo o que era. Então, hoje a gente tem uma estrutura que já diz o que é pela própria estrutura, na verdade já fica uma coisa mais consolidada. Agora, estamos falando em outro BI e não mais numa discussão do que é BI, você entende? Então acho que fico mais tranquilo em relação a isso. As coisas estão um pouco mais consolidadas.

Mônada 57

A implementação e suas dificuldades

É, na verdade eu acho que a implantação dos BIs teve uma diversidade muito grande no país; pois em algumas universidades não era fácil. Ao mesmo tempo o MEC, muitas vezes, sinalizava algumas vagas e ofertava determinadas possibilidades de expansão e as negociações internas não eram fáceis, por quê? Porque a própria universidade também tinha suas demandas regionais, houve diferentes tipos de discussões, de implementações nas diferentes universidades do país: algumas muito mais perto de um curso específico, mas tentando puxar para o interdisciplinar. Era o que conseguiram, porque alguma instituição que às vezes era muito mais tradicional, era necessário romper com tudo isso e tornar aquela coisa mais livre para tornar-se um BI. Um amigo do

pró-reitor uma vez manifestou-se assim: “nós somos um genérico, um BI genérico”. Nunca esqueço, por quê? Porque ele na verdade vai muito ao encontro do que você está colocando aqui, na verdade é assim “olha, é o que conseguimos” entende? Houve negociações regionais? Claro que houve, regionais out e in, isso é um processo de implementação que permeia pelos conselhos das instituições. Então, dependendo da universidade, já vem com uma outra concepção que, mas, tinha um pressuposto.

Mônada 58

Cada um construindo a sua cidade

Nós não temos departamento, somos organizados em centros. No centro, estão os coordenadores de curso e os coordenadores das disciplinas. Rompemos com aquela coisa dos departamentos, daquela coisa cada vez mais específica, de que o “meu específico” é mais importante que o “seu específico”. E aquela coisa do “não, porque a gente vai precisar ter uma secretária” e o outro também tem uma secretária porque o outro também tem. Então assim, cada um vai construindo uma cidade ao redor. Isso também é uma questão de recursos públicos, que muitas vezes você consegue otimizar. É óbvio que isso não é um pressuposto do BI, ele tem diferentes formas no Brasil.

Mônada 59

A relação do jovem com a nova proposta

A gente não tinha dificuldade de explicar para o nosso estudante esse desafio do que era o BI! Naquela época da negociação, quando se falava qualquer coisa de fiscalização, de definição muito engessada do projeto, ou qualquer outra coisa, quem mais se manifestava de uma forma contundente eram os docentes. O estudante gosta dessa liberdade, ele entende bem essa coisa, está conectado, está vendo outra coisa, está fazendo isso! Temos que pensar um pouco na forma como vamos ensinar esse aluno. Sou muito apaixonado por essa proposta de BI e vejo que o jovem entende muito isso. Hoje ele está muito mais nesta conexão, entende o que é isso, porque ele quer ter, ele tem sonhos. Você vai tirar essa vontade do estudante, você vai enquadrar ele para tentar fazer a mesmice? Não podemos fazer isso. Não dá para tentar ficar reproduzindo conhecimento, pois o jovem quer ser e construir o novo

conhecimento. Quando você coloca essa possibilidade para ele, ele tem resultados maravilhosos! Estou trabalhando esse quadrimestre com Introdução à Engenharia novamente, e nossa! Os projetos que eles desenvolveram, estou apaixonado pelos projetos! E é uma disciplina de dois créditos, mas percebo que o menino está trabalhando, mas está trabalhando tanto, tanto, tanto!

CAPÍTULO 4

A ressignificação das narrativas e da leitura dos documentos curriculares

Através das leituras das mônadas e recortes dos documentos que nos invocam à reflexão sobre o tema abordado nesta dissertação, apresentarei algumas indagações e possíveis leituras que podem ser feitas via aspectos teóricos que foram desenvolvidos no trabalho.

Nas mônadas 1, 23 e 39, os narradores abordam o início da caminhada em cada instituição, em que cada um se vê diante de um grande obstáculo a ser superado e defendido: a proposta do BI como uma novidade para todos. No caso da UniA e da UniB, universidades implementadas no modelo disciplinar já conhecido, e para a UniC, uma jornada de uma instituição que inicia um caminho com novos referenciais, os BIs exerceram um papel de revolução nas respectivas instituições.

Fatores relevantes a se considerar sobre o REUNI são os objetivos do aumento de vagas e a diminuição da taxa de evasão, o que conseqüentemente ocorreria com a abertura de novos cursos, entretanto, nas mônadas 2 e 5, a narrativa que se tem é de uma universidade que já abriera oportunidades de entradas via cotas sociais anterior ao processo de inovação curricular. Tal abertura criou um perfil de alunos de origens culturais distintas, o que levou a universidade a refletir a respeito de possíveis mudanças.

As mônadas 6 e 46 evidenciam a preocupação da instituição com a nova proposta que estava nascendo. Nestas narrativas, há duas questões: a resistência dos reitores a aceitarem novas reestruturações curriculares na

relação com os órgãos superiores e as dificuldades de reunirem docentes das Universidades que já haviam aceitado a proposta para discussão e estudo dos BIs. Em síntese, com a tensão entre reitores e órgãos superiores, cada instituição poderia apresentar no mínimo um projeto que abarcasse o REUNI, o que resultou num número baixo de IFES's que adotaram o BI inicialmente.

Os embates das comunidades epistêmicas estão presentes nas mônadas 7, 28 e 53: reuniões para discussões, nas quais cada um contextualizou sua própria experiência. Pró-reitores e outros sujeitos participantes das discussões - como por exemplo, alunos - criaram um campo de sugestões, ideias e pensamentos divergentes, resultando em perfis diversificados de BIs nas instituições. É relevante notar que estas distinções ficam claras nos documentos elaborados pelas instituições para seus respectivos cursos, principalmente nos BIs de Ciência e Tecnologia, que são criados com diferentes objetivos e justificativas em cada uma das universidades.

Os narradores, de maneira convergente, indicam que na comunidade epistêmica, a maior dificuldade de aceitar os BIs está entre os docentes. Nas mônadas 14, 15, 33 e 43, cada um traz a sua experiência de acolhimento aos novos docentes que vão sendo contratados e que possuem formação pautada nos modelos disciplinares. Quando tais docentes iniciam seus trabalhos nos BIs, aceitam com dificuldade o fato de que não poderão trabalhar sozinhos em seu próprio campo de pesquisa. Terão que conviver e cambiar as matérias com colegas de docência do bacharelado, o que também causa uma tensão grande entre instituição e docência. Na UniC, por exemplo, os docentes intercalam as disciplinas por quadrimestre, com revezamento o que não favorece práticas curriculares de cátedra. Na mônada 42, isso também é evidenciado pelo narrador.

As narrativas mostram experiências nas quais os docentes recém-chegados em suas instituições, passam por um tempo de adaptação e depois passam a defender a perspectiva curricular dos BI's, o que ajuda a fortalecer o curso.

Focalizando os embates das comunidades epistêmicas nas reuniões do COGRAD, esses são momentos quando representantes discutiam sobre suas instituições e mudanças curriculares e estruturais advindas do BI. Nas

mônadas 31 e 54, as narrativas mostram momentos de divergências e convergências de pensamento. O colegiado tinha como princípio assumido, o fortalecimento da proposta dos BI, todavia, por vezes, na negociação parecia difícil abrir mão de argumentos e ideias trazidos da instituição de cada um.

Podemos identificar outro elemento que, de certa forma, também é abordado nas narrativas e que também fica evidente nos documentos curriculares (PPPs): a tensão entre instituição, discente e sociedade. Essas universidades, sendo públicas e tendo como uma das diretrizes ampliar o número de graduados, quando oferecem BI's, também reconfiguram sua relação institucional com os cidadãos. O que ocorre é que um curso com características distintas levanta uma carga de questionamentos por parte dos alunos que buscam estágios e empregos, pois a compreensão da nova perspectiva curricular de formação vai sendo compreendida gradativamente.

Tanto a UniA quanto a UniB sofreram o impacto do estranhamento produzido na comunidade discente: alunos usualmente aceitos pelas universidades, num primeiro momento, rejeitaram o perfil de colegas que ingressavam nos BIs, considerados como alunos "fora do padrão". A interiorização dos campi também contribuiu para essa não aceitação, pois havia a sensação de se estar criando uma universidade dentro de outra, como é possível perceber nas mônadas 17 e 19, por exemplo. Em geral, parece que a aceitação entre pares na graduação, no contexto dos cursos da área de exatas foi menos complexa do que naqueles da área de biológicas.

Considerando as comunidades epistêmicas, polifônicas e multifacetadas, é possível perceber diferentes atores responsáveis pela instauração de uma espécie de "ciclo de tensão", sendo eles: o MEC, as reitorias, os docentes, os estudantes e a sociedade.

