



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

LARISSE MIRANDA DE BRITO

**NOVAS ROTAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: os bacharelados
interdisciplinares da UFRB**

Salvador- BA
2015

LARISSE MIRANDA DE BRITO

**NOVAS ROTAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: os bacharelados
interdisciplinares da UFRB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade,
Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Estudos
Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a
Universidade.

Orientadoras: Sônia Maria Rocha Sampaio e Edleusa Nery
Garrido

Salvador- BA
2015

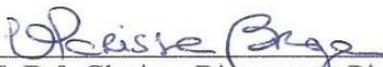
LARISSE MIRANDA DE BRITO

**NOVAS ROTAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:
OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UFRB**

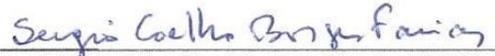
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 13 de agosto de 2015.

Banca examinadora


Prof.^a. Dr.^a. Clarissa Bittencourt Pinho Braga (UFBA)


Prof.^a. Dr.^a. Georgina Gonçalves dos Santos (UFRB)


Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias (UFBA)

Brito, Larisse Miranda de

Novas rotas para o ensino superior no Brasil: os bacharelados interdisciplinares da UFRB / Larisse Miranda de Brito. - 2015.

161 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio, Co-orientadora Profa Dra. Edleusa Nery Garrido.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, 2015.

1. Ensino superior – Política governamental. 2. Universidades e faculdades – Currículos - Planejamento. 3. Interdisciplinaridade na educação. 4. Interculturalidade – Ensino superior. I. Universidade Federal da Bahia. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Título.

CDU – 378

*Sciences sans conscience
N'est que ruine de l'âme
[...]
Je ne m'y connais pas en balistique
Je me méfie de la politique
Armes chimiques ou bactériologiques
Défient toutes les lois de la logique
Je vous dis
Sciences sans conscience
N'est que ruine de l'âme
Sciences sans conscience
N'est que ruine de l'âme*

(BLONDY, Alpha- Sciences sans conscience)

Aos gestores da UFRB, pela confiança em compartilhar suas experiências e angústias
na condução dessa universidade.

Aos antigos, novos e futuros estudantes da UFRB. Que este trabalho contribua para a
construção de um processo educativo mais livre.

Aos meus conterrâneos sertanejos. Através das veredas do nosso lugar e das grutas do
“Buraco do Vento” novas possibilidades surgem no horizonte.

A Sonia Sampaio, pela sua crença na diversidade, na autonomia e na democratização
da universidade pública.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Lena e meu pai Zé do Quincas porque, antes de tudo, existiram vocês.

Às minhas avós, Maria Miranda, Laura Gonçalves e à bisavó Preta, por todo cuidado, e garra com que conduziram suas famílias e porque são a fonte da minha ancestralidade e da força para guerrear por um mundo justo.

Às minhas tias, Arlinda e Iracema Gonçalves, porque me acompanham, acolhem e sonham comigo.

À professora Rita, pelo ensino das primeiras letras e o encanto com que conduziu seu ofício. Daqueles dias, guardo o cheiro da alfazema misturada ao da arruda que exalava dos livros.

À professora Maria José Firmino, que encorajou os primeiros passos de minha trajetória acadêmica, por toda poesia contida em seus ensinamentos.

Às amigas, Mariana Leal e Zenilda Santana, que me conduziram ao OVE onde aprendo a arte de pesquisar.

À professora Georgina Gonçalves pela condução responsável e carinhosa do seu ofício, incansável na luta pela democratização do ensino superior brasileiro.

À Professora Sônia Sampaio, minha orientadora, por seus braços, olhos e sorrisos sempre acolhedores e, é claro, por todo ensinamento e paciência comigo.

À Professora Edleusa Garrido, que partilhou a tarefa da minha orientação, por ter contribuído de modo responsável e seguro para a realização desse trabalho.

Aos professores que aceitaram com generosidade avaliar essa dissertação em tempo reduzido.

Às pessoas que compõem o OVE UFBA/UFRB, em especial Letícia Vasconcelos, Olívia Silveira, Cristiane Xavier, Daniel d'Arede, Ana Urpia e Ava Carvalho que fazem do nosso grupo um ambiente de pesquisa implicada.

Aos que participam do PPGEISU/UFBA, em especial Carol Fantinel e as colegas do EISU, Ana Cristina, Cora, Alcione, Marianna, Marília, Euclides, Juliana, Messias, Lua Valverde, porque contribuíram para o desenvolvimento do trabalho e no meu acolhimento em Salvador.

Às amigas, Mariana dos Santos, Juliana Ferreira, Jéssica Macêdo e Helena Argolo pelo amor e carinho de nossa amizade.

Às irmãs, Juliana Gonçalves, Ella Vieira, Greysy Araújo, Amanda Oliveira, Jamile Campos, Anna Paula Carvalho, Vânia Moura, Jéssica Nunes e Eduardo Rocha porque vocês alimentam meu sorriso e me acolhem nos momentos difíceis.

Aos amigos, Thiago Melo e Amanda Alves, parceiros no café e no chá que sempre renderam anotações importantes em pequenos pedaços de papel.

Ao amigo Rafael Casais, com quem casei e descasei tantas vezes, pelas longas conversas que se transformaram em partes do texto que agora apresento.

A Júlio Regis, amigo que é das águas e, por isso, nunca deixou que eu me perdesse da brisa do mar que amenizava as longas jornadas de leitura e escrita.

Aos discentes da UFRB, nas figuras de Jessica Nere, Washington Andrade e Thais Machado, companheiros de Movimento Estudantil, que acreditam em uma educação superior de qualidade e por fazerem parte da universidade mais negra do Brasil.

Aos docentes, gestores e funcionários da UFRB, em especial às Professoras Rita Dias, Luciana Alaíde, Micheli Soares, Dyane Brito, Cláudio Orlando, Franklin Demétrio, Paulo Gabriel Soledad Nacif, e aos amigos Leandro Alex e Marcus Pimentel que alimentam os sonhos de jovens como eu.

A todos aqueles que aceitaram o convite para participar dessa pesquisa.

Aos moradores do morro de São Lázaro, em especial a Charles, Caio, Kelly e Lucas porque são a música e a poesia deste lugar.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- AGRUFBA – Escola de Agronomia da UFBA
- APA – Agência de Pesquisa Avançada
- BCET – Bacharelado em Ciência e Tecnologia
- BI – Bacharelados Interdisciplinares
- BICET – Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas e Tecnológicas
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIS – Bacharelado Interdisciplinar em Saúde
- CAHL – Centro de Artes Humanidades e Letras
- CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCAAB – Centro de Ciências Agrárias e Ambientais e Biológicas
- CCS – Centro de Ciências da Saúde
- CECULT – Centro de Culturas Linguagens e Tecnologias
- CETEC – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
- CETENS – Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
- CFP – Centro de Formação de Professores
- CONAC – Conselho Acadêmico
- CONCUR – Conselho Curador
- CONSEP – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão
- CONSUNI – Conselho Universitário
- CPL – Progressão Linear
- CREA – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico
- ESA – Engenharia Sanitária e Ambiental
- EUA – Estados Unidos da América
- FD – Formação Diferencial
- FG – Formação Geral
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FORPROP – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa
- FP – Formação Profissional

GT – Grupo de Trabalho
IC – Iniciação Científica
IEBA – Imperial Escola Agrícola da Bahia
IES – Instituições de Ensino Superior
IFEs – Instituições Federais de Ensino Superior
IHAC – Instituto de Humanidades Artes e Ciência Prof.º Milton Santos
IIBA – Imperial Instituto Baiano de Agricultura
ISC – Instituto de Saúde Coletiva
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social
ME – Movimento Estudantil
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCDE – Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OVE – Observatório da Vida Estudantil
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PL – Projeto de Lei
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGEISU – Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade
PPQ – Programa de Permanência Qualificada
PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação
PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais e Indígenas
PROPAAE – Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis
PT – Partido dos Trabalhadores
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEPROMI – Secretária de Promoção da Igualdade Racial
SUS – Sistema Único de Saúde
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFABC – Universidade Federal do ABC

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura

UNIAF – Unidade Interdisciplinar de Afiliação Acadêmica

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID – United States Agency for International Development

Sumário

RESUMO	14
ABSTRACT.....	16
1- A INVESTIGAÇÃO E A INVESTIGADORA	18
2- NOVOS RUMOS PARA AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	20
3- CAPÍTULO 1- MODELOS DE UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	24
3.1 A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE MODERNA: A EMERGÊNCIA DOS MODELOS FRANCÊS, ALEMÃO E ESTADUNIDENSE	24
3.2 OS CAMINHOS DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: EDUCAÇÃO JESUÍTICA E ESCOLAS SUPERIORES.....	29
3.2.1 De Coimbra à UDF: a criação de um paradigma nacional de universidade	35
4- CAPÍTULO 2- GLOBALIZAÇÃO E CRISE DA CIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA.....	42
4.1 O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES PARA O CENÁRIO ATUAL.....	42
4.1.2 Desestabilização das categorias analíticas modernas e a crise da ciência	47
4.2 PÓS-MODERNIDADE E ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: ALTERNATIVAS PARA A CIÊNCIA	50
4.2.1 Interdisciplinaridade: um conceito em construção	58
4.3 A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: NOVAS PERSPECTIVAS.....	67
4.3.1 Currículo no século XXI: interdisciplinaridade, formação geral e interculturalidade como horizontes para a aprendizagem	70
4.3.2 Formação nas universidades brasileiras: interdisciplinaridade como horizonte	77
5- CAPÍTULO 3- O CAMINHO E A ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	83
5.1 A LENTE ETNOMETODOLÓGICA PARA ENXERGAR O QUE ESTÁ “EMBAIXO DO NOSSO NARIZ”	83
5.2 UM OLHAR AFETADO PARA COMPREENDER O CAMPO	85
5.2.1 Definições necessárias: o campo de pesquisa e os participantes	87
6- CAPÍTULO 4- O QUE DIZEM OS ATORES SOBRE AS ESCOLHAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE NO RECÔNCAVO DA BAHIA	92
6.1 O RECÔNCAVO: BERÇO DE RESISTÊNCIA POLÍTICO-CULTURAL DO BRASIL	92
6.2 O ENSINO NA UFRB: A PALAVRA DOS GESTORES	98
6.2.1 Multicampia, cursos e currículos: primeiras definições sobre formação na UFRB	103
6.3 NOVOS HORIZONTES: O REUNI E AS MODIFICAÇÕES CURRICULARES NA UFRB	110
6.3.1 Mudança de rota: expectativa do surgimento do primeiro BI e a criação de um Bacharelado Similar em ciências exatas e tecnológicas (BCET).....	117
6.3.2 Outros rumos: a criação do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS).....	122

6.4 NOVOS CENTROS DE ENSINO E OS AVANÇOS NAS INOVAÇÕES DOS CURSOS: O SURGIMENTO DOS BI EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE E EM CULTURA, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS APLICADAS.....	127
6.4.1 O Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (BES)	128
6.4.2 Bacharelado Interdisciplinar em Ciências, Linguagens e Cultura (BICULT).....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICES	154
APÊNDICE A.....	AP154
APÊNDICE B	155
APÊNDICE C.....	156
APÊNDICE D.....	157
APÊNDICE E	158
APÊNDICE F	159
ANEXOS	161
ANEXO A	161
ANEXO B.....	162

RESUMO

BRITO, L. M. (2015). *Novas Rotas para o Ensino Superior no Brasil: os bacharelados interdisciplinares da UFRB*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade.

As políticas educacionais adotadas no Brasil desde 2003 têm contribuído decisivamente para avanços nas questões referentes ao acesso e permanência de setores historicamente excluídos do ensino superior. De forma inovadora, as universidades públicas se transformam em ambientes de elaboração e implementação de políticas de ingresso e incentivo à continuidade dos estudos destinadas a jovens negros, índios e estudantes provenientes de escolas públicas. As primeiras ações foram desenhadas para expandir e ampliar vagas através da criação de novas instituições, ampliação daquelas já existentes e outras medidas para reparação das históricas desigualdades sócio-educacionais brasileiras. Apenas a partir de 2005 e, de forma mais consolidada, em 2007, nota-se um esforço em repensar, juntamente com as políticas de expansão e ampliação de acesso, os princípios filosóficos e conceituais do ensino superior. Desse modo, setores ligados à educação, têm se empenhado em promover um debate sobre as concepções de ensino e a estrutura curricular dos cursos de graduação das instituições federais de ensino superior, na tentativa de consolidar uma estrutura que se harmonize às rápidas transformações das sociedades contemporâneas em virtude de mudanças no mundo do trabalho e da introdução das tecnologias de informação e comunicação nas mais diversas dimensões da vida social. Assim, a adoção dos bacharelados interdisciplinares tem ganhado destaque no cenário nacional. Organizado através do regime de ciclos, eles compõem a primeira etapa da formação interdisciplinar, de tipo propedêutico ou generalista que subsidia, mas não obriga, a continuidade dos estudos em cursos de graduação profissionalizantes ou o ingresso em programas de pós-graduação. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, criada em 2006, num momento em que a discussão acerca de inovações curriculares toma força, ensaiou os primeiros passos para a adoção desse modelo em 2008. O objetivo dessa investigação foi compreender o que orientou as escolhas dos gestores desta instituição quanto aos modelos de formação adotados e como estas incidem na organização curricular dos seus centros de ensino. A pesquisa apoiada na abordagem etnometodológica utilizou entrevistas, o diário de campo e a análise documental como técnicas privilegiadas para recolhimento dos dados.

Foram realizadas oito entrevistas com os idealizadores do projeto de criação da nova instituição e com gestores e professores que propuseram cursos nesse novo formato. A intenção foi remontar os caminhos das decisões relativas à acomodação curricular da UFRB. Os resultados do trabalho indicam o ânimo de alguns setores em construir um paradigma nacional de universidade que responda às demandas da nossa sociedade e apontam para o esforço e as dificuldades encontradas pela instituição em consolidar suas propostas de inovação curricular. Os principais obstáculos enfrentados dizem respeito à falta de conexão entre pesquisa e ensino e à dificuldade da comunidade acadêmica em participar de debates que reflitam sobre seu papel na formação dos estudantes. A distância entre a universidade e os temas cotidianos dos sujeitos que nela ingressam é também apontada como forte traço da resistência aos bacharelados interdisciplinares. A pesquisa aponta para a importância de convergir formação interdisciplinar e perspectiva intercultural que permitiria a cooperação entre saberes e culturas diversas promovendo uma aprendizagem que desestabilize as formas hegemônicas de produzir conhecimentos e favoreça a formação de sujeitos autônomos e socialmente implicados.

Palavras-chave: universidade; currículo; interdisciplinaridade; interculturalidade.

ABSTRACT

BRITO, L. M. (2015). New routes for higher education in Brazil: UFRB's interdisciplinary bachelor courses. Master dissertation. Graduate Program on Interdisciplinary Studies on the University

Educational policies adopted in Brazil since 2003 are significantly contributing to advances in questions referring to access and permanence of historically excluded sectors in higher education. Innovatively, public universities become favorable environments for the elaboration and implementation of access and stimulus for the continuity of studies aimed at young black and Indian students and for those coming from public high schools. The first actions were designed to expand and increase the offer of places through the creation of new institutions, through the expansion of those already existent and other measures aiming at the reparation of Brazilian historical socio-educational inequalities. It is only since 2005 and, in a more consolidated form in 2007, that an effort is noticed towards rethinking, besides access and amplification policies, philosophical and conceptual principles of higher education. Educational sectors have thus engaged in the promotion of a debate on conceptions about teaching and curricular structure of undergraduate courses in higher education federal institutions, trying to consolidate a structure that fits in the fast changes in contemporary society due to changes in the world of work and to the introduction of information and communication technologies in the diverse dimensions of social life. The adoption of interdisciplinary bachelor courses is thus becoming more conspicuous in the national scenery. Organized as cycles, they constitute the first stage in interdisciplinary courses, with an introductory or general character which prepares, but does not oblige, the access to professionalizing undergraduate or graduate programs.

Created in 2006, at a moment when the discussion on curricular innovations was gaining strength, Federal University of Recôncavo da Bahia has essayed the first steps towards the adoption of this model in 2008. This investigation aimed to understand what has oriented the institutions's administrators regarding the adopted models and how these affect the curricular structure of their teaching centers. Based on the ethno-methodological approach, the research resorted to interviews, field diaries and documental analysis as privileged techniques for data collection. Eight interviews were performed with those who had created the project of the new institution and with administrators and teachers who

offered courses in the new format. The purpose was to reconstitute the pathways of decisions regarding UFBR's curricular adjustment. Results highlight the disposition of some sectors for the construction of a national university paradigm that responds to our society's demands and point out the effort and the obstacles faced by the university for the consolidation of its proposals of curricular innovation. The main obstacles faced refer to lack of connection between teaching and research and to difficulties of the academic community in participating in debates that reflect their role in the students' preparation. The distance between the university and everyday themes of the students is also pointed out as a strong resistance factor against interdisciplinary bachelor courses. The research points out the importance of a convergence between an interdisciplinary formation and an intercultural perspective that would allow cooperation between different knowledge and cultures, promoting a learning experience that could de-stabilize hegemonic models of knowledge production and favor the constitution of autonomous and socially engaged subjects.

Key words: university; curriculum; interdisciplinarity; interculturality

1- A investigação e a investigadora

A elaboração dessa pesquisa será mais facilmente compreendida se explico ao leitor* meu vínculo com o campo de investigação. Ingressei como estudante de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no segundo semestre de 2008. A chegada à universidade foi acompanhada por todos os processos de mudança e transformação que a experiência de tornar-se uma estudante universitária desencadeia ou possibilita. Há também marcadores singulares desse ingresso situados no contexto macro político da expansão e interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras. Egressa do ensino público e nascida em Tucano, cidade do Sertão nordestino da Bahia, minha chegada ao ensino superior, significava uma conquista e, ao mesmo tempo, um grande desafio. Aos poucos comecei a compreender esse espaço e me aproximei de alguns grupos de estudantes que não eram, necessariamente, meus colegas de curso. Aqui está a segunda especificidade do meu ingresso na UFRB: a marca de ser aluna da primeira turma de Serviço Social** em uma universidade pública baiana. Eu entrava em uma instituição nova e em um curso que também era novidade no sistema universitário público baiano.

Nesse início, o movimento estudantil representou para mim um importante espaço de convivência. Particpei de duas ocupações à Reitoria, uma logo no meu ingresso, em 2008, e a outra já no processo de conclusão do curso, em 2011. Durante meu percurso formativo, ainda cursando o terceiro semestre, descobri que não queria ser assistente social. A minha condição socioeconômica, entretanto, não permitia que eu reingressasse na universidade para realizar outro curso de graduação. Isso resultaria em um novo planejamento para que minha família desse suporte à minha permanência na cidade de Cachoeira, por mais alguns anos. Foi então que, em uma conversa com a professora que ministrava a disciplina Política Social I e II e coordenava o Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE), decidi que queria

* O uso do gênero em todo o texto refere-se à condição de ser humano, não há qualquer vínculo com discussões em torno da construção social das identidades de gênero.

** De acordo com Pereira; et. all, (2009) a primeira instituição a oferecer o curso na Bahia foi a Universidade Católica de Salvador (UCSAL), instituição de caráter confessional e diretamente ligada a líderes católicos, em 1944 com a criação da primeira Escola de Serviço Social do estado. As autoras sinalizam que apenas em 2001 surge o segundo curso desse tipo no estado, dessa vez a instituição responsável por sua criação foi a Faculdade Nobre de Feira de Santana (FAN). Elas advertem ainda que a oferta do curso teve um crescimento considerável nesses últimos anos, especialmente em instituições não universitárias privadas com destaque para os cursos EaD. A UFRB foi pioneira ao propor a criação desse curso em uma universidade pública na Bahia, seguida pela UFBA que passa a oferecê-lo em 2009.

fazer parte desse espaço de investigação científica. Aos poucos, me interessei pelos autores que discutem a instituição universitária, o que resultou em meu trabalho de conclusão de curso abordando as políticas de acesso e permanência da UFRB a partir do olhar das assistentes sociais que trabalhavam na Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). Minha participação no movimento estudantil ganhou, a partir de então, outro sentido, quando percebi incoerências em minha atuação como militante, prática que passou a ser objeto de uma profunda reflexão pessoal.

O período final da graduação foi concomitante ao ingresso, como aluna especial do componente curricular: “Estudos Sobre a Universidade”, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Já no mestrado, ao longo das sessões de orientação para definir meu objeto de pesquisa e a partir dos estudos iniciados no programa, me interessei pelas concepções de formação presentes na estrutura curricular das instituições de educação superior. Interesse que também tem origem na participação no movimento estudantil da UFRB, onde discutíamos as inovações propostas pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Como grande parte dos estudantes do movimento estudantil eu questionava o REUNI, o incentivo à interdisciplinaridade e aos Bacharelados Interdisciplinares (BI), por compreendê-los como cursos inconsistentes que “não formavam em nada”. Isso até ter acesso aos livros, *Universidade: nove séculos de história* de autoria de Ricardo Rossato (2005), e *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*, de Boaventura de Sousa Santos (2011), indicados pela minha então orientadora de Iniciação Científica (IC), Profa. Georgina Gonçalves dos Santos. A partir dessas leituras e do contato com as diretrizes gerais do REUNI, compreendi que o movimento estudantil adotava uma postura equivocada diante da reforma empreendida no Brasil, naquele momento, pelo Ministério da Educação (MEC). Assim, desde a ocupação da UFRB pelos estudantes em 2011, eu já me interessava pela discussão sobre os modelos de formação oferecidos em universidades públicas brasileiras.

Mas, voltando aos meus estudos no EISU, no dia 08 de maio de 2013, participei do I Fórum de Debates sobre Bacharelados Interdisciplinares, realizado pelo Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL/UFRB). Na ocasião, estavam presentes uma professora do Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB) responsável direta pela criação do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS/UFRB), um professor do Instituto de Humanidades Artes e Ciência Prof.º Milton Santos (IHAC/UFBA) –unidade universitária que

abriga os BI na UFBA e alguns estudantes dessa unidade. Na plateia esvaziada, alguns docentes e estudantes da UFRB. Nenhum dos discentes ali presentes pertencia aos BI oferecidos pela instituição, fato que chamou, profundamente, minha atenção.

No momento do debate os professores estavam ávidos por fazer perguntas. Ao escutá-las compreendi que a plateia desconhecia os BI e a própria experiência da nossa universidade na adoção desta nova proposta curricular. Os nossos professores e alunos cumulavam a mesa de perguntas sobre a experiência dos BI da UFBA ignorando a nossa própria experiência. Incomodada, pedi para que a responsável pela criação do primeiro BI da UFRB falasse, ainda que rapidamente, sobre como ela percebia o processo de implementação dos bacharelados na instituição e, mais especialmente, qual a compreensão que ela acreditava terem os professores sobre essa nova proposta de formação. A resposta da professora apontou para as inúmeras dificuldades desse processo, sobretudo para o fato de que um número significativo de docentes e estudantes desconheciam a finalidade e o modo de operação dessa nova forma de ensino.

Em uma sessão de orientação para definir o tema da pesquisa apresentei meu interesse em compreender porque a UFRB, embora apresentasse tantos avanços e tivesse aderido ao REUNI, apenas recentemente declarava sua disposição em adotar os BI em alguns de seus centros. Decidi então, reorientar meu tema de pesquisa, que agora apresento, com a intenção de contribuir para o debate contemporâneo sobre formação universitária, especialmente, naquela instituição onde obtive minha formação inicial.

2- Novos rumos para as universidades brasileiras

As transformações experimentadas no mundo contemporâneo desde o final do século passado, em decorrência do rápido desenvolvimento tecnológico e da compreensão de que o conhecimento é um importante aliado para o progresso dos países, convocam a universidade a resignificar sua relação com a sociedade, especialmente no que se refere ao acesso e à formação oferecida neste espaço de educação.

Estas mudanças exigem cidadãos mais críticos e flexíveis para lidar com sociedades instáveis e mutantes que provocam questionamentos, tanto pessoais quanto profissionais

(MORIN, 2011; BAUMAN, 2004), solicitando que a universidade reformule os paradigmas que orientaram os processos formativos que dispensa à juventude atualmente.

No Brasil, desde os anos 2003, as instituições universitárias experimentam importantes transformações, a começar pelo processo de expansão intensificado pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que culmina, em 2007, no lançamento do REUNI. O programa teve como foco, ampliar o acesso aos cursos universitários nas instituições federais e elevar a qualidade da formação ofertada em cursos de graduação. Suas diretrizes orientam que a educação nas universidades deve permitir aos sujeitos, as condições necessárias para que lidem com os desafios contemporâneos. Alerta ainda que essa educação não deve se limitar à profissionalização dos ingressos, mas ofertar uma formação que contribua para desenvolver sujeitos críticos e socialmente engajados. A adesão ao programa implicava uma série de compromissos e modificações nas universidades federais, que deveriam atingir, além das suas estruturas físicas, aspectos relativos à formação, dando destaque à necessidade de reorientação curricular dessas instituições.

Uma das propostas curriculares que vai se desenvolver a partir dessas novas compreensões, que têm o REUNI como marco, são os BI que, baseados no regime de ciclos, propõem uma formação flexível de tipo propedêutico ou generalista articulado à continuidade dos estudos em cursos de progressão linear (CPL)¹ ou de pós-graduação, sendo fundamentado por uma perspectiva de integração e interconexão dos saberes (MARCHELLI, 2007). A partir daí têm sido intensas as discussões em torno de novas modalidades de formação e renovação curricular, que fazem pensar sobre quais as prioridades para a formação universitária neste século, marcado pela velocidade informativa, esmaecimento das fronteiras que separam os territórios nacionais e agravamento das incertezas quanto ao futuro.