Na mônada 20, um modo de funcionamento deste ciclo de tensão fica evidente, à medida que se inicia a avaliação dos BIs por órgãos externos às universidades. As instituições passam a enfrentar desafios importantes pois na tradição de avaliação do ensino superior, o INEP não possuía avaliadores que compreendiam a nova proposta de curso. Como efeito, num primeiro momento, instituições foram mal avaliadas com notas baixas, ao não suprirem as expectativas dos avaliadores, habituados com cursos de percurso curricular fixo e pré determinado. Como forma de resistência, os próprios sujeitos

responsáveis por liderar a implantação curricular de tais cursos, passam a reunir esforços no sentido de divulgar amplamente a proposta curricular dos BIs, incluindo frequentes viagens pelo país com palestras (Mônada 46). No contexto de um processo de memorização e ressignificação da experiência, na mônada 56, o narrador considera que o BI, hoje em dia, já está estruturado e consolidado.

Os documentos curriculares (PPP's) e as narrativas evidenciam também a importância da elaboração dos Referenciais dos BIs, que em certa medida facilitaram a interlocução com os órgãos de avaliação. Especial destaque merecem os PPP's que explicitam o novo modelo de ciclos e a forma de ocorrência. Esse conjunto de fatores culmina no estabelecimento de demandas por avaliadores com conhecimento atualizado sobre os BIs.

Com a elaboração dos ROBIs, iniciou-se também um debate sobre as Lis, curso implantado em algumas instituições concomitante aos BIs. Assim como é explanado na mônada 12, as Lis são um desdobramento dos bacharelados para a formação de professores com o diferencial de não ocorrer em uma estrutura fechada das licenciaturas conhecidas, que enfrentam um alto índice de evasão por este motivo (mônada 18).

Outro desdobramento evidente nos documentos curriculares dos BIs é a abertura à pós-graduação: o modelo de ciclos favorece a entrada no mestrado/doutorado. Entretanto, na pós-graduação não houve discussões de mudanças, que continua estruturada no modelo fixo da pesquisa restrita. Na mônada 34, o narrador pontua esta questão, indicando que a pós-graduação necessita de mudanças para ocorrer de fato uma reestruturação no Ensino Superior, pois há a responsabilidade de formação de profissionais docentes. Nesse sentido, fica evidente que a perspectiva curricular dos BIs se articula intensamente com a possibilidade de formação em pesquisa, mas ainda em moldes tradicionais.

No PPI da UniC, explicita-se a necessidade de especial cuidado na relação graduação e pós-graduação. É necessário criar um ambiente interdisciplinar favorável na pesquisa, com os mesmos princípios da graduação. O documento do REUNI já havia proposto esta articulação, com vistas à formação de cidadãos de espírito crítico. Na mônada 13, o viés positivo da articulação do BI com a pós-graduação é destacado. A graduação

de curta duração, além de formar os cidadãos pretendidos pelo REUNI, mais autônomos e críticos, faz com que a entrada na pesquisa ocorra em uma faixa etária mais jovem, o que em algumas áreas é considerado favorável.

Mesmo com esse aceno favorável na direção de uma articulação mais interessante entre graduação e pós graduação, ainda há uma dúvida importante sobre o tipo de profissional almejado. Procurei ater-me às justificativas dos PPPs para mapear a amplitude de perguntas e possíveis respostas sobre diversas temáticas que permeiam os BIs. A partir deste recorte, é possível notar que além de os princípios da autonomia e do trânsito em diferentes assuntos, existe um foco na ideia de formar um profissional bacharel que pensa com criticidade e avalia aspectos sociais que se tornam ocasionais no dia a dia. Nota-se que em nenhum momento são elencados ambientes ou cargos específicos destinados ao bacharel. Na mônada 27 o narrador trata sobre este assunto e os frequentes questionamentos que surgem à instituição.

Em outra perspectiva, abordo o fato de diversas instituições contarem com a presença dos graduados no ambiente de trabalho da própria região. Pode-se citar a UniC como um relevante exemplo, de uma instituição que foi criada com pretensões de atender demandas do mercado de trabalho: região com um complexo de indústrias, necessitando de graduados com formação diferenciada. Nas mônadas 47 e 48 este assunto é tratado pelo olhar no narrador. Na UniB este movimento também ocorre, tanto que nos próprios PPPs é abordada a importância do “saber fazer” nos BIs, além do fato da interiorização ter a intencionalidade da mobilidade dos graduados para regiões que necessitam de novos profissionais.

A instituições criadas nos moldes tradicionais, dos cursos de grades fixas, também possuem uma administração e organização tradicional. Na UniA e UniB os modelos de departamentos docentes são habituais. Na mônada 35 o narrador da UniB explana sobre o processo de implementar as vias não departamentais nos campi dos BIs. Na UniC, o modelo de gestão já é diferenciado, o que cria uma universidade sem departamentos, e em seu PPP é dissertado sobre a organização acadêmica ocorrer em ciclos, o que também favorece as pesquisas interdisciplinares até num ambiente de pós-graduação. Na mônada 58 é comentado sobre a não departamentalização da UniC.

Há uma grande cobrança social de que as universidades têm como finalidade formar profissionais qualificados para atender o diversificado ramo de profissões que existem hoje em dia. Todavia, não é questionado o currículo, tampouco a transmissão de conteúdo. Todos os narradores explanam a necessidade de problematizar este currículo engessado que forma profissionais sem sensibilidades para contextos mais amplos.

Na leitura dos documentos da UniA, a instituição assume um papel de pioneirismo na reforma curricular assumida pelos BIs. Isto ocorre via discussão das cotas sociais e principalmente pela renovação da disposição dos currículos. A formação em ciclos não é uma novidade, pois a UniA se inspirou nas reformas internacionais em atividade: o Processo de Bolonha na Europa, e o modelo de college de Harvard. Entretanto, os BIs assumem como uma novidade a interdisciplinaridade como protagonista das pautas de discussão das reformas. Na mônada 21 podemos ler a narrativa e perceber que os BIs buscam resultados e transformações adicionais às europeias e americanas.

Sobre a relação das cotas sociais, aumento de vagas, interdisciplinaridade e currículo, ocorre a igualdade dos códigos de Bernstein (1996): o que habitualmente é dividido em códigos sofisticados e restritos pela divisão de classes, diminui-se pela garantia do acesso de todas as classes, além da grande conexão entre os conteúdos disciplinares, em que o docente não tem a mesma dominância. O enquadramento e a classificação são fracos neste caso, pois as disciplinas não são mais separadas por fortes limites e o professor não regula com tanta rigidez o conteúdo em transmissão. A retórica das classes sociais só é relevante para demonstrar que a instituição mantém o mesmo padrão para todos os graduandos.

Através de Veiga Neto (1996) procurei um diálogo entre seu trabalho com as famílias epistemológica e pedagógica e a interdisciplinaridade dos bacharelados. As famílias são como uma identificação da interdisciplinaridade para o autor. Não são restritas em significados, apesar de terem autores que as representam – Hilton Japiassú e Ivani Fazenda. Relevante citar que Japiassú na década de 1970 realizava críticas ao sistema universitário vigente no Brasil, justamente sobre o sistema mono-disciplinar e fechado.

No trabalho de Veiga Neto, feita as respectivas identificações e análise das famílias, há a ideia da interdisciplinaridade ocorrente em dispersão

conceitual. Quando se coloca esta palavra em paralelo à questão disciplinar discutida desde a revolução científica e também por Michel Foucault em outros contextos, à primeira vista ambas as palavras se chocam e apresentam dicotomias: interdisciplinaridade X disciplina. Por outro lado, os documentos e as narrativas, começam a dar-nos novas ideias a respeito da aparente diferença reduzida à etimologia.

Realizando uma análise dos documentos expostos nesta dissertação, cito o fato dos BIs serem divididos em áreas: Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde e Artes. De antemão pode-se pré-julgar que a interdisciplinaridade não possui divisões de saberes, então por que o BI ocorre desta forma? No PPI da UniA é colocado que a interdisciplinaridade é o “estabelecimento de nexos significativos entre os campos disciplinares” (p.16, 2008), o que pode explicar que existem nexos, e não dissolução disciplinar.

Para cada eixo de conhecimento há uma justificativa que induz à reflexão da interdisciplinaridade ser relevante à nova formação. Em todos eles, as complexidades dos saberes versus a alta carga disciplinar inserida não compactuam, causando a necessidade de interdisciplinar os conhecimentos. Isto, somado à uma sociedade que necessita de profissionais que saibam lidar com diversos tipos de situações diárias, resultou no conjunto das ciências perante às suas respectivas divisões.

Em um dos documentos da UniB, por exemplo, a interdisciplinaridade tem como foco uma postura com a finalidade de praticar a multiplicidade dos conteúdos das áreas de conhecimento. A articulação das disciplinas e a flexibilidade docente são importantes para produção do saber na interdisciplinaridade.

A ocorrência em ciclos dá a liberdade e autonomia do discente estudar outra área científica ou de sofisticar a sua formação na área escolhida por ele. Isto faz com que surja duas formas de interdisciplinaridade: uma transversalidade nas áreas ou a horizontalidade, escolhendo permanecer no mesmo campo científico que ingressou no BI, estudando uma disciplina da mesma área de conhecimento.

Por outro lado, há a questão do REUNI ter dado a abertura de mudanças estruturais nas instituições, fazendo com que diversas IFES aderissem aos BIs, porém sem mudanças curriculares significativas. O surgimento de

nomenclaturas diferentes, que integram duas áreas de conhecimentos torna-se comuns. Na mônada 11 o narrador expõe esta questão, pois isto de certa forma não fortalece efetivamente a ideia do intercâmbio de conhecimentos.

A interdisciplinaridade é narrada como um conceito que, num primeiro momento, gera um grande interesse e curiosidade para os que não são familiarizados com o tema, porém logo é esquecido e não problematizado. Se não for fomentado e mantido um debate institucional sobre o BI, esse tornar-se-á apenas uma novidade passageira e sem sentido. Na mônada 22, tal problema é colocado em pauta.

Para os narradores da UniB e da UniC, a aceitação e compreensão da interdisciplinaridade como figura curricular nos BIs foi um processo de muito estudo e reflexão. Nas mônadas 30 e 32, o narrador da UniB coloca alguns pontos, como a questão da dificuldade de se implementar interdisciplinaridade nos próprios BIs, pois há um receio da compreensão que se está fazendo do termo. Esse movimento de aceitação da interdisciplinaridade não é linear, como nos mostra o narrador da UniC, que sentiu-se intensamente desafiado quando se percebeu num ambiente acadêmico influenciado por ela. (Mônadas 49 e 51) .

Interessante perceber que as impressões que os narradores possuem é de que cada instituição tem uma interdisciplinaridade mais forte que a outra, mesmo reconhecendo as diferenças entre as instituições. Porém ao mesmo tempo, há a satisfação da formação de um egresso preparado para desafios após à graduação, mais do que aquele dos cursos tradicionais, como se percebe nos registros das próprias experiências dos narradores e da universidade com os graduados.

Para evidenciar com mais acuidade a dimensão das lições aprendidas durante a pesquisa, trago aqui um leque de efeitos de diferentes naturezas, percebidos nas três instituições com a implantação dos BI's:

- Mudanças de pensamento na instituição;
- Mudanças no mercado de trabalho;
- Mudanças do perfil do ingressante;
- Mudanças curriculares;
- Mudanças estruturais da universidade;

- Mudanças na pós-graduação;
- Mudanças na docência e no processo seletivo docente;
- Mudanças na avaliação institucional;

Para tais consequências, fica a pergunta: a proposta dos BI vale a pena? Creio que será necessário um trabalho com mais elementos para poder responder esta pergunta com veemência, contudo, os impactos gerados até então são significativamente positivos, e talvez possa nos colocar em um patamar de qualidade de Ensino Superior mais elevado a longo prazo.

Para Benjamin, as narrativas devem ser ouvidas como conselhos. Com tal propósito exponho aqui minhas impressões produzidas a partir do adensamento das narrativas e do contato com os documentos, no sentido de compreender os sentidos da interdisciplinaridade nos BI's.

Tanto os documentos curriculares como as narrativas mostraram pistas para compreensão da pergunta inicial da pesquisa: quais as principais concepções de interdisciplinaridade são mobilizadas na implantação dos BIs em instituições de Ensino Superior no Brasil?

As narrativas trouxeram a possibilidade de desnaturalizar os documentos curriculares, que foram produzidos em arenas de debates, reflexões e encontros entre os sujeitos que participaram de sua construção. Entretanto, sendo as narrativas instrumentos de rememoração de suas experiências, o que se tem é a resignificação do conceito de interdisciplinaridade nas vozes dos narradores, que falam sobre o passado com os olhos do presente.

Os diversos obstáculos enfrentados pelos narradores e suas respectivas instituições nos quesitos avaliação, empregabilidade dos BIs e reconhecimento social são transgressões que todas novas ideias implementadas enfrentam. Como se pode observar nas narrativas e documentos, a legitimação da interdisciplinaridade parece ocorrer de dentro para fora: o fortalecimento dos cursos pela própria instituição via diálogo e construção diária de propósitos faz os BIs serem legais, e não apenas documentos de reconhecimento de curso.

Para todas as instituições, os BI's trouxeram aporte para combater a “disciplinarização” de seus futuros egressos, além de uma maneira de ampliar a entrada de graduandos, o que considero um ponto positivo, visto que o sistema de Ensino Superior público ainda é extremamente seletivo, o que não cria muitas oportunidades para estudantes que não tiveram um pleno acesso à

estudos pré-vestibulares das instituições e nem ao próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Compreendendo currículo como um dispositivo determinado socialmente, fica evidente nas justificativas, como a nova formação veio para responder demandas regionais. Nesse sentido, as instituições procuraram articular a formação de caráter geral com as demandas de desenvolvimento de regiões com grandes necessidades de crescimento econômico.

Para tais instituições e sujeitos, a interdisciplinaridade não é simplesmente uma questão de atitude (Fazenda, 1979), pois há no pano de fundo de sua construção um complexo movimento que articula currículo-docentes-sociedade-demandas regionais-políticas. Essas dimensões estão em tensão e configuram uma rede, na qual cada instituição negocia seus elementos mais ou menos prioritários. Concordo aqui com Frigotto (2008), citado por Oliveira (2015):

...fica claro que a condição prévia para o trabalho interdisciplinar, tanto nível da pesquisa como do trabalho pedagógico, é de que as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados. O convívio democrático e plural necessário em qualquer espaço humano, sobremaneira desejável nas instituições de pesquisa e educacionais, não implica na unção artificial, burocrática e falsa de pesquisadores ou docentes que objetivamente se situam em concepções teóricas e forçosamente ideológica e politicamente diversas. A diluição forçada do conflito e da diversidade não ajuda ao avanço do conhecimento nem à prática democrática (FRIGOTTO, 2008, p.45 *apud* OLIVEIRA, 2015).

É importante notar que nos documentos curriculares analisados (PPP's) não há uma concepção coesa e unitária de interdisciplinaridade expressa. Parece que a interdisciplinaridade não possui apenas uma característica, mas ao contrário: nos BIs, ela se mostra híbrida. Tal constatação remete a Veiga-Neto (1996, 2010, 2011), que afirma que a interdisciplinaridade pode ser tudo, mas também pode ser nada – os discursos são uma ferramenta de criação de saber, e isso fica claro nas narrativas ouvidas durante a presente pesquisa.

Por outro lado, a interdisciplinaridade pode ser identificada como uma via de fortalecimento e reconhecimento das mudanças curriculares, o que não

deslegitima a disciplina, mas sim a problematiza e coloca em jogo os elementos que Veiga Neto apreendeu como uma dispersão conceitual.

Considerações finais

No ensino superior brasileiro, os BI's são frutos de um espectro de concepções e práticas que, em alguma medida, tornam-se convergentes na empreitada de criação e de implementação de uma nova modalidade de curso de graduação. O movimento de discussões para reformas do Ensino Superior, junto às linhas de investimento propostas pelo MEC foram a primeira etapa prática no processo de implantação do curso. O REUNI viabilizou reformas curriculares, a partir de ideias e debates já existentes e implementados em algumas instituições, como por exemplo, a Universidade Federal do ABC com a proposta de graduação em ciclos.

Concomitante ao surgimento dos BIs, é necessário discutir características fundamentais do curso, como por exemplo, a interdisciplinaridade, principal enfoque deste trabalho. Com isso, atores que fazem parte desta implementação iniciam discussões que envolvem tais questionamentos: como fazer um curso interdisciplinar? O que seria a interdisciplinaridade nesta graduação?

A interdisciplinaridade, nos documentos do REUNI, é abordada ainda de forma tímida, como uma nova metodologia de aprendizagem. Nos documentos curriculares das instituições (PPPs), em diálogo com os Referenciais dos BI's, a interdisciplinaridade emerge como uma maneira de integrar disciplinas e favorecer o aprendizado dos alunos. Para algumas instituições, a interdisciplinaridade é uma possibilidade ou saída para o atendimento de demandas sociais, como aumentar a empregabilidade, ao mesmo tempo, formar sujeitos mais críticos e reflexivos perante às questões cotidianas.

Para compreender de forma mais profunda a interdisciplinaridade que permeia documentos e práticas curriculares das instituições que adotaram os

BIs, busquei as contribuições de Alfredo Veiga-Neto, que notou que tanto a família discursiva epistemológica como a pedagógica estão presentes nos discursos institucionais. Isso porque para a realização de um projeto interdisciplinar, são necessárias também reflexões teóricas para que se estabeleça um ambiente com consistência de ação do diálogo disciplinar.

A interdisciplinaridade não é praticada de forma evolutiva, mas sim em ciclos. Cada universidade adota e compreende o conceito à sua maneira. Contudo, de uma maneira geral, a organização curricular interdisciplinar nos BIs acaba por se configurar como uma consequência social, pois o currículo fragmentado e especializado não é suficiente para atender as demandas contemporâneas. Com este novo rearranjo, um nível de tensão aumenta nas comunidades envolvidas nas instituições, principalmente na vida acadêmica docente: a comunidade epistêmica se mobiliza com um grupo docente que amplia seu espaço de atuação, envolvendo jogos de poderes políticos educacionais, além das disputas de disciplinas já existentes.

Numa perspectiva benjaminiana, ouvir e adensar as narrativas dos sujeitos experientes foi importante para compreender as tensões que começam a ocorrer nas comunidades epistêmicas participantes destes novos currículos interdisciplinares. Os narradores tornaram-se investigadores da interdisciplinaridade.