Concebida através da lei 11.151 de julho de 2005, como uma instituição multicampi que se espalha por diversas cidades do Recôncavo da Bahia, a UFRB, tem como principal missão a ampliação de acesso ao ensino superior e anuncia como compromisso social o engajamento na democratização do ensino universitário e no desenvolvimento da região que a abriga. No momento de sua criação, optou-se por cursos tradicionais, semelhantes àqueles adotados pelas demais universidades brasileiras que organizam seus currículos com finalidades estritamente profissionalizantes. No entanto, a partir de 2008, a UFRB começa a dar sinais de interesse em oferecer novos modelos de formação, criando o Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCET) e o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS). Mais

¹ São cursos tradicionais de abordagem disciplinar que se concentram na diplomação profissional específica.

recentemente, a criação do Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (BIES) e do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias aplicadas (BICULT), aponta para a disposição institucional em repensar seus modelos de formação.

Nesse sentido, esta investigação teve como objetivo compreender quais concepções nortearam as escolhas dos gestores desta instituição quanto aos modelos de formação adotados e como estas incidem na organização curricular dos seus centros de ensino. Para a concretização desse objetivo foram realizadas entrevistas com os atores institucionais que idealizaram o projeto de construção dessa nova instituição e com as pessoas que propuseram as inovações curriculares, com o intuito de reconstruir o percurso escolhido por seus gestores na acomodação curricular da UFRB.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, mais a conclusão. O primeiro capítulo traz como foco a construção de uma ideia de universidade coerente com as transformações da modernidade europeia e também dos Estados Unidos da América (EUA), locais que tem instituições universitárias consolidadas como modelos que influenciaram a criação de universidades no resto do mundo. Nesse capítulo trago ainda um esboço dos caminhos percorridos para a criação e consolidação das universidades brasileiras, sublinhando o quadro de ideias e compreensões que deu suporte a esse processo e seus desdobramentos na atualidade.

No segundo capítulo, apresento o cenário atual dessas instituições que enfrentam novos desafios em face das mudanças que atravessam uma sociedade cada vez mais interconectada e dependente da produção de conhecimento e da inovação tecnológica. Nele está contido um debate sobre o impacto da globalização na realização científica e o papel que as universidades desempenham nesse cenário. Analiso brevemente as recentes mudanças ocorridas no ensino superior europeu e o panorama latino-americano neste século, por isso dedico parte dessa análise a uma incursão sobre os estudos Pós-coloniais. Discuto ainda como a anunciada crise da ciência moderna tem feito emergir novas concepções acerca da produção e da reprodução do conhecimento científico e as implicações dessas mudanças para a formação universitária.

O terceiro capítulo trata dos caminhos percorridos da concepção até a finalização dessa pesquisa, onde é apresentado o suporte teórico e o método construído para o desenvolvimento da investigação.

No quarto capítulo, ofereço os resultados da análise com o intuito de contribuir para o debate acerca da interdisciplinaridade na formação universitária. Essa última seção é seguida

pelas conclusões e eventuais questões que sugerem a continuidade de novas pesquisas nesse campo.

3- CAPÍTULO 1

MODELOS DE UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O objetivo desse capítulo é apresentar as transformações experimentadas pela instituição universitária na Europa durante o século XIX, até início do século XX. Na primeira sessão destaco os modelos que se consolidaram para influenciar a criação de universidades em outras partes do mundo e como cada um deles contribuiu para a construção conceitual dessa instituição e de seus modelos formativos. Na segunda seção, trato dos caminhos percorridos para a criação e consolidação das universidades brasileiras, sublinhando o quadro de ideias e compreensões que deu suporte a esse processo.

3.1 A construção da Universidade moderna: a emergência dos modelos francês, alemão e estadunidense

No século XIX, a universidade experimentou transformações importantes, primeiro a instituição é extinta na França, pois segundo os ideais da Revolução Francesa ela estava a serviço da aristocracia. Em 1806, após as invasões napoleônicas, ela foi restabelecida, quando Napoleão Bonaparte (1769 - 1821) cria a Universidade Imperial, com a intenção de reorganizar o sistema de ensino e prover o Império de mão-de-obra qualificada para ocupar os quadros profissionais necessários para seu bom funcionamento, além de receber a função de guardião de todo o sistema público de ensino francês. Em seguida, houve a tentativa dos estados germânicos, especificamente da Prússia, de reunificar o território nacional atribuindo à universidade um importante papel nesse processo (TEIXEIRA, 2005; ALMEIDA-FILHO, 2007). Dessas duas situações históricas surgirão modelos diferenciados de concepção quanto à função das instituições universitárias.

No caso do modelo francês, foram criadas pelo menos 28 unidades-acadêmicas que, espalhadas por boa parte do território conquistado por Napoleão, representavam a Universidade Imperial e eram geridas por um reitor auxiliado por um conselho e dois inspetores acadêmicos. Os cursos ofertados em todas as suas unidades estavam concentrados nas Faculdades de Teologia, Direito e Medicina e mais tarde, nas Faculdades de Ciências e Letras com o objetivo de formar mestres e pesquisadores. As funções administrativas ficavam

a cargo de um conselho superior que, além delas, era responsável por assuntos de caráter disciplinar e pedagógico. Fundada sobre os princípios de mérito, igualdade formal e **coesão da identidade nacional**, a manutenção do modelo napoleônico se deu por meio de uma enérgica administração nacional. Para Almeida-Filho (2007) e Boaventura (1986), Napoleão transformou **a universidade em local de profissionalização** e apenas através da diplomação universitária conseguia-se acesso aos melhores cargos no âmbito civil e militar, inaugurando o modelo universitário **utilitarista** (RODRÍGUEZ ([2006?])).

O segundo acontecimento está ligado ao modelo de universidade criado por Wilhelm Von Humboldt (1767 - 1835), encarregado pelo Rei Guilherme III da Prússia de montar **o projeto de uma instituição capaz de forjar uma identidade nacional para os países alemães**, que se encontravam dispersos e fragilizados em função das investidas napoleônicas. Humboldt compreendia que a universidade deveria ser o palco de realização dessa audaciosa empreitada. Almeida-Filho (2012)² destaca que houve uma espécie de “concurso de ideias” onde grandes intelectuais da época foram convidados a pensar projetos para a construção dessa nova universidade. Guiado pelas opiniões dos filósofos idealistas, Fichte (1762 -1814), Schiller (1759 - 1805), Schelling (1775 - 1854) e Schleiermacher (1768 - 1834), para a consolidação do projeto universitário em curso, Humboldt desenha a Universidade de Berlim a partir da aliança entre ensino e investigação, da concepção da cultura como *Bildung*³, articulando formação universitária e fortalecimento da identidade nacional.

Baseado na proposta da pedagogia orgânica de Fichte, para quem o ensino superior estava estritamente ligado à investigação e sua articulação com o ensino (FERRER, 2005), Humboldt define que a produção de conhecimento privilegiaria a formação de pesquisadores e cientistas, em oposição ao modelo criado por Napoleão, que priorizou uma formação técnica com a finalidade de compor os quadros profissionais de que o Império necessitava. Desse modo, Humboldt integrou investigação científica e autoformação do sujeito, além de incentivar, de acordo com Aranha (2006), uma formação geral aberta a toda a população, com o intuito de promover a emancipação do indivíduo através da universalização da razão⁴, somada à sua ação prática no desenvolvimento das relações sociais. A compreensão humboldtiana privilegia a filosofia e a cultura geral iluminista como guias para a formação de seus estudantes.

² Anotações pessoais das aulas ministradas pelo Professor em 2012, no âmbito do PPGEISU/UFBA.

³ Remete à ideia de estreita relação entre filosofia, educação e cultura, e promove o amadurecimento pessoal e cultural do indivíduo, o que contribui para a formação do homem integral através de um processo de autoconhecimento e do desenvolvimento do eu com a comunidade à qual pertence e com a própria humanidade (FARIA, 2004).

⁴ Princípio basilar para o desenvolvimento da ciência moderna

No que se refere à organização administrativa, Almeida-Filho (2007) esclarece que a universidade humboldtiana foi instituída através da cátedra vitalícia, instância superior de governança institucional, da repartição dos campos de conhecimento, que cria o conceito de liberdade de cátedra, instituindo um líder para cada disciplina específica, responsável tanto pela gestão administrativa, quanto pela gestão acadêmica dos currículos. Aos poucos, o modelo humboldtiano de universidade começa a influenciar outras instituições alemãs, levando-as a modificar suas práticas de ensino e formação. Portanto, a criação da Universidade de Berlim, em 1810, foi um projeto que agregou interesses do Estado que, através do ideal de difusão em massa da formação geral e erudita, antes privilégio da aristocracia, buscou **fortalecer a identidade nacional** e consolidar o país como Estado-nação.

De acordo com Teixeira (2005), a universidade de pesquisa desenhada por Humboldt ganhou enorme prestígio o que levou a Inglaterra a buscar na Alemanha, a reorientação da organização de suas universidades integrando-as ao renascimento científico⁵. A América do Norte, no final do século XIX, também vai em busca desse modelo, quando John Hopkins (1795 - 1873), influente industrial estadunidense, destina uma grande quantia em dinheiro para a fundação de uma universidade moderna em Baltimore. A intenção de Hopkins, de acordo com Almeida-Filho (2012)⁶, era a criação de uma instituição capaz de auto-sustentabilidade, laica, voltada à produção científica e competente para promover a formação de quadros técnicos para a indústria, numa tentativa de reerguer o país após a guerra da Secessão. Para esta finalidade, contrata uma espécie de gestor acadêmico, Daniel Gillman (1831 - 1908), um bibliotecário que entendia a importância do modelo alemão para a produção científica da época. Em virtude disso, ele propôs que a Universidade de Hopkins fosse desenhada a partir da concepção de universidade humboldtiana, ajustada aos interesses daquele setor econômico da sociedade norte-americana.

Para a realização do projeto, Gillman viajou à Alemanha para identificar os norte-americanos que estudavam no país e recrutá-los para compor o quadro de professores dessa nova instituição. Um dos recrutados foi William Welch (1850 - 1934), ex-estudante da Universidade de Munique, encarregado de montar a Faculdade de Medicina, que tornou-se uma das faculdades de maior prestígio no período. Contudo, ainda de acordo com Almeida-Filho (2012)⁷, o fundo destinado por Hopkins para a criação dessa instituição, havia chegado

⁵ Ocorrido na Europa entre os séculos XV e XVI se consolidou pela oposição à Igreja como principal produtora e guardiã do conhecimento, tomou a razão como bússola para o desenvolvimento do saber utilizando de métodos matemáticos de experimentação, observação e comprovação.

⁶ Anotações pessoais das aulas ministradas pelo Professor em 2012, no âmbito do PPGEISU/UFBA

⁷ Idem; Ibid.

ao fim. Na ocasião, Mary E. Garrett (1854 - 1915), filha de um grande capitalista estadunidense, em conjunto com outras mulheres também herdeiras de grandes empresários, ofertou à universidade, uma quantia para subsidiar a criação da Faculdade Médica impondo como condições a admissão de mulheres, dos segmentos negros e adoção do bacharelado como pré-requisito para a entrada no curso de medicina. Assim se deu a criação de bacharelados propedêuticos como modo de transição para cursos lineares.

Em 1905, os Estados Unidos da América (EUA) iniciam um processo de avaliação de suas instituições de ensino superior, conduzido por cinco fundações filantrópicas norte-americanas, sob a liderança da *Carnegie Foundation*. As comissões estavam sob a responsabilidade de Abraham Flexner (1866 - 1959), bacharel em Artes e Humanidades pela antiga Universidade de Hopkins. Interessado em analisar o sistema de educação estadunidense, ele escreveu em 1907 o livro: *The American College: a criticism*, publicado em 1908 (PAGLIOSA; DA ROS, 2008). Em 1910, Flexner emite um relatório no qual constata que as universidades estadunidenses necessitavam de regulamentação, controle de qualidade e avaliação de suas instituições, em virtude da desregulamentação existente no sistema de educação superior daquele país. De acordo com Almeida-Filho (2012)⁸, a intenção de Flexner era adequar o modelo humboldtiano e os padrões de qualidade da universidade de Hopkins à realidade estadunidense, o que trouxe a necessidade de integrar os graus de ensino e transformou a ciência em uma importante aliada para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Nos aspectos relativos à organização curricular, Flexner propôs um modelo semelhante àquele experimentado por ele em Hopkins, estruturando o ensino universitário dos EUA como **regime de ciclos** que previa cursos pré-graduados (*undergraduate*) como pré-requisito para a continuação dos estudos nos cursos de graduação (*graduate*). Implantou ainda o departamento, que descentraliza a gestão universitária ao distinguir a administração institucional, desempenhada pelo Decano (*Deans*) das escolas ou faculdades, da governança acadêmica, exercida pelo Professor Titular (*Full*), e fomentou a criação de centros de pesquisa livres dos departamentos (ALMEIDA-FILHO, 2012⁹). Em relação à universidade humboldtiana, a proposta de Flexner avança em pelo menos três aspectos: supera a cátedra vitalícia, fomenta a criação de centros universitários livres dos departamentos e propicia a flexibilidade e autonomia dos pesquisadores individuais ou dos grupos.

⁸ Anotações pessoais das aulas ministradas pelo Professor em 2012, no âmbito do PPGEISU/UFBA

⁹ Idem; Ibid.

O modelo decorrente da Reforma Flexner persiste nos EUA até os dias atuais. Com poucas modificações, os cursos de *undergraduate* de conteúdo educacional básico, generalista, têm caráter terminal conferindo uma diplomação bacharelesca plena nas áreas de Ciências, Artes ou Humanidades. Esse diploma, o *Bachelor's Degree* indica uma área principal de concentração dos estudos, o *Major*, e permite a obtenção de uma área complementar, o *Minor*. Essa formação propedêutica é ofertada nos *colleges*, escolas de nível superior que podem fazer parte da estrutura universitária ou funcionar como instituições isoladas. O segundo período da formação, chamado de *graduate*, corresponde a dois tipos de formação: a técnica/profissional ou os “estudos avançados” para a formação artística, científica, de pesquisadores e docentes do ensino superior. Tem como pré-requisito a obtenção do *Bachelor's Degree*, e confere diploma de tipo *Master* e *Doctor*. Note-se que a formação acadêmica se dá em duas fases: primeiro adquire-se um diploma de *Master*, em qualquer área do conhecimento humano e depois o diploma de *Philosophy Doctor (Ph.D)*, que corresponde entre nós, ao nível de doutorado. Esses cursos são ofertados nas *Graduate School* que, somados aos *colleges*, desenham a estrutura universitária norte-americana¹⁰.

O modelo Flexneriano se difundiu durante o século XX, especialmente após a Segunda Guerra mundial, quando os EUA compreendem que o uso da Ciência e Tecnologia seria decisivo para seu desenvolvimento econômico e social e concentrou grandes investimentos nas universidades como promotoras de descobertas científicas com o propósito de aplicá-las às inovações tecnológicas, inaugurando, de acordo com Almeida-Filho (2007) o modelo de universidade científico-tecnológica. Em virtude disso, Boaventura (2012)¹¹ considera que o poder de dominação estadunidense está fortemente conectado à investida realizada na inovação dos seus processos educacionais, o que se deu a partir de uma formação básica, generalista anterior à profissionalização específica dos estudantes.

Após os caminhos delineados acima, é possível afirmar que chegando ao século XX temos, pelo menos, três modelos de universidade: **o utilitarista, o de pesquisa e o científico-tecnológico**, isso deixa evidente que essa instituição agregou funções ao longo do tempo em virtude de mudanças sócio-históricas, político-culturais ocorridas no ocidente e em seus territórios de origem. Assim, a universidade medieval até a era moderna teve como única função o **ensino**. No século XIX, a **pesquisa e a profissionalização** somam-se a essa função, para, no século XX, agregar a **prestação de serviço, transferência, inovação ou extensão**

¹⁰ As informações contidas nesse parágrafo foram extraídas do site: << [¹¹ Anotações pessoais da participação do Professor nas aulas ministradas pelo Prof.º Naomar Almeida no PPGEISU/UFBA](http://studyusa.com/pt/>></p>
</div>
<div data-bbox=)

universitária. Esta nova função nasce nos EUA, durante a Segunda Guerra Mundial e vai adquirir diferentes significados a depender dos contextos de cada país (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2012). Essas três funções constituem, para muitos, as missões das universidades e seu tripé de sustentação.

Então, questões ligadas ao tipo de formação, se de base geral ou profissionalizante, os conteúdos e metodologias de ensino e avaliação, estiveram presentes, especialmente, a partir do século XIX, nos projetos e preocupações daqueles que se lançaram na aventura de definir um modelo de universidade. E é por isso que Faria (2004) alerta para o fato de não podermos tomar a ideia de “universidade” como homogênea, pois sua estruturação e significado se configuram a partir dos contextos específicos de cada país. Mas, segundo o autor, é possível dizer que “[...] a relação com a natureza do saber, e com uma espécie de comunidade essencial [...]” (Idem; Ibid., p. 80) sempre estiveram no centro de todas as tentativas de definição das universidades.

Por último, é importante destacar que tanto o modelo de universidade utilitarista de Napoleão, quanto o alemão e estadunidense, atribuem uma importância política e estratégica e, por isso, conceitual à instituição universitária tornando-as aliadas em seus processos de consolidação de Estado-nação. Por conta das disputas por hegemonia sócio-política mundial, seus modelos foram, adequadamente ou não, reproduzidos em outros países, desenhos que se moldaram inevitavelmente às características particulares de cada cenário de implantação de novos projetos.

3.2 Os caminhos da universidade no Brasil: educação jesuítica e escolas superiores

De acordo com Aranha (2006) as realizações educacionais no Brasil durante o período colonial foram resultado das investidas dos padres jesuítas de evangelização dos povos nativos, respondendo ao esforço da Companhia de Jesus em disseminar a cristandade pelo Novo Mundo e de instruir os filhos das elites para que seguissem carreira religiosa, literária ou profissões liberais de maior prestígio¹². O modelo político, dependente da Coroa, e a economia, baseada na prática de monocultura em grandes latifúndios, não exigiam inovações tecnológicas, o que dispensava a presença de profissionais especializados para desenvolver atividades laborais. Assim, Portugal manteve uma postura apática diante da possibilidade de fundação de um sistema educacional na colônia que comportasse instituições universitárias.

¹² A saber: Direito e Medicina.

Para Cunha (2011) essa foi também uma importante estratégia de manutenção dos laços de dependência entre o Brasil e a metrópole.

A partir do século XVII, a exigência da Coroa do uso exclusivo da língua portuguesa e o recrudescimento do interesse dos colonos na escravização dos nativos, levaram os jesuítas a criarem as missões que tinham por finalidade manter a distância entre nativos e colonos e prosseguir com seu projeto evangelizador. Nas missões, os jesuítas submetiam os nativos ao sistema de crenças e costumes europeus, através da metodologia escolástica medieval que combinava transmissão de conhecimento, memorização e castigos corporais. Isso resultou em uma obra evangelizadora que contribuiu enormemente para a quase extinção física e cultural dos habitantes originais da colônia. Santos (1999) adverte que a perda de memória linguística ocasionada por seu desuso nos espaços de socialização, neste caso, o educacional, onde as crianças eram os principais alvos de interesse, resulta em um prejuízo da memória cultural que, por sua vez, colaborou para um processo de assimilação cultural permanente e coeso, caracterizando o que ele chama de **epistemicídio**, produzido a partir do processo de vernaculização, nesse caso do Português, e do esquecimento das várias outras línguas existentes entre os povos não brancos.

Por outro lado, a instrução da elite dividia-se entre a formação elementar - aprendizagem da leitura, da escrita e dos números - seguida dos cursos secundários para formação humanística ou filosófica que davam acesso ao estudo superior¹², voltado para a educação teológica destinada à formação de padres e mestres ou para diplomação nas profissões liberais: Direito, Filosofia e Medicina. Neste caso, os jovens eram encaminhados, através da concessão de bolsas, para universidades europeias, sendo que Coimbra se destaca como a instituição que abrigou maior número de portugueses nascidos no Brasil, o processo educativo se consolidava através da prática pedagógica denominada *Ratio Studiorum*¹³, (ARANHA, 2006; TEIXEIRA, 2005; CUNHA, 2011). A inserção do estudante na escola elementar não era obrigatória, assim, a maior parte dos filhos da elite cumpriam essa etapa da formação com um mestre contratado pelos pais, seguindo aulas particulares no próprio ambiente familiar.

A não obrigatoriedade de ingresso na escola elementar indica a falta de articulação entre os primeiros anos de ensino e os graus seguintes, ao mesmo tempo há uma importante

¹² Durante esse período os jesuítas criaram 17 colégios destinados à formação superior em teologia, sem haver, necessariamente, o compromisso do estudante em seguir carreira sacerdotal.

¹³ Recomendava o esforço zeloso do estudante pelos estudos, o aprendizado a partir da repetição, o respeito aos clássicos e a proibição de autores modernos sem a aprovação do professor, a manutenção da disciplina, da ordem e do silêncio nos espaços de convivência abertos, além do não incentivo a anotações por parte dos alunos durante as aulas.

diferenciação do processo educacional a partir do seu público: uma sendo a educação para a catequização, doutrinação, e outra orientada para a construção de uma carreira profissional, fosse sacerdotal, filosófica ou liberal. Não seria equivocado considerar, portanto, que essa estratificação do processo educacional atuou em favor do fortalecimento das elites de descendência portuguesa, enquanto para o restante da população contribuiu para a submissão, subalternização e reprodução da cultura do colonizador, resultando na quase aniquilação das culturas locais.

Para Balandier (1993) os dispositivos que legitimaram a dominação cultural dos europeus sobre os demais povos, se devem, em larga medida, ao reduzido contato entre colonizadores e colonizados, ao estabelecimento da cultura europeia como modelo a ser seguido e a não concessão de meios para que os nativos pudessem “copiá-los”, e às ideologias mais diversas, usadas para justificar a supremacia dos colonizadores sobre os subalternos. A partir desses dispositivos criou-se um conjunto de regras e normas sociais que passaram a regulamentar a vida cotidiana dos envolvidos na relação entre coroa e colônia balizados pelo padrão do homem branco europeu e pela tentativa de extermínio dos hábitos e costumes dos demais povos. Todo esse processo desenha o que Quijano (2005) denomina de **colonialidade do poder**, que atua a partir da repressão do imaginário simbólico e material dos povos colonizados em favor da naturalização dos códigos da cultura do dominador. Isso subalterniza o poder crítico e criativo dos povos obrigando-os a olhar a si próprios através de uma lente de inferioridade e incapacidade.

No final do século XVII e início do XVIII, o Marquês de Pombal¹⁴ levou à frente um amplo processo de Reforma do ensino superior português, sustentado no desejo de modernizar o país através de um intenso processo de industrialização com a perspectiva de melhor posicioná-lo no contexto político-econômico da economia capitalista. No Brasil, a Reforma Pombalina representou a extinção da escravização indígena, que já não era muito frequente, em 1755, e a expulsão dos jesuítas em 1760, com conseqüente desmonte do sistema de educação erguido pelos clérigos. O Estado assume, então, a responsabilidade do sistema educacional da colônia. A partir desse momento o curso de humanidades, presente na educação jesuítica, foi substituído pelas aulas régias¹⁵ de disciplinas específicas e isoladas,

¹⁴ Para Aranha (2006), a Reforma pombalina, ocorrida nesse período, reorientou o modelo de Estado português que passou de um arquétipo eclesiástico para um padrão liberal moderado, o que marca o surgimento de um modelo educacional público e laico.

¹⁵ Em 1758, alvará emitido pelo Marquês deu permissão para abertura de escolas de ler e escrever para meninas.

como: aritmética, geometria, ciências naturais e o ensino das línguas modernas, a exemplo do Francês, entretanto, a inexistência de universidades irá persistir.

O fato é que, durante todo o período colonial, Portugal proibiu a criação de instituições universitárias, a imprensa também não era livre, o que dificultava a circulação de publicações nacionais e estrangeiras. Essas eram formas da Coroa se proteger de uma possível autonomia intelectual da população colonizada, enrijecendo os laços de dependência¹⁶ (CUNHA, 2011; ROSSATO, 2005). A conformação de um sistema educacional orientado por uma perene distinção de suas finalidades, com base no público que acessa e pela exclusão de grande parcela da população do processo educacional serão marcas dilacerantes da organização de um sistema de ensino no país.

A fuga da Família Real Portuguesa para a colônia em 1808, em virtude da invasão das tropas napoleônicas¹⁷, marcou a elevação do Brasil à condição de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, o que irá imprimir modificações na estrutura socioeconômica, política e cultural do nosso território. A colônia, que mantinha uma organização precária do ponto de vista de inovações tecnológicas, com quase nenhuma modernização em estradas, transportes, comunicação e técnicas de agricultura, experimentou, a partir de então, uma atualização nessas esferas, orientada pela inovação científica e tecnológica derivadas da industrialização cada vez mais presente na realidade europeia. A partir de então, tem início a organização de um ensino superior, através da criação de Museus, Jardins Botânicos, Bibliotecas, como espaços para desenvolvimento de altos estudos científicos e de Escolas Superiores, locais de profissionalização. A intenção era solidificar um ambiente favorável para a manutenção dos portugueses nessas terras. Nesse período, foi criada a Escola de cirurgia e anatomia da Bahia.

Na ocasião da transferência da Corte para o Rio de Janeiro (RJ) é criada a Escola de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro, origem da atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e da Academia da Guarda da Marinha. Os anos seguintes foram marcados por essa mesma tendência, assim em 1810, foi fundada a Academia Real Militar, embrião da Escola de Engenharia da UFRJ, e em 1814, temos a criação do Curso de Agricultura e a Academia de Pintura e Escultura também no Rio de Janeiro. A proclamação da Independência, em 1822, não desenhava novos caminhos para a

¹⁶ As colônias espanholas, entretanto, experimentaram a criação de universidades desde os primeiros anos da empreitada colonizadora. Dessa forma os territórios conquistados pelos espanhóis já contavam com 12 instituições no século XVII que, após os movimentos de independência, seguiram o modelo napoleônico transformando suas instituições em locais de profissionalização contribuindo para estruturar o novo regime.