Inspirando-me em Benjamin, compreendo as narrativas ouvidas como lições prenes de conselhos, a partir das quais é possível construir imagens sobre o processo de rememoração que o ex-reitor e os pró-reitores passaram. Tais lições narrativas foram ressignificadas no contato com os documentos curriculares das três instituições universitárias estudadas, evidenciando as redes de diálogo e reflexão tecidas com os sujeitos da pesquisa.

Como derradeira e decisiva lição, aprendi - ouvindo as narrativas - que a universidade brasileira contemporânea passa por mudanças e discussões que perpassam os muros da instituição e transcendem na sociedade. Este é o verdadeiro papel de uma universidade: a sociedade tornar-se um reflexo dos seus atos, e para estes sujeitos narradores, os BIs trazem a possibilidade de construção de uma universidade mais democrática no nosso país.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política.** Ensaio sobre literatura e história da cultura. 8 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

COSTA, Hugo Camilo; LOPES, Alice Casimiro. **Integração, Interdisciplinaridade e geografia em propostas curriculares nacionais.** *Discursos nas políticas de currículo.* Rio de Janeiro, 2011.

DE FRANCO, ALTRAN. **A interdisciplinaridade como constituinte metodológica da (s) Ciência(s) da Religião(ões).** *Interciente*, v. 02, p. 29-40, 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.UniC.edu.br/interciente>>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

DIAS, Rosanne Evangelista; TORRES, Wagner Nóbrega. **Comunidades epistêmicas nas políticas de currículo em EJA.** *Discursos nas políticas de currículo*, Rio de Janeiro, 2011.

FAÉ, Rogério. **A genealogia em Foucault.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n.3, p. 409-416, set/dez, 2004.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979.

FOUCAULT, **A Arqueologia do Saber**, 8ª edição, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2014.

_____, **A Ordem do Discurso**, 24ª edição, São Paulo, Loyola, 2014b.

_____. **Microfísica do Poder**, Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Nietzsche, a genealogia e a história.** In: _____. *Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. 15-37.

_____, **Vigiar e Punir**, 38ª edição, Petrópolis, Vozes, 2010.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

_____, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Vozes, 2011.

IGLESIAS, Jacqueline de Oliveira Veiga. **Tradições curriculares dos conteúdos de botânica nos livros didáticos: em foco a década de 1960 e o início do século XXI**. Dissertação de mestrado, Campinas, 2014.

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

LIMA, M., et all. **Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia: Considerações sobre a implantação do projeto**. Novembro de 2015. Athenea Digital - 15(3): 127-147, novembro 2015. Disponível em: <<http://ddd.uab.cat/record/142905>>. Acesso em: 05 de agosto de 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências**. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. DP&A editora, 2002.

MAINARDES, Jefferson, STREMEL, Silvana. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares**. Revista Teias v. 11 • n. 22 • p. 31-54 • maio/agosto 2010.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. **O Novo Projeto Universitário no Brasil e o Foco no Currículo Interdisciplinar**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 3, n. 1, dez. 2007. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3195/2117>>. Acesso em: 08 de agosto de 2016.

MEC, **REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Diretrizes Gerais**, agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

_____. **Referenciais Orientadores Para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. Novembro de 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2016.

MELLO, et all. **Por uma universidade socialmente relevante**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf>. Acesso em 09 de agosto de 2016.

MENEZES, Marcos Antonio de. **Um Flâneur Perdido na MetrÓpole do SÉculo XIX: História e Literatura em Baudelaire**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Disciplinaridade, Interdisciplinaridade e complexidade**. *Emancipação*, Ponta Grossa, 10(2): 435-442, 2010. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>>. Acesso em: 08 de agosto de 2016.

MOURA, João Henrique de Cândido. **A integração curricular no ENEM: o caso das ciências da natureza**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MONTEIRO, A. C. L. **Corpo-narrativa: considerações a partir de um corpo que dança**. *Pesquisas e Práticas psicossociais* 6(2), São João Del-Rei, agosto/dezembro 2011.

MORETTI, Regina Celia Batista. **Integração curricular no ensino médio: histórias narradas por professores a partir do Projeto PIBID Ciências da Natureza**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

OLIVEIRA, Gustavo Galati de. **Interdisciplinaridade: problemas e limites**. *Interciente*, v. 02, p. 04-16, 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.UniC.edu.br/interciente>>. Acesso em: 12 de agosto de 2016.

OLIVEIRA, M. R.; ALMEIDA, J. **Programas de pós-graduação interdisciplinares: contexto, contradições e limites do processo de avaliação Capes**. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 8, n. 15, p. 37-57, 2011.

ORTIZ, Renato. **Walter Benjamin e Paris - individualidade e trabalho intelectual**. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 12(1): 11-28, maio de 2000.

PEREIRA, Karina Arroyo, C. G. **Nova sociologia do currículo: um ensaio do conceito**. Disponível em: <

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0418.html>> Acesso em: 30 de agosto de 2016.

PETRUCCI-ROSA; RAMOS, Tacita A.; CORREA, Bianca. R.; ALMEIDA JUNIOR, Admir. S. **Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, p.198-217, Jan/Jun 2011.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. **Experiências Interdisciplinares e formação de professor(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora**. Pro-Posições, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.UniCamp.br/proposicoes/textos/53-dossie-rosamips.pdf>>. Acesso em 08 de agosto de 2016.

QUINTINO, Tânia C. A. **Alice no País das Maravilhas: Interdisciplinaridade, Currículo Integrado e um Grupo de Professores que Mergulhou na Toca do Coelho**, Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda. **O lugar da interdisciplinaridade na educação superior: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de BI da UFBA**. Tese de doutorado. UFBA, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2016.

RAMOS, Tacita A. **Um Estudo Genealógico da Constituição Curricular do Curso de Licenciatura Integrada em Química/Física da UNICAMP (1995 a 2011)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2012

RESENDE, Haroldo, **A história na perspectiva genealógica de Michel Foucault**, ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005.

ROSA, D. S. **Os Bacharelados Interdisciplinares e os seus desafios**. Revista Interciente, vol.1, p. 33-49, publicado online em agosto de 2014. Disponível em: <http://publicacoes.UniC.edu.br/interciento/wp-content/uploads/2014/08/Interciente-2014_1_33-49_Derval-Rosa.pdf>. Acesso em 09 de agosto de 2016.

SANTOS, Leandro M. **Contribuições sociológicas de Walter Benjamin para pensar a contemporaneidade: uma breve leitura das Teses sobre o Conceito de História**. Revista Café com Sociologia, vol.2, n. 1, p. 50- 57. ISSN 23170352, 2013.

SOTERO, A. C. RAMOS, L. O. L. **O BI: uma experiência de equidade e pertinência social na UFBA/Salvador em andamento**, artigo apresentado no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011. Disponível em:

<https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2013/01/tx-03_o-bi_umaexperiencia_ufba.pdf>. Acesso em 07 de agosto de 2016.

UFBA, Universidade Federal da Bahia. **Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares**. Salvador, 2008. Disponível em https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

_____. **Projeto Pedagógico do BI em Ciência e Tecnologia**. Salvador, 2010. Disponível em <http://www.ihac.ufba.br/download/bi-legisla%C3%A7%C3%A3o/PROJETO%20PEDAGOGICO%20DO%20BI%20CET.pdf>. Acesso em 23 de dezembro de 2016.

_____. **Projeto Pedagógico do BI em Humanidades**. Salvador, 2010. Disponível em <http://www.ihac.ufba.br/download/bi-legisla%C3%A7%C3%A3o/PROJETO%20PEDAGOGICO%20DO%20BI%20HUMANIDADES.pdf>. Acesso em 30 de dezembro de 2016.

_____. **Projeto Pedagógico do BI em Saúde**. Salvador, 2010. Disponível em <http://www.ihac.ufba.br/download/bi-legisla%C3%A7%C3%A3o/PROJETO%20PEDAGOGICO%20DO%20BI%20SAUDE.pdf>. Acesso em 27 de dezembro de 2016.

UNIC, Universidade Federal do ABC. **Projeto Pedagógico do Curso: Bacharelado em Ciência e Tecnologia**. Santo André, 2015. Disponível em <http://www.UniC.edu.br/images/stories/pdfs/administracao/ConsEP/anexo-resolucao-188-revisao-do-ppc-bct-2015.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2016.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso: Bacharelado em Ciências e Humanidades**. São Bernardo do Campo, 2015. Acesso em http://prograd.UniC.edu.br/doc/ppc_bch_2015.pdf. Disponível em 27 de agosto de 2016.

UFVJM, **Projeto Pedagógico de Curso: Bacharelado em Ciência e Tecnologia**. *BCT – Campus Avançado do Mucuri*. Teófilo Otoni, 2008. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/icet/files/2013/08/PPC_BCT.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2016.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Bacharelado em Ciência e Tecnologia.** BC& T – Campus Diamantina, 2008. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=aWN0LnVmdmptLmVkdS5icnxpY3R8Z3g6MWU3ZmE4MTYyM2Y4MTQ5Yg>. Acesso em 03 de agosto de 2016.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciência e Tecnologia: BI.** BCT – Campus Janaúba, 2014. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B7TJDeJfyi0VSmFsT3pnV0Jxa0k/view>. Acesso em 03 de agosto de 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico: Bacharelado em Humanidades.** Diamantina, 2011. Disponível em http://www.ufvjm.edu.br/cursos/bhu/projeto-pedago-menubhu-753/doc_view/72-.html. Acesso em 02 de agosto de 2016.