¹⁷ A fuga da Coroa portuguesa à Colônia se deu sob a proteção da Inglaterra interessada no cumprimento do acordo estabelecido entre as duas nações, alguns anos antes, prevendo a abertura dos portos coloniais para o comércio estrangeiro.

educação superior brasileira, ao contrário disso, seguiu à risca o modelo de criação de Escolas Superiores, assim, em 1827¹⁸, houve a criação de escolas de Direito em São Paulo e em Pernambuco.

É importante notar que a chegada da Família Real à colônia aconteceu dois anos depois do restabelecimento da instituição universitária na França, quando Napoleão cria a Universidade Imperial como local de formação de quadros profissionais para fazer funcionar o Império, após ter sido desmontada no período anterior. Deste modo, faz sentido pensar que os defensores de escolas superiores isoladas, estivessem convencidos de que a universidade era uma instituição ultrapassada que deveria ser substituída por Escolas autônomas com a finalidade de fornecer diplomação profissional. É assim que o modelo de unidades-acadêmicas implantado por Napoleão serviu de inspiração ao desenvolvimento inicial do ensino superior brasileiro, mas importado de modo espúrio, pois não previu a universidade como centro orgânico de integração dessas Escolas.

Para Santos (2004a), no processo de independência das Américas, os territórios foram entregues aos descendentes dos colonizadores. Embora os laços de dependência tenham sido afrouxados eles permaneceram e reverberaram através da composição de uma elite político-econômica desejosa de uma identidade nacional próxima dos símbolos culturais europeus, relegando ao desprezo as construções materiais e simbólicas dos nativos e dos negros que compunham a maior parte da sociedade.

A diplomação superior representava, para a elite, a manutenção do seu *status* político e econômico através dos filhos que preparava para ocupar cargos burocráticos no âmbito do Estado ou na iniciativa privada. Essa situação resultou na investida das elites regionais para que fosse facilitada a entrada desses jovens em cursos superiores. Aos poucos foram estabelecidas medidas para favorecê-los a exemplo da institucionalização do acesso livre de estudantes do Colégio Pedro II, criado em 1837, aos cursos de qualquer Escola Superior. De acordo com Cunha (2011), o acesso a essas escolas se dava por meio da aprovação nos exames preparatórios oferecidos pela própria instituição.

Em 1888, como resultado de grandes levantes populares e da conjuntura econômica nacional e mundial, o fim do trabalho escravo foi oficializado no país, o último das Américas a aboli-lo, fato que marcou, definitivamente, a transição do sistema econômico que passa a ser organizado com base no trabalho assalariado e grande aquecimento da área comercial.

¹⁸ Em 1827, as mulheres alcançam o direito de estudar nas escolas elementares e, em 1879, conseguem o direito de acessar as escolas superiores. Contudo, não se pode afirmar que havia uma presença equiparada entre os sexos no acesso aos cursos. Em 1887, a atual Escola de Medicina da UFBA formou a primeira mulher nessa profissão (QUEIROZ, [?]).

Enquanto o país aspirava transformações estruturantes no âmbito político-econômico, a abolição da escravatura impôs ao contexto nacional uma realidade complexa: a condição de liberdade de uma população tecnicamente despreparada para enfrentar esse novo cenário. A antiga condição de escravos, que colocara essa parte da população à margem do direito à educação, não permitia o exercício das atividades laborais que começavam a se organizar, o que dificultava ou mesmo impedia sua integração à vida social das cidades. Deste modo, os negros libertos não encontraram um mercado disposto a absorvê-los, nem tampouco interesse governamental para garantir sua inclusão social na nascente economia capitalista, o que lhes impôs uma condição de exclusão social que permitiu a reprodução de uma cultura silenciosa de práticas racistas, tanto nas relações cotidianas, quanto institucionais.

Um ano após a abolição da escravatura, em 1889, foi proclamada a República, instituída através da política dos governadores que se consolidava pelo revezamento das oligarquias regionais nos cargos políticos. Isto dificultou qualquer possibilidade de consolidação de um sistema de ensino verdadeiramente universitário, pois sua inexistência respondia aos interesses individuais dessas elites, apenas preocupadas em manter suas tradições profissionais, em detrimento da defesa da educação como direito coletivo, a exemplo daquelas sociedades orientadas por ideais liberais e/ou republicanos.

Nesse período, vemos crescer o interesse dos setores médios, especialmente dos trabalhadores urbanos, na obtenção de diploma de nível superior, pois, de acordo com Cunha (2011), esses segmentos começavam a entender como a educação de nível superior poderia conduzir seus filhos a ascender socialmente. Essa conjuntura os levou a pressionar o governo para a ampliação das vagas nas Escolas Superiores, derivando disso uma série de determinações legais que estabeleceram critérios para a criação de instituições de nível superior sob a responsabilidade dos estados ou da iniciativa privada. Assim, no Brasil, a garantia de acesso ao nível superior de ensino, se dá pela desresponsabilização do Estado que descentraliza a responsabilidade pela sua promoção e delega essa tarefa aos estados e à iniciativa privada.

O atendimento a essa demanda dos setores médios urbanos tornou o diploma superior relativamente comum, fazendo-o enfraquecer como dispositivo de distinção social da elite. As medidas tomadas a partir de então, refletem uma estratégia de novo estreitamento de acesso a este nível de ensino e são representadas pelo estabelecimento dos exames vestibulares e a exigência de apresentação de comprovante de aprovação no ensino secundário. Entretanto, a intenção de conter o acesso se fragiliza, o que levou ao estabelecimento do *numerus clausus*, em 1925, que previa um número limite, a ser definido pela própria faculdade, para aceitação

de alunos, isso porque até aquele momento, as Escolas absorviam todos os que se mostravam aptos nos exames seletivos. Todas essas medidas convergiram para controlar a diplomação profissional e foram também eficazes em garantir os marcadores de distinção social.

Até aqui é possível identificar que a Colonialidade do Poder enquanto um processo de subalternização dos povos não-europeus foi uma prática marcante do desenho da educação superior no Brasil, pois se, no início da colonização, a diferenciação se processou entre o ensino reservado aos nativos e aquele ofertado aos descendentes diretos dos portugueses, excluindo qualquer possibilidade de acesso dos negros ao conhecimento das letras, nos anos após a independência, o acesso continuou restrito àqueles considerados membros da elite. A chegada da República não alterou esse quadro e continuou desenhando nossos caminhos a partir de dispositivos de exclusão amplamente baseados na noção de raça e na manutenção de privilégios econômicos.

Para Quijano (2005), a noção de raça foi fundamental para a empreitada colonial e a submissão dos povos, sendo, portanto, uma característica essencial do colonialismo. Não podemos esquecer também que a principal motivação da empreitada colonizadora foi a exploração dos novos territórios para o aquecimento comercial dos países envolvidos nessa “aventura”, tendências que parecem marcar os interesses daqueles que estiveram envolvidos com a criação de instituições de ensino superior no país. Não há evidências de alguma preocupação em incluir amplamente os brasileiros no sistema educacional nascente, e a educação se confirma, então, como instrumento privilegiado de defesa de interesses hegemônicos.

3.2.1 De Coimbra à UDF: a criação de um paradigma nacional de universidade

Apenas em 1909, surgem as condições para a criação de instituições universitárias no país, pois é desse período a concepção da Universidade do Amazonas, que teve sua origem na Escola Universitária Livre de Manaus, fechada por volta de 1913, quando alguns cursos foram extintos em razão da situação política e econômica vivida pelo estado naquele período (CUNHA, 2011; SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008; MENDONÇA, 2000). Em 1912, foi a vez do Paraná criar uma instituição universitária, seguindo o modelo de agregação de faculdades com o intuito de preparar os jovens para o momento próspero em que vivia a economia do estado na época, baseada no comércio de erva-mate. Essa também era uma

instituição privada, que teve seu fechamento decretado em 1914¹⁹. É importante reiterar que essas “universidades” foram criadas para compor quadros profissionais necessários para o desenvolvimento dos seus respectivos estados, fazendo delas local estrito de profissionalização. Outra marca importante é a natureza particular dessas instituições, o que ratifica a falta de interesse do governo nacional em promover a educação superior como direito de cidadania.

A década de 1920 foi palco da criação de mais uma instituição que seria logo encerrada: a Universidade do Rio de Janeiro, estruturada a partir da associação de escolas profissionalizantes já existentes, a exemplo da Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. A instituição é identificada por muitos pesquisadores como pioneira, contudo, o fato é que sua criação foi uma resposta à imposição do Rei Balduino da Bélgica que, para participar dos festejos do centenário da independência no país, exigiu a concessão do título de *Doctor honoris causa*, título esse, que só poderia ser emitido por uma universidade (FÁVERO, 1999; ALMEIDA-FILHO, 2007).

Também nos anos 1920, a política dos governadores começa a sofrer duras críticas, o que aqueceu o debate em torno da consolidação de um ensino superior para o Brasil. O Movimento pela Escola Nova marcou o período, e rendeu importantes contribuições em torno do debate educacional. Deste modo, dois inquéritos produzidos pelo jornal, O Estado de São Paulo (SP), em 1926, e pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1928, demonstram as nuances dessa discussão. Para Araújo (2008), o documento produzido em 1926, sob os cuidados de Fernando de Azevedo, estava inscrito no movimento “escola novista” e abordava a situação do sistema educacional de São Paulo, mas também diagnosticava o atraso da criação de instituições universitárias e o precário desenvolvimento científico do país. O documento aconselhava a revisão da formação do professor que, na época, dependia praticamente de um esforço pessoal autodidata.

A investigação desenvolvida pela ABE²⁰, reuniu diferentes perspectivas, apresentadas na Seção do Ensino Secundário e na Seção do Ensino Técnico Superior. Os componentes da primeira seção pertenciam à Igreja Católica, eram adeptos do positivismo²¹ e destacavam que

¹⁹ Informações retiradas no site da instituição: <<http://www.ufpr.br/portalfpr/>>

²⁰ De acordo com Araújo (2013, p. 374), a ABE foi “[...] uma instância de iniciativa cidadã, promoveu a participação da sociedade civil a respeito dos problemas educacionais, em oposição e em detrimento da centralização por parte do Estado, autoritariamente cioso em orientar a discussão e o encaminhamento político-educacional”.

²¹ Corrente teórica difundida durante o século XIX, que teve como principal representante o filósofo Augusto Comte (1798 – 1857) foi também resultado das transformações socioeconômicas e culturais geradas desde o século XVI. Oposto à teologia e à metafísica aristotélica, propunha a observação do fenômeno destituída de qualquer caráter imaginário, operando a favor do conhecimento útil e prático à vida humana.

o ensino secundário deveria ser dispositivo de consolidação de uma cultura média abalizada pela tradição católica para a construção de uma identidade nacional. Além disso, defendiam a criação de uma Escola Normal Superior que garantisse a profissionalização dos professores de ensino secundário e normal. A Seção do Ensino Técnico Superior era composta por professores da Escola Politécnica que, avessos às ideias positivistas, advogavam sobre a criação de uma Universidade interessada nos altos estudos científicos e na contribuição para o desenvolvimento do país, assim aconselhavam que fosse desenhada com traços nacionalistas a partir das diversidades regionais e salientavam a discrepância entre o ensino superior brasileiro e os sistemas existentes em outros países (MENDONÇA, 2000; ARAÚJO, 2008; ARAÚJO, 2013). Notadamente, os documentos produzidos, tanto 1926, quanto em 1928, denunciavam a inexistência de uma cultura educacional comprometida com a realidade nacional, ao mesmo tempo em que apontavam caminhos a serem seguidos por aqueles que se engajassem no desenho de um novo modelo brasileiro de educação superior.

O diagnóstico dos inquéritos não operou mudanças imediatas no quadro da educação superior, pois as “universidades” criadas depois de seu lançamento continuaram seguindo a receita daquelas forjadas no início da década de 1920. A chegada da década de 1930, marcada por uma espécie de Ditadura Populista com forte controle político, sob o comando de Getúlio Vargas (1882 - 1954), representou o fim da política dos governadores porque atendia aos interesses de setores heterogêneos da elite, mas aliava-se fortemente às elites de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraíba e do setor militar, enfraquecendo o poderio político do estado de São Paulo. De acordo com Mendonça (2000) em 1931, houve a defesa, por parte do então Ministro Francisco Campos (1891 - 1968), afeito às contribuições da Seção de Ensino Técnico e Superior, da criação de universidades como local de desenvolvimento de altos estudos científicos. Contudo, a Reforma Campos não resultou em inovações no sistema educacional, pois o próprio governo não se interessou por sua implantação. Mais uma vez a discussão em torno da consolidação de um projeto universitário será empanada pela falta de disposição dos próprios dirigentes nacionais, o que permite pensar que a dificuldade de criação de um sistema nacional de ensino que incluísse um projeto de ensino superior, foi uma política persistente que revela a continuidade do pensamento colonizador na condução de uma política nacional para a educação, mesmo após “o grito de independência”.