VEIGA-NETO, **A Ordem das Disciplinas**, *Tese de doutorado*, UFRGS, Porto Alegre, 1996.

_____, **Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade**, 2011.

_____, **Currículo e Interdisciplinaridade**, *Currículo: Questões Atuais*, 16ª edição, 2009, Papyrus Editora.

ANEXO

MEMORIAL

Das minhas origens (ou não)

Cresci em uma cidade pequena, no interior de São Paulo, chamada Piedade. Moro lá até hoje, entre idas e vindas, e respirar o ar dela me faz tão bem quanto respirar o ar da torrefação São Luís que fica próxima à rodoviária da cidade. Todo fim de tarde cheira à café moído, e eu não poderia gostar mais de um cheiro do que de café. Agitada como sou, vim de uma família de origem italiana. Não é surpresa, o que mais vemos por São Paulo são netos de imigrantes, e eu faço parte da trupe. Filha única, mas não mimada como muitos falam, fui a primeira neta, primeira sobrinha... E permaneci não-mimada, sempre sendo uma moleca, e como dizia minha vó “com anjos da guarda revezando minha vigília”. Cresci com uma irmã de leite – a mãe dela me amamentou quando bebê - da mesma idade que eu, e isso amenizou minha falta de irmãos. Nunca cobreí meus pais por ser filha única, e em certos momentos pensava que não seria tão bom dividir meus brinquedos com outra criança.

A minha terrinha

Piedade é uma cidade de aconchego. Hoje em dia tem menos de 60 mil habitantes e uma área rural imensa. Crescer nela foi um privilégio. Árvores, brincadeiras de rua... tinha até rua fechada de domingo para andar de patins e bicicleta. A cidade é cheia de descidas e subidas, e dizem que ela fica entre duas serras, o que deixa a sensação térmica mais fresca (ou pelo menos já deixou). Tenho lembranças da rua, das crianças correndo, das brincadeiras até de noite e da minha mãe ou da minha vó me chamando para entrar. Lembranças dos invernos da cidade, das primaveras cheias de cerejeiras e dos

verões na piscina da prefeitura. Nunca houve nada muito perigoso quando criança, e toda vizinhança se conhecia e ia na casa do outro tomar café, ou até assistir novela enquanto a criançada brincava. Minha rua é uma “descidona”, então era o único perigo iminente para nós, que mais corríamos do que sentávamos. A rua era (e ainda é) de ladrilhos, o que dá um charme todo especial. De onde morava, tinha uma visão privilegiada de uma parte da cidade: o maior supermercado, muitas casas, conhecia até os carros. O único prédio, carinhosamente apelidado de “predião”, em que a construção iniciou no ano em que nasci e até hoje não foi finalizada... o maior cemitério da cidade e até as mudanças do tempo conseguia ver de longe – “vai chover”, “olhá lá o tempo abrindo”. A cidade tem duas ruas principais, então chegar nos destinos pretendidos nunca foi um problema. Na verdade, os maiores percalços eram as subidas e descidas dos bairros. Então quando era maior e andava sozinha pelas ruas, caminhei demais e subi e descí por anos as ruas piedadenses. Confesso que nunca gostei deste aspecto, pois queria poder andar de bicicleta e patins pela cidade sem muitos esforços.

As festas de Piedade

Piedade faz aniversário em 20 de maio, pleno inverno na “terrinha”. Acontece uma festa para comemorar, e comemoro junto ao seu aniversário, a plenitude do inverno da cidade: nos altos piedadenses venta demasiado, precisamos usar blusas grossas e tomar chocolate quente para assistir os shows, além de chegar cedo para conseguir assisti-los. De dia ocorre o desfile, e minha infância nos desfiles foi cheia de balões de gás hélio e churros com doce de leite. Um verdadeiro evento para mim, que sempre gostei de contemplar apresentações e pessoas. Lembro da minha mãe comprando os balões e eles representavam um prêmio para mim. O sentimento de ter um balão que flutuava era incrível. Piedade, conhecida também como a “terra da cebola”, também já foi a “terra do morango e da alcachofra” e hoje em dia é a “terra do caqui fuyu”. A prefeitura gosta de realizar festas para comemorar a agricultura da cidade e fazer a “economia rodar”; então antes a festa da alcachofra e do morango todo ano acontecia, e agora, como a produção de caqui cresceu, todo ano acontece a Festa do Caqui Fuyu. Também ocorre a festa da cerejeira, então, quando todas as árvores cerejeiras estão floridas, lá estão as tendas e

os shows musicais acontecendo. Sempre amei as festas e não tem como não falar da infância sem citar essas festinhas piedadenses.

Minha família

Cresci dentro da casa da minha avó materna. Morava numa casinha no fundo da casa dela, bem simples, e mesmo com toda simplicidade morei 15 anos no mesmo lugar. Minha mãe, formada em letras, trabalhou em diversos lugares e hoje em dia é coordenadora do Centro de Línguas de Piedade. Antes disso, foi professora por muitos anos e o que não falta são narrativas da profissão. Meu pai, estudou até a oitava série e antes de ter uma loja, fez de tudo um pouco, porém, trabalhou boa parte da sua vida como tapeceiro e agora é autônomo. Na casa da minha avó, nós parecíamos “A grande família²¹” – morava todo mundo lá: meus pais, eu, meus avós e meus quatro tios. Minha avó é a filha dos italianos que chegaram no Brasil na imigração. Perdeu a mãe com 8 anos de idade e teve que assumir a responsabilidade dentro da casa – não teve tempo de se lamentar nem tampouco de imaginar uma vida melhor. A vida da minha avó não foi nada simples e muito fácil. Casou com meu avô muito nova, pelo desejo de seu pai – meu avô, pernambucano da cidade de Pannels de Miranda cabeça chata e bastante simples, rosto sério e coração bom. Do relacionamento, 5 filhos: minha mãe Alzira, minhas tias Regina e Lúcia e meus tios Luís e Aníbal. Cresci num ambiente extremamente amoroso, e de fato, não tenho o que reclamar de afeto. Minhas lembranças percorrem finais de semana cheio de brincadeiras em casa, reuniões de família muito boas e até os meios de semana muito gostosos com os meus avós.

Sobre meus avós (e uma avó).

Cresci com avós paternos e maternos. Com 15 anos, meu avô materno infelizmente se foi, mas as lembranças são muito boas. Meus avós paternos moram em outra cidade, então não passei minha infância diretamente com eles. Já com os maternos, cresci e aprendi muito. Minha avó era a maior

²¹ "A Grande Família" é um [seriado de televisão brasileira](#) de [comédia de situação](#) criada por [Oduvaldo Vianna Filho](#) e [Armando Costa](#) que foi produzida e exibida pela [Rede Globo](#). Foi exibida entre 1972-1975 e 2001-2014. [Informações](#) disponíveis em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Grande_Fam%C3%ADlia_\(2001\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Grande_Fam%C3%ADlia_(2001))

presença da minha infância, pois, minha mãe trabalhava em outra cidade. Largou do trabalho de faxineira na Cesp para ficar comigo em casa. De tanto conviver com ela, cheguei a chamá-la de mãe, e de fato ela é uma mãe. Minha avó é mãe para todos que cria laços. Uma pessoa tão simples e com tanto amor para oferecer. Sou o que sou hoje muito por culpa dela. Chega a ser difícil falar dela. Com 20 anos, fiz uma tatuagem para me lembrar a vida toda dela: a sua assinatura. Nadir Tardelli Ponciano, com a letrinha dela. Ela escreveu em um papel, e eu eternizei.

Os sons.

Minha avó tinha um radinho, e enquanto ela cozinhava ou limpava a casa, o rádio ficava ligado. Sempre escutando sertanejo de raiz ou as novas sertanejas da época, achava que os cantores vinham até a rádio e cantavam a música em tempo real. Adorava imaginar que poderia encontrar com eles na rua da cidade! Lembro-me nitidamente de escutar "Menina Veneno"²² enquanto escutava a panela de pressão cozinhando um feijão fresquinho para o almoço. Outro som inesquecível foi da sanfona do meu avô. Às tardes, quando estava de bom humor e saudoso, pegava sua sanfona e tocava músicas tão lindas... Lembro do som da sanfona e dele sentadinho no sofá com seu casaquinho de lã cinza e sua boina cobrindo a carequinha enquanto tocava "Saudade" para mim e minha avó.

Alguns cheiros.

Sábado era dia de bolo. Minha tia Lúcia, boleira de mão cheia, preparava bolos deliciosos para mim. O cheiro do bolo assando completava meu dia, e que delícia vê-la tirar o bolo fumegando do forno! Um dos melhores cheiros da infância. O cheiro do feijão da minha avó também era tudo que eu precisava na hora do almoço. Tinha dias que não comia mais nada além de feijão, e não tinha nada mais saboroso e cheiroso na mesa... às tardes, minha avó preparava mingau de aveia para mim e para meu avô. Lembro das tardes sentadas à mesa, esperando o mingau ficar pronto e sentindo o cheiro suave

²² "Menina Veneno" - música hit composta e interpretada pelo cantor Ritchie, na década de 80.

da aveia e do leite quente. Ver o prato de mingau e sentir seu cheiro criava uma sensação de carinho que me fazia muito bem.

A ludicidade interpelou minha infância: a dança

Sempre fui uma criança muito ativa, e quando muitos diziam à minha mãe que eu era hiperativa, alguns médicos apenas diziam que eu precisava de uma atividade física para gastar toda minha energia. Então, com 6 anos de idade comecei a fazer ballet. Dancei dos 6 anos até meus 18, um tempo bastante considerável para viver experiências que vão além de aprender a dançar: aprendi a me apaixonar, aprendi a respirar música, ritmos e passos de ballet, sapateado e jazz. Dancei diversas vezes no Centro de Eventos Gau Hansen em Joinville. Ganhamos prêmios, perdemos prêmios. Choramos de emoção, de tristeza, de cansaço. Ensaios de final de semana, de noite, de manhã...no cotidiano da academia eu vivi boa parte da infância e adolescência. Neste mesmo cotidiano, também levei muitos tombos...da dança e da vida. Decepções que demoraram a passar. Mas como tudo é superável, menos a tendinite que adquiri nos dois joelhos, a vida me levou para um caminho que não era da dança... considero todos estes anos de dança como uma forma de sentir cultura e viver dentro dela. Havia outras fontes (fiz violino, coral...) entretanto esse foi meu aporte cultural, e que até hoje me emociona e deixa meus sentimentos à flor da pele.

Sobre minhas escolas e crescer.

Estudei em três escolas: Pingo de Gente, Centro Educacional Tessari e Objetivo. Na primeira, fiquei pouco tempo. Na segunda, fiquei da primeira série até a quinta série. E na última, da sexta série ao terceiro colegial. As três eram escolas particulares, em que só consegui estudar por muito esforço dos meus pais, principalmente da minha mãe, que foi professora do Tessari e logo depois do Objetivo. O Tessari foi a escola em que quase todas as crianças de Piedade estudaram, localizada em um terreno no alto da cidade. Era enorme e o que não faltam são histórias dela para contar. Era um espaço não só de estudo, mas sim um local muito interessante para ser explorado pelos alunos por conta de estar em um terreno grande e com alguns barrancos para se divertir. Fui muito criança nesta escola e fiz amigos que converso até hoje. Hoje em dia é

um local abandonado. Fico triste de ver como uma má gestão acabou com um lugar tão cheio de memórias. Na quinta série, passei boa parte do ano brincando de taco, pois faltavam diversos professores e não tínhamos o que fazer. O Objetivo foi minha segunda casa. Até a oitava série, era uma menina desengonçada e cheia de amigos. Minha mãe foi minha professora de redação, e eu era tão tagarela, que quase fui mandada para fora na aula dela! Na oitava série, ela nos pediu uma redação sobre o que queríamos ser quando crescêssemos. Lembro que escrevi que queria ser jornalista. Talvez por gostar de vivenciar experiências de diversos tipos e observar as pessoas. No colegial, descobri um mundo diferente. O primeiro ano colegial foi difícil, pois como era muito tagarela e imatura, os professores não me suportavam; o segundo ano foi mais calmo, e o terceiro foi um ano marcante, pois estávamos em clima de formandos, e a sala toda só pensava em aproveitar cada dia como se fosse o último. Por outro lado, me interessava cada vez mais por História e por escrever redações.

O drama do pós-colegial: o que quero ser?

Bom...eis aí um drama: o que presto no vestibular? Todos os simulados que fazia no colegial, sempre me saí muito bem, e mesmo assim, era difícil saber o que exatamente queria fazer da vida. Cresci vendo minha mãe e minha tia na área de educação, e as narrativas nunca eram muito boas: minha mãe passou por situações na sala de aula que nunca me estimularam a ser professora. Minha mãe é concursada pelo Estado e deu aula em escolas da cidade em que haviam várias crianças com diversos problemas familiares, carentes e até traficantes com pouca idade (digo 10 anos de idade). Só de pensar em lecionar, me dava desespero, pois pensava que aquelas situações iriam se repetir comigo. Lembro da minha mãe me dizendo para não fazer Letras e nem Pedagogia, pois queria que eu fizesse algo diferente a ir para a sala de aula e reproduzir os “erros” dela e da minha tia. Então, no terceiro ano colegial, prestei exames vestibulares para diversas áreas, mas sabia que não ia passar em nenhuma Universidade pública, pois não havia estudado o suficiente nem tampouco sabia o que queria. E fazer uma Universidade pública era um objetivo que deveria ser alcançado por mim mesma, minha mãe nunca me forçou ou exigiu isso de mim.

Após terminar o colegial, decidi fazer um intercâmbio. Já fazia inglês há um tempo, conversei com minha professora da escola, decidi ser “Au pair” – ser baby sitter em algum lugar do Estados Unidos durante um ano para ganhar uns trocados em troca da experiência de viver fora do país. Entretanto, para ser “Au pair”, era necessário pelo menos um ano de experiência com crianças. Pois bem, fui até o Objetivo, conversei com a diretora e ela me deu a oportunidade de ser auxiliar das crianças da Educação Infantil, durante o tempo que precisaria. Durante o período em que estava trabalhando, para minha surpresa – minha mãe engravidou. Eu estava com 18 anos e fiquei totalmente perdida. Foi um choque para todos, e eu fiquei de mão atadas, afinal, estava contando com meus pais para realizar aquela viagem, e a partir do momento que fiquei sabendo da notícia sabia que os planos iam mudar. Quando acostumávamos com a ideia, com quase 3 meses, minha mãe perdeu o bebê. Por um momento pensei que ela iria entrar em depressão, e desisti da viagem. Mudei os planos para ficar junto dela e no próximo ano faria cursinho pré-vestibular. Quando comecei o cursinho, sem ter a mínima ideia do que fazer, estudei durante o ano e em julho, prestei Unesp: administração em Tupã. Campus experimental da Universidade. Eu não sabia o que fazia, pois, a sensação de ter passado em uma Universidade pública era indescritível. Acho que nunca esquecerei da sensação, do rosto da minha mãe ao me dar a notícia e, de como aquele dia de repente se tornou tão incrível. Fomos até Tupã. 8 horas de viagem...de carro! Fiz a pré-matrícula e até tinham me apelidado já: era a Sorriso. Fui embora para Piedade com uma dúvida enorme: perder a oportunidade e esperar até o final do ano ou ir logo para Tupã? Resolvi optar pela primeira. Algo maior estava me aguardando lá na frente e eu sentia isso. No final do ano, decidi fazer exames vestibulares todas as Universidades públicas mais disputadas e algumas faculdades particulares. Optei pelo curso de forma muito peculiar: na Ufscar, campus de Sorocaba, prestei Administração; na Unicamp prestei Gestão de Políticas Públicas; na Unesp prestei Relações Internacionais e na Usp prestei Relações Públicas. Aí fora estas prestei na Esamc, em Sorocaba, Relações Internacionais, e nesta passei pelo ProUni com bolsa de 100% por ser bolsista no Objetivo pelo fato de minha mãe ser professora da escola na época. A escolha dos cursos foi mais pelo nome deles do que pelo significado da carreira. Na minha cabeça, tudo que tinha “internacional”, “políticas”,

“administração”, poderia ser bom, afinal, iria ser bacharel e não professora. E o curso da Usp, absolutamente nada a ver com os outros – não passei nem na primeira fase, e fiquei aliviada, pois, não iria morar em São Paulo mesmo, a cidade grande me deixava apavorada. Não fui fazer Esamc, pois logo saiu o resultado da Unicamp, e eu achava que nunca iria passar nunca em uma Universidade deste porte. Decepção foi quando fiquei sabendo que o curso não era em Campinas, e sim em Limeira. Depois vi que não foi só minha decepção, e sim da maior parte do pessoal ingressante. O campus era novo, assim como o curso. Eu era a segunda turma, de 2010.

A graduação: um divisor de águas

Ir em morar em Limeira foi uma grande mudança. A vontade de sair de casa e explorar novos lugares, viver novas experiências e ir para Universidade era grande, porém, sempre fui muito ligada à família, então o início foi difícil. Logo fiz várias amizades, mas sempre pensando na terrinha. Fiquei em uma república de meninas, mas em uma semana achei uma casa para ficar. No fundo de uma borracharia, os donos eram um casal de idosos e já havia uma menina morando lá, que no fim, virou uma grande amiga, em que morei até o final do segundo ano, já em outro local. O campus tinha uma proposta diferenciada: interdisciplinaridade, no sentido de intercambiar os diferentes cursos do campus realizando as mesmas disciplinas. Então tínhamos a disciplina Meio Ambiente com o pessoal da Nutrição, Ciências do Esporte e Engenharias, assim como disciplinas como Lógica, Epistemologia entre outras. Era uma experiência bem diferenciada. Na época, não tínhamos restaurante universitário no campus, e como já havia outro campus mais antigo na cidade, a FT, nós nos deslocávamos para lá. A cidade é muito quente, e justamente por isso, tinha um ônibus que levava e buscava o pessoal no período do almoço e do jantar. A proposta curricular do meu curso era a seguinte: três anos de disciplinas voltadas à administração, e o último ano de disciplinas específicas de Políticas Públicas. Estranhei bastante o fato de termos de fazer Matemática I e II, além de Estatística I e II, como outras tantas disciplinas que envolvia exatas. Ao mesmo tempo, foi um desafio para mim, que sempre tive uma grande dificuldade com os números. Encarei como uma forma de me superar, o que de fato, aconteceu.