Em 1932, a reunião de intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira (1900 - 1971), Fernando de Azevedo (1894 - 1974), Hermes Lima (1902 - 1978) e Cecília Meireles (1901 - 1964), culminou na elaboração do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, que diagnosticava uma espécie de “inorganização” educacional no país e uma prejudicial

descontinuidade entre os projetos de desenvolvimento econômico e aqueles voltados para a consolidação de um sistema educacional eficaz e coerente com a realidade nacional. Denunciavam a inconsistência na formação dos professores, que se dava por meio do grau secundário oferecido sem articulação com os graus anteriores e posteriores de ensino, apontavam para a falta de espírito científico e filosófico no país e acusavam a “elite intelectual” de um autodidatismo literário superficial, que nos teria legado um olhar incongruente sobre a economia nacional e o contexto global. Os intelectuais que assinaram o Manifesto, compreendiam a educação como serviço essencial de responsabilidade estatal que deveria extirpar qualquer distinção econômica ou racial de acesso aos níveis de ensino e garantir igualdade de ingresso e permanência aos mais variados atores da sociedade. A diversidade cultural, característica do território nacional, deveria ser respeitada através da descentralização da gestão das instituições, assinalados por uma orientação nacional consistente, defendiam o ensino laico e inteiramente gratuito para garantir a ampla inclusão no sistema educacional. Os níveis de formação deveriam estar conectados e a universidade seria a principal responsável por essa integração (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006).

Para os assinantes do manifesto, o ensino primário deveria dar possibilidades cognitivas de preparação para o ensino secundário que precisaria ter uma orientação profissional e humanística ou científica, assumindo um caráter propedêutico para a formação intelectual, ministrado em três anos sob as bases de uma cultura geral de caráter flexível para abranger tanto habilidades técnicas, quanto intelectuais. Obviamente esse projeto pretendeu erradicar as diferenciações baseadas em caráter econômico para proceder em uma distinção fundada nas habilidades e desejos do próprio estudante. Deste modo, as instituições universitárias seriam responsáveis pela agregação de diferentes funções de ensino: preparação para as profissões liberais, técnicas ou mecânicas, envoltas de núcleos de pesquisa científica e cultural.

Os Pioneiros eram vanguardistas na proposição de um sistema de ensino baseado nas universidades modernas, especialmente na estrutura do regime de ciclos implantados nos EUA após a Reforma Flexner, sem, contudo, sucumbir a uma importação acrítica e destoante da realidade nacional, tal como aconteceu com nossas Escolas Superiores que “reproduziram” o sistema francês, sem adaptá-lo à realidade nacional. Parecia ser central para eles a ideia de um paradigma universitário que subsidiasse tanto a formação cultural e identitária da população, quanto o progresso científico e tecnológico necessário para o desenvolvimento econômico e social do país diante de uma economia cada vez mais globalizada.

Em 1934, na tentativa de reconquistar a hegemonia na política nacional, empresários paulistas²² se reuniram em torno da criação de uma universidade naquele estado, o que resultou na criação da Universidade de São Paulo (USP). Orientados pela crença na ciência como instrumento que possibilitaria uma melhor condição dos paulistanos na retomada de prestígio político, a pesquisa científica foi então aclamada como o coração dessa instituição. A organização e consolidação da USP fora pensada com a ajuda de acadêmicos franceses dentre os quais, Fernand Braudel (1902 - 1985), Roger Bastide (1898 - 1974) e Claude Lévi-Strauss (1908 - 2009) que influenciaram a adoção de um modelo europeu tradicional baseado na cátedra. A criação da USP se deu pela junção de faculdades preexistentes, dentre elas, Medicina, Direito, Odontologia, Escola Politécnica, e a novíssima Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Para Mendonça (2000) e Santos e Almeida-Filho (2008), a USP foi responsável pela inauguração de um “paradigma de instituição universitária” até então inexistente no país. Entretanto, para esses últimos, ela não é a primeira instituição universitária nacional, pois adota um modelo preexistente em universidades criadas anteriormente: a agregação de faculdades²³. Além do mais, há uma falta de articulação entre as faculdades ou qualquer alteração em seus currículos, o que descaracterizaria a organicidade presente na própria concepção de universidade organizada a partir de uma forte amarração dos seus aspectos funcionais, institucionais, pedagógicos e científicos.

Não havia preocupação, entre seus idealizadores, com um projeto adequado à realidade nacional, pois a USP lançou mão de dispositivos segregacionistas, como o exame vestibular, apesar do país continuar a conviver com a exclusão da maior parte da sua população passível de acessar esse nível de ensino. Considero, portanto, que apesar da instituição se destacar por sua excelência na qualidade, ela contribuiu para o acirramento da desigualdade social persistente no país. Do mesmo modo, sua finalidade não destoa daquelas anunciadas pelas “universidades” criadas desde 1909, ou seja, a profissionalização dos estudantes em área específica.

Para Santos e Almeida-Filho (2008), o primeiro projeto para criação de uma universidade nacional, foi idealizado por Anísio Teixeira que, também em 1934, desenhou a Universidade do Distrito Federal (UDF), a partir dos princípios evidentes no Manifesto dos

²² Desde a chegada de Getúlio ao poder São Paulo vinha perdendo prestígio devido ao enfraquecimento da política do café-com-leite, que derivada da política dos governadores, concentrou o poder nacional nas mãos das oligarquias paulista e mineira, a queda crescente nos preços do café, foi também um motivo para o relativo descrédito paulista.

²³ A instituição trazia como novidade as Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras que não aparecem na estrutura de outras instituições.

Pioneiros e atribuía à instituição a função de formar cidadãos para além de sua atuação profissional. A ideia central era inaugurar um processo de formação baseado nos estudos humanísticos, estruturado através do regime de ciclos, onde o primeiro ciclo corresponderia a uma formação geral, propedêutica, dando suporte para o prosseguimento nos estudos, fossem eles voltados para a profissionalização ou para a carreira científico-acadêmica. A UDF deveria assumir a responsabilidade de construção, valorização e popularização da cultura nacional, assim como, do desenvolvimento científico e tecnológico necessários para o avanço econômico e social do país, o que demandaria o desenvolvimento de novas categorias que dessem conta de analisar nossos símbolos e elementos culturais, não sucumbindo, a elementos, categorias e metodologias estrangeiras, sem, contudo, negá-los. A intenção era fortalecer o país para melhor posicionar-se no cenário político-econômico cada vez mais dependente da produção de conhecimento.

A hostilidade do Estado Novo abortou o projeto de Anísio Teixeira, que foi perseguido, exonerado e refugiou-se no interior da Bahia. Getúlio Vargas concedeu ao intelectual pertencente à Igreja Católica, Alceu Amoroso Lima (1893 - 1983), o controle da UDF que foi totalmente desmontada (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008). Noto que não há consenso no que diz respeito ao reconhecimento de qual, efetivamente, foi a primeira universidade brasileira. Para meu estudo, compreendo que a UDF, por ser um projeto original, tem lugar privilegiado nessa discussão que supera a mera questão cronológica. Com o fim do Estado Novo, em 1945, e o processo de redemocratização do país, cresce o número de universidades criadas a partir da agregação de faculdades particulares e estaduais voltadas para a formação profissionalizante. Esse modelo de universidade perdura até os dias atuais o que faz nossas instituições anacrônicas diante das rápidas transformações da sociedade atual (MENDONÇA, 2000; ALMEIDA-FILHO, 2007).

Após o desmonte do seu projeto inicial, a UDF foi extinta e suas ideias foram retomadas na década de 1960, quando Darcy Ribeiro (1922 - 1997), Anísio Teixeira e Oscar Niemeyer (1907 - 2012) se uniram para criar a Universidade de Brasília (UnB). O primeiro ficou responsável pelas bases da instituição, o segundo por seu modelo pedagógico e o terceiro por sua disposição arquitetônica. Assim é que, a UnB²⁴ é a primeira instituição a romper com os modelos anteriores, pois não foi criada a partir da junção de faculdades superiores isoladas, sua organização estava concentrada em institutos centrais e faculdades que dispunham de cursos-tronco nos quais era possível ter uma formação propedêutica básica,

²⁴ Informações extraídas do site da instituição: << http://www.unb.br/sobre/principais_capitulos/criacao>>

antes de o jovem ingressar em campos mais específicos. O plano orientador da instituição, sinalizava para a necessidade de flexibilização de suas bases estruturais e previa sua autonomia institucional e financeira. O projeto inicial da UnB sofreu inúmeras alterações, o ciclo básico foi desmontado e recorreu-se a um modelo de formação profissionalizante tornando-a próxima dos modelos já existentes, num país sacudido, mais uma vez, por um regime autoritário, a partir de 1964.

4- CAPÍTULO 2

GLOBALIZAÇÃO E CRISE DA CIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo discuto como o contexto sociopolítico e cultural das sociedades contemporâneas tem demandado uma reorientação nos modos e procedimentos da produção científica e quais as implicações dessas transformações para a universidade. A primeira sessão busca entender como o processo de globalização, complexificado nos séculos XX e XXI, repercutiu na prática científica, fazendo emergir novas concepções sobre a produção e reprodução do conhecimento. A segunda sessão traz uma análise da repercussão do processo de interconexão mundial e da crise da ciência no ambiente universitário, especialmente nos aspectos relacionadas aos modelos de formação ofertados por essas instituições.

4.1 O processo de globalização²⁵ e suas repercussões para o cenário atual

De acordo com Santos (2009b) a globalização tem início ainda no período das Grandes Navegações (XV - XVII), pois é quando se iniciam os primeiros contatos entre povos de terras e culturas diversas. Em que pese o benefício da empreitada marítima para aqueles que se lançavam na aventura da colonização, ela resultou em uma maior complexificação do mundo em virtude das novas relações sociopolíticas, culturais e econômicas que foram geradas através da interação desses povos. Em virtude disso, Giddens (1991) considera que a modernidade operou uma separação entre espaço/tempo e produziu relações que se desenrolam no primeiro sem a referência do segundo. Essas interações ocorrem em uma “localidade fantasmagórica” (Idem; Ibid., p. 27) na qual a referência local é modificada por influências externas, na maior parte das vezes, de uma distância considerável. Além de interferir na relação espaço/tempo, essa fase estabeleceu a Europa como modelo para os demais povos que passam a regular suas relações a partir de parâmetros eurocentrados.

Assim é que para Quijano (2002) no período moderno europeu²⁶, o capitalismo articulou-se aos diferentes modelos de Estado²⁷, o que produziu processos sócio-políticos e

²⁵ De acordo com Quijano (2002, p.22), alguns estudiosos abordam a globalização como um processo que atinge de modos diferenciados os países que dela participam, propondo o termo globalizações para abordar esses processos e demarcar as discontinuidades que se desenham a partir do contexto sócio-histórico-político-cultural-econômico de cada país.

culturais diversos. Entretanto, em que pese esse fato, Santos (1999) considera que a promessa de consolidação dos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, foi o lastro do imaginário da modernidade. É por isso então, que os sujeitos modernos atribuem e esperam que seus Estados efetivem esses ideais para a manutenção da harmonia nacional, através da regulação de processos de desigualdade e exclusão gerados e reproduzidos pela própria expansão e consolidação do sistema capitalista. Para ele, o *Welfare State*²⁸ europeu e o *New Deal*²⁹ norte-americano são exemplos desse processo, quando adotaram como estratégia de regulação de interesses dos diferentes segmentos dessas sociedades, uma política de pleno emprego e de redistribuição fiscal levada a cabo pelo protagonismo do Estado na mediação da relação capital x trabalho.

Essas políticas decorrem do agravamento das desigualdades sociais e da disseminação do socialismo como modelo político-social menos excludente, o que colocava os que defendiam o capitalismo em estado de alerta. O trabalhador, que até então participava do sistema capitalista unicamente através da venda da sua força de trabalho, passa a ser integrado também pelo consumo, isso elevou o nível de igualdade promovido por essas nações, sem, contudo, extirpar as relações desiguais que movem a organização das classes dentro do capitalismo (SANTOS, 1999; MARX, 1867/2008). A intervenção do Estado nesses países

²⁶ Os estudos pós-coloniais e descoloniais contestam a ideia de que modernidade esteja associada apenas à experiência histórica do Continente europeu, pois consideram que os processos históricos de povos não-europeus foram silenciados pela produção de conhecimento hegemônica. Assim problematizam as divisões histórico-temporais a partir da narrativa eurocentrada.