A articulação das Políticas Públicas com a Educação

Comecei a pensar que estudar Políticas Públicas seria um grande diferencial para compreender a Educação com olhos diferentes da Pedagogia ou das Letras. Conversava com a minha mãe e dizia a ela que minha intenção de fazer este curso era de estudar Educação e tentar melhorar a carreira docente ou quem sabe até o sistema escolar. Durante o primeiro ano, conversando com uma professora muito querida, a Profa. Dra. Adriana Bin, disse a ela que gostaria de iniciar um estudo das Políticas Públicas focando na área da Educação, e foi então que ela me apresentou a Profa. Dra. Ana Maria Carneiro, do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) localizado no campus de Campinas. Disse que ela estava fazendo um trabalho com o novo curso que a Unicamp estava iniciando como um “projeto piloto”: o Profis. A proposta deste curso é de o aluno da escola pública municipal de Campinas, prestando o Enem e obtendo boas notas, possa entrar na Unicamp para realizar o nível superior, porém, durante 2 anos, cursa disciplinas de todas as Faculdades e Institutos do campus. Terminado este período, existe uma classificação do CR do aluno, em que estes escolhem que curso específico quer realizar. Iniciei minha participação nos grupos sobre o Profis, com diversas pessoas de várias áreas diferentes, e a priori, ajudávamos a montar questionários para os alunos deste curso: para os que estavam entrando, para os que estavam com o curso em andamento, os que já finalizaram (que ingressaram em outro curso específico e/ou que terminaram os 2 anos e não ingressaram em outro curso pelo Profis) e para os alunos que desistiram. A proposta era de investigar o andamento do projeto. Foi um período muito gratificante, por ter sido um primeiro contato com a área da pesquisa. Auxiliava também nos eventos do NEPP e participei da elaboração dos dados dos questionários. Com isso, a Profa. Ana Maria me sugeriu fazer uma Iniciação Científica com ela. Foi um grande desafio, pois, até então, nunca havia escrito nada academicamente nem tinha noção de como fazê-lo. Ela me sugeriu investigarmos a formação geral do ensino superior europeu – o Processo de Bolonha, e também a Universidade de Harvard. Montamos um calendário e iniciei minhas leituras. Comecei a entender e a adentrar num mundo da Educação em que não tinha muito conhecimento. Escrevi meu projeto da

Iniciação Científica e submetemos ao CNPq. Quando conseguimos o financiamento, havia acontecido um fato que mudou todo um rumo em minha futura carreira – eu engravidei sem planejar. Não continuamos com o projeto, o que foi uma pena, mas eu nem tinha condições para tal.

E a divisão de águas já estava acontecendo

Estava no segundo ano do curso quando engravidei. Terminei o ano em Limeira, e tirei licença para realizar as disciplinas no próximo semestre em Piedade com meus pais. Consegui realizar quase todas, menos uma, que no fim, atrasou em um semestre minha formação pois era pré-requisito para uma outra. Terminado o período da licença, meu filho estava com 2 meses e meio e duas possibilidades de escolha foram vislumbradas: retornar à Unicamp para terminar o curso ou trancar o curso e quem sabe retornar quando ele estivesse maior. Optei por retornar o curso. E não foi nada fácil, pois sem parentes para ajudar, tive que me virar sozinha com um bebê pequeno e ir à Faculdade todos os dias à noite. Como meu namorado trabalha em Campinas, optamos por morar nela e eu viajar todas as noites para Limeira. Passei por períodos de extrema dificuldade e desânimo, porém, por outro lado, mais madura e com um olhar diferente, comecei a observar com mais calma a profissão docente na Universidade. Talvez pelo fato de ter a oportunidade de realizar disciplinas com professores jovens, o que me fazia crer que esta profissão era de fato muito bacana. Entre umas destas disciplinas, já da área específica de Políticas Públicas, tive um encontro feliz com uma professora querida. Muito comunicativa com os alunos, conversávamos bastante e no vai-e-vem de conversas, sobre filhos e carreira, me contou uma vez que foi apresentar um trabalho em um Congresso e enquanto apresentava, sua filha, na época bem pequena, ficou brincando nas escadas do palco. Aquilo soou tão impactante na minha decisão de carreira, que a ideia de realizar um mestrado se tornava cada vez mais concreta e madura. Outra situação que influenciou minha decisão foi o meu estágio na Faculdade de Engenharia Elétrica e Computação na Unicamp. Trabalhava na Diretoria da Faculdade e participava das Congregações. Convivia com a rotina dos docentes e comecei a entender melhor a vida profissional deles. Conversava muito com meu chefe e foi de fato um momento muito marcante na graduação.

O Trabalho de Conclusão de Curso: primeiro passo para a vida acadêmica

Realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso com a Profa. Dra. Ana Maria Carneiro, pois como já estava imersa no mundo da Educação, ela foi a peça-chave para me descobrir como pesquisadora. Na nossa primeira conversa para decidirmos o tema, estava pensando em temas como cotas raciais na Universidade, entre outros já bastante estudados. Ela me sugere – “o que acha de estudarmos um novo tipo de bacharelado que está surgindo no Brasil, os Bacharelados Interdisciplinares? ”. Por um momento fiquei sem reação, pois não tinha ideia do que era isso. Ela me explicou sobre as relações dele com a formação geral europeia e de Harvard que já havia estudado e disse que seria um trabalho pioneiro, pois existe pouco trabalho acadêmico sobre estes cursos. Então resolvi aceitar o desafio e fechamos nosso trabalho: seria um mapeamento das Universidades que tinham os cursos de Bis, como o chamamos em sigla, uma relação da interdisciplinaridade com a formação geral e posteriormente, uma análise de três currículos para compararmos suas aproximações e distanciamentos. Foi um trabalho que considero como meu segundo “parto”, pois foi crescendo e amadurecendo durante os meses, até o dia da defesa. Estudei muito, os dados das Universidades foram difíceis de encontrar, pois muitas não possuíam arquivos disponíveis na internet, assim como compreender o tipo de análise de interdisciplinaridade que eu estava utilizando para poder avaliar os currículos escolhidos. Na época que realizei o TCC, retornei à Piedade para morar com meus pais, pois não iria conciliar o trabalho com o estágio e filho pequeno. Já tinha finalizado as disciplinas presenciais, cumprido o tempo obrigatório do estágio e só me restava a disciplina que ficou atrasada, que com muito esforço consegui que abrisse proficiência para fazer a prova e me formar em julho de 2014. O trabalho ficou tão extenso que meu ex-chefe do estágio ironizou: “nossa, mas isso parece mais para um trabalho de mestrado!!!”. E eu achava engraçado, mas mal sabia o que iria acontecer futuramente. Era óbvio que meu trabalho não possuía uma metodologia tão boa e eu nem entendia até então com muita clareza como trabalhar de fato com os referenciais teóricos. Todavia, eu sabia que tinha me esforçado e tinha dado o meu melhor. O mapeamento e a análise curricular foram o que mais tomaram páginas, e tenho orgulho de ter conseguido fazê-

los! Defendi meu TCC, e na minha banca estavam: minha orientadora Profa. Dra. Ana Maria Carneiro; Profa. Dra. Milena Pavan Serafim e Profa. Dra. Elisabete Pereira Aguiar, o meu maior referencial teórico no meu trabalho. Foi de fato uma honra ter esta banca, e um episódio muito especial na minha vida. Minha mãe estava presente, e quando a banca me deu a nota 10, ela chorou e disse o quanto ficava feliz de ver todo meu esforço resultando naquele momento. Na verdade, eu é que fiquei lisonjeada de tê-la comigo!

Estou formada! E agora?

Nesta etapa me sentia no filme "Mágico de Oz". Tinham vários caminhos, e diversas pessoas que iam encontrando e me falando diferentes coisas. O processo seletivo do mestrado não tinha aberto ainda, pois a Unicamp entrou em greve – e sem previsão de abertura. Enquanto isso, resolvi arriscar uns processos seletivos para ser *trainee* em empresa. Fiz a inscrição em diversas empresas, mas estava restrita às cidades de Campinas ou Sorocaba. Sabia que não ia ser fácil, mas não achei que iria me decepcionar tanto. As empresas ofereciam um salário muito bom de *trainee*, e em troca, muito trabalho da parte dos escolhidos. Quando cheguei até às empresas para os processos seletivos, fiquei deslumbrada pelo ambiente bonito, mas ao mesmo tempo comecei a perceber a mentalidade dos candidatos, que não compactuavam com a minha. Achei que era impressão. Entretanto, em uma das empresas, cheguei até a entrevista com o gestor. E neste momento eu vi que aquele mundo não me pertencia! O gestor me tratou com preconceito quando disse que tinha filho. Ficou me questionando em como faria para viajar pela empresa, aliás, me questionou tanto, que fiquei incomodada. E não eram questionamentos profissionais, eram apenas sobre meu filho. Fiquei tão decepcionada! Era uma empresa que tinha um discurso de valorização de funcionárias com filhos, tinha até um projeto. Mas logo percebi que era apenas uma maneira de ser vista de forma positiva. Durante minhas andanças no caminho de Oz, o processo seletivo do mestrado abriu, e por conta da greve, o prazo para o envio do projeto encurtou. Já tinha feito um pré-projeto, mas como o período era curto, acelerei o passo. Enviei e rezei para que desse certo. Fui aprovada na primeira etapa e fui para a prova. Por um momento pensei que não passaria pela segunda etapa, mas passei. Na entrevista, estavam a Profa.

Dra. Elisabete Pereira e a Profa. Dra. Maria Inês Petrucci Rosa. A ansiedade era grande. Mas minha vontade de realizar mestrado era maior! Falei a elas que surgiram vários questionamentos após terminar meu trabalho de conclusão de curso, e que queria investigá-los, agora em uma pós-graduação. Aguardei o resultado com muita apreensão, pois sabia que se visse meu nome nos aprovados, minha carreira mudaria para sempre! No dia 23 de dezembro, o resultado finalmente saiu. Lembro que estava na casa dos meus pais com o meu namorado, quando abri o site com os resultados, procurei meu nome e ele estava lá. Naquele momento, respirei fundo e disse para ele “a partir de hoje sou a nova mestranda da Faculdade de Educação da Unicamp”! Este momento considero como: "coloquei meu primeiro tijolinho na carreira docente".

De repente professora.

O mestrado ia se iniciar em março e enquanto não iniciava, pensei que poderia iniciar uma prática docente. Decidi começar por escolas técnicas de Administração. Não ia ser mais a minha área de estudo direto, mas era o que eu sabia no momento. Então no dia que ia sair para conhecer algumas escolas da cidade, a dona da escola onde eu estudava inglês, me telefonou, dizendo: “Carol, eu sonhei com você essa noite! Estou procurando um professor de inglês para indicar ao Anglo e sonhar com você foi o sinal de que precisava falar com você sobre isso. Você está disponível? Está morando em Piedade? ” Não acreditei que aquilo poderia estar acontecendo. No mesmo dia, fui até a escola, realizei a entrevista e numa semana me deram a resposta: "nova professora de Língua Inglesa". De um ano para outro, sai da condição de “bacharel em área administrativa” para “mestranda de educação/professora”. Agora, iria exercer a docência na Educação Infantil e Fundamental I. O primeiro ano foi um desafio! Em muitos momentos, pensei em desistir da vida docente, pois não estava confiante de ter ido pelo caminho certo... Dias difíceis e cansativos. Um ambiente de trabalho totalmente novo, mas respirei fundo durante os 365 dias do ano e consegui finalizar o ano letivo de 2015. Iniciei o ano de 2016 decidida a melhorar minhas práticas, e até então, está tudo acontecendo da forma que imaginei que um dia poderia ser. Sei que lecionar é um aprendizado diário, então, me deixo levar pelos dias na sala de aula...

As disciplinas do mestrado.

Cursei quatro disciplinas durante o mestrado. As duas primeiras cursei no primeiro semestre: ED117 - Política e Legislação Educacional Brasileira com o Professor Dr. Luis Enrique Aguillar e ED120 - Teoria de Currículo e Filosofia da Educação Superior com a Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, a mesma que participou da minha banca de TCC. A ED117 foi bem interessante por conta de abordar políticas públicas educacionais. Então, aprender sobre ciclo de políticas, mecanismos que envolve criação de políticas públicas para a área de educação e conhecer órgãos que realizam estes trabalhos, além da criação da agenda para discussão da educação, entre outras contribuições, foi de fato muito interessante por conta de já ter estudado diversos assuntos relacionados a isso. A ED120 foi muito relevante para mim, pois nela me inseri na ênfase que tinha dado ao meu TCC. E aí percebi o quanto realmente me faltava de conhecimento na área, mas claro, não se compara um Trabalho de Conclusão de Curso com um aprendizado da pós-graduação. Aprender sobre diversas teorias e pensadores da Universidade, mergulhando na história do Ensino Superior e enxergando através do olhar destes pensadores com o auxílio de suas leituras foi de fato incrível. As leituras mais complexas que envolviam pensadores mais antigos como Kant e Newman foram bastante difíceis, porém com o esforço conjunto dos colegas da sala, a compreensão foi menos dura do que imaginávamos. A partir destes teóricos e outros, entendemos como surgiu o tripé da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. No segundo semestre, realizei a disciplina ED315 - História e Historiografia da Educação Brasileira com o Professor Dr. André Luiz Paolilo. Na primeira aula, tive uma surpresa quando adentrei à sala: tinha apenas 6 pessoas. Pensei que estavam faltando pessoas, mas não. A proposta do professor para a disciplina era de ter poucas pessoas para as discussões serem mais ricas e aprofundadas. E de fato fora! Nesta disciplina, encantei-me pela História Cultural, compreendi como funcionam os recortes históricos e como eles podem ser relacionados. Aprendi a ler textos de uma maneira que nunca tinha lido: observando a maneira como o autor escreve, se ele faz citações e de que maneira o autor quer que o receptor entenda sua história. Saía sentindo-me realizada das aulas, pois o Prof. André nos colocava para pensar e refletir durante toda a aula, e fazer este exercício foi realmente muito

prazeroso. No primeiro semestre de 2016, realizei a disciplina Seminários de Pesquisa I – Cotidiano escolar e Constituição do Trabalho Pedagógico com a Profa. Dra. Adriana Varani. Na sala de aula, convivi com diversas pessoas formadas em Pedagogia e o foco era compreender o cotidiano das escolas. Estudar pensadores do cotidiano como Nilda Alves, Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos foi bastante interessante, além das discussões na sala de aula serem muito animadas, com café e muita empatia da turma.

Sobre ser PED

A experiência de ser PED veio a calhar em um semestre que estava bastante curiosa em iniciar uma prática com outro público que não fossem as crianças da escola. A disciplina foi EL204 – Seminários Integrados de Atividades em Química e Física. Fui PED da Profa. Elisabeth Barolli. Os alunos: maior parte do famoso “curso 56” – Licenciatura Integrada em Química e Física. No contexto da disciplina, diversos docentes apresentaram suas pesquisas para os alunos. Pude enviar convite a vários professores, e assim a disciplina foi acontecendo. As noites de segunda feira eram muito interessantes – afinal, eu também sou estudante, com o diferencial de mediar uma disciplina para os alunos da graduação. Infelizmente não conseguimos terminar as apresentações, pois a UNICAMP entrou em greve, mas as memórias das segundas feiras à noite foram significativas para todos que participaram. No segundo semestre de 2016, fui PED na EP811 – Seminário de Pesquisa nas Áreas de Currículo Escolar, com a minha orientadora Profa. Inês Petrucci. Foram manhãs de terças-feiras muito proveitosas, com debates sobre autores que falam a respeito de currículo, além de ser interessante lidar com outro perfil de estudantes, pois a maior parte eram alunas de Pedagogia. Para mim, que estou estudando currículo com minha orientadora, foi um momento fundamental para minha formação como mestra.

Participação em um Congresso

Quando ingressei no mestrado trabalhando e com filho pequeno, sabia que minha caminhada não ia ser nada fácil. Afinal, não é tão simples estudar, trabalhar com as crianças na escola e cuidar da rotina de uma criança ainda bastante dependente. Mas eu tinha certeza que independente dos desafios, participar de um congresso apresentando trabalho era uma meta a ser

cumprida, e foi o que aconteceu: participei do II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, em Recife. Hoje sei o quanto esse evento foi crucial para o amadurecimento da minha pesquisa no campo de currículo.

Grupo de Estudo – O GEPRANA

O que falar sobre nosso Grupo de Estudos? As terças feiras não poderiam ser mais gostosas. No início de 2015, confesso que houve um estranhamento, mas estava encantada com a possibilidade de sentar e discutir autores e assuntos variados com pessoas dos mais variados contextos. Logo me adaptei à rotina de leituras e as terças à tarde tornaram-se muito prazerosas. Discutir Foucault, Goodson, Popkewitz nunca foi tão produtivo e animado. Nesse grupo, busquei apoio teórico e conheci pessoas incríveis. Agradeço a oportunidade de participar desse grupo tão maravilhoso e que me dá impulso para as semanas tão atribuladas!

Afinal, o que é origem?

Além do sentido de “nascimento”, origem também tem outro significado no dicionário – “O ponto de partida; o início de uma ação ou de algo cujo desenvolvimento continua num tempo ou espaço. ” Pensando etimologicamente, será que eu me originei apenas em Piedade? Ou será que eu me originei na escola; na faculdade; no mestrado e em todos os locais em que eu pretendo passar e me desenvolver um dia? E é me questionando todos os dias que continuo com meu trabalho de me originar!