²⁷ 1) o Moderno Estado Absolutista/Imperial, consolidado na maior parte da Europa ocidental entre 1500-1789; 2) o Estado-nação Imperial/colonial, concentrado em países como a França e a Inglaterra que durou até depois da Segunda Guerra Mundial; 3) o Estado colonial, experienciado pela América do Norte até 1776, América do Sul até 1824, Sudeste Asiático e africano também experimentaram esse modelo, que marcou as relações entre colonizadores e colonizados por uma hierarquia assente na racialização e subalternização dos povos colonizados; 4) o Estado despótico-burocrático consolidou-se na ex- União das Repúblicas Soviética (URSS) até finais da década de 1980, na Alemanha, Japão, Itália entre as décadas de 1930-1945, com seus modelos nazistas e fascistas; 5) o Estado-nação democrático predominante na Europa Ocidental, América do Norte, Japão e Oceania; 6) os Estados Oligárquico-dependentes, presentes em alguns países América Latina até a década de 1960 e no México, Uruguai, Chile até 1920 e, finalmente, 7) os contemporâneos Estados nacional-dependentes que se consolidaram na América Latina, na maior parte da Ásia, na África do Sul e em poucos países africanos que abrigam, em sua maioria, modelos de 8) Estados neocoloniais (QUIJANO, 2002).

²⁸ Refere-se ao modelo de Estado adotado por países da Europa, a partir de 1930, em decorrência das consequências da Grande Depressão. Neste arquétipo, o Estado é o principal responsável pela regulação econômica e promoção social dos países. Desse modo, os serviços públicos relacionados a saúde, educação, política, segurança, economia, etc., deverão ser entendidos como direitos de cada cidadão sob proteção e controle do Estado nacional.

²⁹ Esse foi o modelo adotado por Roosevelt nos EUA, como modo de recuperar-se econômica e politicamente dos efeitos da Grande Depressão. Estruturado entre os anos iniciais da década de 1930 e de 1940, quando a população estadunidense era marcada por ampla desigualdade socioeconômica e cultural, agravadas pelo efeito da Grande Depressão, nesse período governo investiu em políticas de equilíbrio da economia, tomou medidas de emergência para assuntos como a crescente pobreza da população, o que refletiu em melhoramentos também no âmbito cultural e social. Em que pese seu caráter inicial, o *New Deal* exerceu influência na constituição da proposta de Estado elaborado por Keynes que prevê o Estado como principal regulador socioeconômico e político-cultural.

demarca uma forte política nacional que estabiliza os interesses pátrios em face do processo de crescente internacionalização da economia capitalista.

O século XX também ficou marcado pela memória dos horrores da Primeira e Segunda Guerras Mundiais, pela brutalidade silenciosa da Guerra Fria e a queda do Muro de Berlim, que simbolizou a polarização entre os países que adotavam o sistema capitalista como orientação para suas políticas econômicas e socioculturais e o modelo soviético³⁰. A queda do Muro de Berlim causou uma reorientação no curso do sistema produtivo capitalista interferindo diretamente no padrão de seu desenvolvimento³¹. Isso se processou através da diluição das fronteiras mundiais possibilitada pelos avanços nas descobertas tecnológicas nas áreas de informação e comunicação (TIC), o que modificou tanto as relações cotidianas e subjetivas dos sujeitos, quanto a macro política social, econômica e cultural de praticamente todo o mundo. O momento inicial da reestruturação capitalista está associado aos interesses da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e dos Estados Unidos da América (EUA) no domínio espacial ainda na década de 1950, o que permitiu o incremento de técnicas apropriadas para incursões no espaço. A disputa levou a URSS a lançar seu primeiro satélite artificial como parte do Programa Sputnik³². Na tentativa de resguardar-se de um possível ataque soviético, o bloco capitalista investiu largamente em pesquisas no campo das TIC, assim, em 1960, o Departamento de Defesa dos EUA, através dos estudos da Agência de Pesquisa Avançada (APA), cria a Internet.

As investigações que resultaram na criação da internet contaram com a colaboração de pesquisadores da Universidade da Califórnia em Los Angeles, da Universidade da Califórnia em Santa Bárbara e a Universidade de Utah, instituições que eram pontos centrais de controle de processamento e armazenamento de dados através da rede. É possível dizer que o surgimento da internet foi uma tentativa de descentralizar e, ao mesmo tempo resguardar dados indispensáveis à proteção do país possibilitada pela pesquisa nas áreas de Ciência e Tecnologia (C&T). Mas os cientistas envolvidos com essa empreitada logo perceberam que a

³⁰ Após a Revolução Russa (1917), em 1922 os Bolcheviques criam a União das Repúblicas Soviéticas (URSS). Chefiados por Vladimir Lênin, líder do Partido Comunista que centralizou o poder da URSS na Rússia, montou-se um modelo de governança que adaptava princípios político-econômicos marxistas a um modelo de Estado centralizador que mantinha os meios de produção e distribuição sob seu poder. Tornou-se uma potência político-econômica e militar do período, em contraposição ao modelo capitalista. Existiu até 1991, quando sucumbiu diante do acelerado processo de aumento da população e da pouca inovação tecnológica no setor produtivo.

³¹ Até o século XX, o capitalismo havia se desenvolvido baseado no industrialismo tendo na energia sua principal fonte de produtividade e no keyneisianismo seu principal modo de organização político-estatal o que permitiu a construção do Estado de Providência e no Estado de bem-estar social em países da Europa e nos EUA (CASTELLS, 1999; BAUMAN, 1999).

³² O Programa previa o estudo da capacidade de lançamento de cargas úteis para o espaço e idealizava o envio de uma série de satélites artificiais que começaram a ser lançados através do Sputnik I (CASTELLS, 1999).

comunicação via rede podia ajudá-los no desenvolvimento de suas próprias pesquisas, tanto por facilitar a troca de informações quanto por armazenar e comunicar os dados em tempo reduzido e sem a espacialidade geográfica como fator determinante para o fluxo dessas comunicações. Entre 1970 e 1980, a microeletrônica ganhou espaço por ampliar a capacidade de processamento e distribuição de dados em dispositivos cada vez menores, os computadores começaram a ser comercializados e desenvolvidos para uso pessoal (CASTELLS, 1999; BAUMAN, 1999). Daí em diante, as inovações para melhoramento do sistema de comunicação através da rede produziram rápidas transformações na comunicabilidade humana, tornando-a cada vez mais ágil e eficaz.

Nesse novo cenário, o mundo assiste a um processo de diminuição das distâncias pelo repasse imediato de informações via rede de computadores interconectados. Isso concentrou a competição do mercado mundial na capacidade dos países em gerar conhecimentos que pudessem ser traduzidos em melhoramentos para o processamento e transmissão de dados em escala global. Assim, a regulação do mercado mundial se dará pela habilidade de informar, comunicar sobre os benefícios dos seus produtos, por isso a capacidade de conhecer, mapear o perfil dos usuários, tornou-se uma importante estratégia³³ das grandes empresas (BAUMAN, 2008). Desse modo, a produção do conhecimento e sua aplicabilidade se colocaram no centro do cenário competitivo.

Nesse sentido, Quijano (2002) considera que a globalização, na sua fase atual, provocou mudanças nas formas de autoridade coletiva e dominação política, o que alterou a configuração do capitalismo, apontando como tendências: a constituição de um bloco imperial mundial, formado pelos Estados-nação “centrais”; a luta dos Estados–nacionais dependentes³⁴ – por sua hegemonia regional, que se associam ou entram em conflitos com os países do bloco imperial; uma espécie de desnacionalização dos Estados–nacional–dependentes; e, por último, o uso dos Estados nacionais democraticamente fragilizados como centros locais de administração e controle do capital financeiro mundial, sob os cuidados do “bloco imperial”. Portanto, somado ao desenvolvimento das TIC, a orientação neoliberal³⁵, que prevê a redução

³³ As redes sociais, como o *facebook*, por exemplo, são ambientes que permitem essa espécie de mapeamento de prováveis/possíveis consumidores dos serviços das mais variadas empresas.

³⁴ Na compreensão de Quijano (2002) os Estados-nação centrais são aqueles que concentram os meios de produção e que se fortalecem pela expansão do capitalismo em benefício próprio, quanto que os Estados-nacionais dependentes são aqueles explorados pelos Estados centrais.

³⁵ Inspirado nas teorias neoclássicas, o neoliberalismo é uma atualização do pensamento econômico liberal. À época do seu surgimento, as correntes teóricas neoliberais propunham a adequação do modelo econômico liberal clássico a um modelo de Estado regulador que promovesse políticas assistenciais. Entretanto, a partir da década de 1980, a corrente neoliberal orientou-se pela perspectiva de desregulamentação estatal frente ao provimento dos direitos básicos trazendo a iniciativa privada como centro dessas negociações.

da participação do Estado na regulação dos direitos sociais e o avanço de políticas de liberalização do mercado, foi a bússola que dirigiu a expansão da fase financeira-imperial do capitalismo. Além disso, Hall (2006) adverte que há, na contemporaneidade, uma espécie de perda de “sentido de si” que nos atravessa tanto no âmbito individual quanto nas instituições formais e gera crises de identidade, pois a base de sustentação da “utopia” moderna, pouco a pouco, expõe rachaduras que dão conta de um processo de expansão desenfreado, no qual os países centrais continuam a se beneficiar de relações mediatizadas pelo seu poderio científico e bélico, enquanto aqueles da “periferia” ou lutam para desenvolver alternativas de futuro ou sucumbem a essa lógica.

Na composição desse cenário, a competitividade econômica mundial se desenha pela diferenciação dos cenários geográficos e culturais. Assim a desigualdade da inclusão das mulheres no mundo do trabalho, o declínio da força dos movimentos dos trabalhadores, a pulverização espacial das empresas com flexibilidade de gerenciamento, possibilitada pelas rápidas inovações das TIC, e facilitada pela desregularização e descentralização, refletida na pouca capacidade de intervenção estatal, são os traços mais marcantes da reestruturação do sistema capitalista (CASTELLS, 1999; IAMAMOTO, 2008). Nesse novo momento, o Estado atua mais como parceiro do mercado do que como agente de regulação dos interesses nacionais nesse âmbito.

As sociedades contemporâneas adquiriram, com todas essas mudanças, feições próprias e, profundamente distintas daquelas do início da modernidade europeia. Nelas, as relações sociais, agora mediatizadas por ambientes virtuais, são processadas de modo ágil conectando indivíduos das mais distantes partes do globo, possibilitando uma velocidade nunca experimentada na troca de informações sem implicar em esforço de deslocamento físico/geográfico dos sujeitos envolvidos nas interações.

O apelo diário ao consumo e uma exarcebação do individualismo, na qual o espaço público se esvazia impactado pelos “perigos” que as ruas oferecem, (BAUMAN, 1999; 2008; 2009) e a comunicação cada vez mais mediada por dispositivos multifuncionais como, celulares, *tablets*, *Smartphones*, com *designs* mais modernos e ultraleves, também são marcas de nosso cotidiano. Nesse sentido, Quijano (2002) sinaliza que as últimas inovações tecnológicas auxiliaram e continuam auxiliando a consolidação do domínio exercido pelo capital financeiro e pela acumulação especulativa, ao mesmo tempo em que potencializam uma redução dos espaços democráticos impulsionadores da ressignificação do trabalho, das subjetividades e da educação.

Santos (1999), entretanto, chama atenção para o fato de que, essas mesmas inovações tecnológicas também permitem um intenso fluxo entre culturas diversas e não é equivocado considerar que essa interação estimula também debates virtuais em torno do aprimoramento e da garantia da democracia. Podemos tomar como exemplo, os últimos levantes populares como o *Occupy* nos EUA em 2011, e as manifestações de junho de 2013 no Brasil, que contestaram desde o desemprego em alta da juventude, até o aumento das tarifas de transporte coletivo, revelando a persistente desigualdade social em escala mundial e a crescente interferência do setor privado nos direitos fundamentais. Esses movimentos articularam-se, prioritariamente, via redes sociais, que possibilitam o acompanhamento das ações em tempo real, para isso bastando apenas estabelecer conexão com suas páginas na internet. Outro exemplo, no contexto brasileiro, se refere à difusão de relatos individuais que tratavam de temas diversos, como casos de violência sexual ou crimes contra a diversidade sexual e racial que tomaram, para o bem ou para o mal, proporções gigantescas na rede em 2014, ocasionando a mobilização de artistas e intelectuais em torno de ações que conclamavam o repúdio a esses atos e exigiam interferência dos governantes no reconhecimento legal da liberdade dos indivíduos. Esses acontecimentos são exemplos da potencialidade do ambiente virtual para permitir o exercício da democracia, ainda que não seja possível negar sua contribuição, também eficaz, para expressar ações de intolerância e de fortalecimento do capital financeiro-imperialista.

Desse modo, Raynaut (2013) adverte que o progresso das técnicas se dá como uma evolução do pensamento humano, e depende do contexto e de condições propícias para seu surgimento e desenvolvimento, processo que ocasiona resultados tanto esperados quanto inesperados que transformam as relações do ser humano com o seu ambiente. Não seria inapropriado concluir, que o progresso das TIC gerou uma relação entre forças produtivas e culturas mundiais que motivou a necessidade e o surgimento de formas inovadoras de “interação, controle e transformação social” (CASTELLS, 1999, p.54), o que demanda originalidade no modo como procedemos a análise das sociedades atuais. Experimentamos neste início de século o que Raynaut (2013) denomina de “perturbação”, que exige o aperfeiçoamento ou recondução das categorias até então utilizadas para pensar a interação dos seres com o ambiente.

4.1.2 Desestabilização das categorias analíticas modernas e a crise da ciência

O cenário descrito acima impõe a necessidade de construir novos modos de pensar, isso porque, as dicotomias da modernidade, pautadas na visão do sujeito a partir da oposição ao seu diferente, produziram um padrão hegemônico, baseado no homem branco e europeu despido de qualquer subjetividade e apoiado em correlações estatísticas para pensar os processos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais, em detrimento de outras simbologias, significados e construções que organizavam a vida dos não-europeus (QUIJANO, 2002; QUIJANO, 2005; SANTOS, 2004a). Esse modo de proceder em relação ao conhecimento já não pode ser sustentado sem questionar sua aplicabilidade em realidades que não se assemelhem com o padrão no qual ele se apoia e sem que reconheçamos suas consequências para a interação do ser humano com o seu ambiente.

Nesse caminho, Lyotard (1990) afirma que o quadro teórico da ciência moderna centralizou suas preocupações na problemática do conhecimento em si, em detrimento da sua dimensão ontológica. A preocupação central girava em torno das questões metodológicas para atingir um conhecimento tido como infalivelmente verdadeiro e que permitisse o aprimoramento de técnicas para conquista territorial e a dominação dos instrumentos necessários para melhorar a produção e a reprodução das relações de mercado. Nesse sentido, a construção do conhecimento europeu atuou para a extinção de outros modos de conhecer e interagir com o mundo. As transformações em curso parecem impor uma reorientação do caminho adotado até aqui pelo conhecimento científico, o que exige, além da construção de percursos e instrumentos metodológicos originais, o surgimento de novos modelos de regulação da experiência social da humanidade, que se oponham à centralização excessiva dos Estados, pois, mesmo os modelos adotados pelos estados democráticos que se basearam em políticas diferencialistas e anti-diferencialistas³⁶ (SANTOS, 1999), já não dão conta dessa nova realidade.

A contestação das categorias analíticas modernas, ganha corpo ainda na década de 1960, quando sociólogos e antropólogos passam a afirmar que a realidade humana é uma produção de símbolos e significados tecidos pelos indivíduos em suas interações. No mesmo período, as mulheres despontaram com a discussão acerca das diferenciações de gênero e do papel desempenhado por elas na hierarquia social assente no capitalismo. Isso conduziu, tanto aos estudiosos ligados à sociologia e antropologia quanto estudiosas engajadas nas questões de gênero, a questionarem o *status quo* dos dispositivos metodológicos utilizados no

³⁶ Para Santos (1999), os dispositivos dos quais as democracias lançaram mão contra a desigualdade e a exclusão são universalistas, pois se universalismo anti-diferencialista nega as diferenças tornando-as homogêneas, o universalismo diferencialista apesar de não negar essas diferenças, as absolutiza. Ambos, portanto sustentam alguma espécie de inferiorização, o primeiro pelo excesso de semelhança e o segundo pelo excesso de diferença

fazer científico e a reivindicar um estatuto epistemológico e metodológico próprios. Nessa mesma direção, descobertas³⁷ no campo da química e da física denunciavam a impossibilidade de guiar o conhecimento a partir das pretensas condições racionais, neutras, objetivas e disciplinares preconizadas pelos métodos modernos. Esses estudos questionavam os procedimentos da ciência e apontavam para sua insustentabilidade. É o momento em que alguns campos do saber passam a convergir fundando a abordagem interdisciplinar (SANTOMÉ, 1998; HALL, 2006; SANTOS, 2010), perspectiva em que transitam métodos e conceitos oriundos de campos disciplinares identificados como necessários para a compreensão de fenômenos complexos, que exigem múltiplos olhares para encontrar soluções adequadas.

Do mesmo modo, uma vertente na qual destaco os trabalhos de Edgard Morin (2003; 2011), assinala que a fragmentação da produção do conhecimento científico, operada especialmente a partir do século XIX que atinge uma hiperespecialização, no século XX, (SANTOMÉ, 1998) contribuiu para a promoção de desastres graves à vida humana. Essa perspectiva produziu um tipo de ciência simplificadora da realidade, ao interpretá-la a partir de lentes que mantêm seu foco fechado nos limites da abordagem dos especialistas. Esse debate produziu uma desestabilização no metadiscurso que reserva à ciência o posto de conhecimento pretensamente verdadeiro e unívoco. Desse modo, o grande relato de legitimação do saber científico, que se concentrou na possibilidade emancipatória desse conhecimento, concedeu à ciência um lugar de privilégio com relação a outros saberes (LYOTARD, 1990).

Nessa direção, Santos (1989) lança uma crítica à racionalidade moderna objetiva, neutra e fragmentada e sugere a necessidade de uma racionalidade mais ampla que rompa com as dicotomias do pensamento finalista herdado da modernidade. Assim, ele anuncia a crise experimentada pela ciência moderna, que deu seus primeiros sinais através do que ele, tomando emprestado o conceito de Kuhn (2008) nomeia de “conflito de crescimento” (SANTOS, op. cit., p.17). Esse conflito acontece a partir da expansão do campo de investigação de uma determinada disciplina e dá condições para o surgimento de novas especialidades. Durante esse processo, a matriz disciplinar³⁸ original é questionada pelas próprias disciplinas criadas no processo de fragmentação e disciplinarização, inerentes ao

³⁷ Realizadas por Einstein (1879 - 1955), Heisenbrg (1901 - 1976) e Bohr (1885 - 1962), Godel (1906 - 1978) e Prigogine (1917 - 2003). Para mais informações ver: SANTOS, 2010.

³⁸ De acordo com Kuhn (1998), a matriz disciplinar é composta por : 1) generalizações simbólicas, 2) expressões e leis científicas, 3) elementos científicos, 4) modelos ou analogias preferidas, 5) valores, 6) exemplares.

progresso da ciência moderna resultando no surgimento de novas especialidades híbridas. Essas crises que acontecem no interior do campo científico ocasionam uma espécie de desestabilização nos métodos e procedimentos utilizados pelos especialistas.

Outro aspecto da crise apontada por Santos (1989, p.18) é a “degenerescência”, que atinge todas as disciplinas tanto em seus aspectos metodológicos e conceituais, como epistemológicos, portanto “(...) significa pôr em causa a própria forma de inteligibilidade do real que um dado paradigma proporciona (...)” (Idem; Ibid., p.18). Assim, o autor aponta para a constatação da insuficiência das categorias do paradigma moderno hegemônico no entendimento da realidade experienciada pelos sujeitos sociais e para o reconhecimento da existência de outras formas de produção de conhecimento. Este movimento vai provocar uma crítica à postura unívoca da ciência diante de outros modos de cultivo e transmissão do saber. Por isso, ele considera que as descobertas e críticas à ciência no século XX e início do XXI, sinalizaram a crise paradigmática da ciência moderna, ao questionarem o metadiscurso de legitimação científica ao mesmo tempo em que propunham a construção de um novo paradigma que subsidiasse, de maneira mais eficaz, o olhar dos cientistas sobre a realidade humana.

Diante da multiplicidade e complexidade das sociedades contemporâneas Nunes (2002) sugere que a internacionalização político-econômica capitalista dos últimos séculos e da ciência moderna como modo único de analisar essas sociedades, paradoxalmente contribuiu para uma “(...) desconfiança perante as tentativas de enunciar sistemas globais de explicação do mundo e da sociedade” (Idem; Ibid., p. 301-306). Apesar da ciência moderna se desenvolver com e a partir da ampliação do capitalismo como forma de organização político-econômica hegemônica, a expansão desse sistema resultou, ao mesmo tempo, o questionamento do seu modo de realização.

4.2 Pós-modernidade e Estudos Pós-coloniais: alternativas para a ciência

Como dito anteriormente, a pretendida e inalcançável homogeneização sociocultural e político-econômica da modernidade europeia desencadeou críticas ao racionalismo universal presente no conhecimento moderno. Desse modo, estudiosos como Jean-François Lyotard (1924 - 1998) e Boaventura de Sousa Santos, considerados pós-modernistas, se unem àqueles que já anunciavam uma nova lente para compreender a realidade. Inicialmente, a pós-modernidade é identificada como um movimento intelectual e artístico que surgiu ainda na

década de 1960, com berço nos EUA e ganhou maiores proporções a partir dos anos 1970 (ALVES, 2008).

No campo epistemológico, a perspectiva pós-moderna aponta para o esgotamento da racionalidade do pensamento moderno. Santos (1989; Idem, 2004a) considera que essa exaustão se dá em função da perda de sentido das categorias de análise dicotomizadas (sujeito/objeto/natureza/sociedade/cultura) “e da verdade como representação transparente da realidade” (Santos, 1989, p.2). Numa sociedade diluída no espaço e no tempo virtual, tomada por uma sensação de insegurança e mal-estar (BAUMAN, 1998) e cada vez mais complexa, tanto pelas novas formas utilizadas para a comunicação quanto por integrar diferentes povos, se instalam modos diversos de compreender a relação do Ser com o mundo que rompem com o silenciamento imposto pela hegemonia científica europeia.

É através do conceito de jogos de linguagem que Lyotard (1990) critica o metadiscurso legitimador da ciência diante de outros saberes, pois, para ele, o processo de legitimação da submissão do conhecimento às regras do pensamento científico, racional-moderno, é falacioso. Esse autor defende que a produção dos jogos de linguagem se dá através de um acordo daqueles que estão envolvidos na situação, pois qualquer regra que venha a ser modificada, durante a interação, irá transformar o jogo por inteiro. Assim, cada saber possui seu próprio jogo que se reproduz a partir dos sujeitos nele envolvidos. O saber científico, então, produz um jogo de linguagem singular e não pode ser parâmetro para o reconhecimento da legitimidade de outros saberes, porque esses produzirão regras que só fazem sentido no contexto humano de sua utilização.

Em finais da década de 1980, o conceito de pós-modernidade passa a ser utilizado por Santos (1989; 2004a) para uma análise social, o que se dá em virtude das acumuladas crises no sistema capitalista e do desencantamento produzido por regimes alternativos. A pós-modernidade passou então, de um paradigma epistêmico para ser também um paradigma social. As mudanças ocorridas no período dão conta de uma desestabilização da noção de ordem, além é claro, daquela já referida - a noção de espaço/tempo. Essa desestruturação vai afetar o imaginário do sujeito pós-moderno. Bauman (1998) sugere que se o indivíduo da modernidade abriu mão de sua liberdade em busca de uma maior segurança, tanto no âmbito individual quanto na sua convivência social, o sujeito da pós-modernidade se arrisca mais para experimentar proporções maiores dessa liberdade. Em virtude disso, a própria concepção paradigmática da pós-modernidade será afetada por esse sintoma de maior liberdade, ao assumir a impossibilidade de estruturas de pensamento universais e rígidas.

A perspectiva pós-moderna apontou a necessidade de novas categorias epistemológicas para uma análise mais profunda dos interesses científicos que são, em sua maioria, problemáticas de elevado teor de complexidade, por isso, devem ser compreendidas sob diversas formas de abordagem. Essa perspectiva vai também abrir espaço para novos modelos teóricos e novas formas de análise, provocando o nascimento de percursos teóricos inovadores como a teoria da complexidade, desenvolvida especialmente por Edgard Morin, a teoria do caos e a análise através de modelos matemáticos não-lineares. Propostas que deram origem a uma alternativa paradigmática à ciência, submetida ao imperialismo científico cartesiano que persistiu até o século XX. Essa via opera com e a partir da complexidade dos seus alvos de análise e anuncia a necessidade de renunciar à fragmentação simplificadora da ciência moderna. Desse cenário, emergiram e emergem novos procedimentos para a construção de um problema científico que ao invés de prescrever a decomposição do fenômeno, se concentra em formas de integração de áreas do conhecimento para observá-lo a partir de diferentes perspectivas e atingir um entendimento mais profundo e planejar soluções tanto mais flexíveis quanto mais eficazes (ALMEIDA-FILHO, 2005; SANTOS, 1989).

A linguagem é um elemento incontornável para os estudos pós-modernos, pois é através dela que são construídos os signos, símbolos e significados que dão sentido à experiência humana. O contexto também ganha destaque, e a figura do “pesquisador de laboratório” convive com o investigador envolvido em seu campo de interesse. Ao proceder essa realocação dos sujeitos envolvidos em um processo de investigação, os pós-modernistas rompem com uma característica fundamental da ciência moderna - sua objetividade - refletida em um saber que, por se pretender universal, se legitima a partir de uma desterritorialização e deslocalização do conhecimento. A proposta pós-moderna aproxima ciências naturais, sociais e humanas e destaca os aspectos culturais em sua interação com questões cognitivas e de método. Ela reposiciona os sujeitos que participam de uma investigação revelando a impossibilidade da realização neutra apregoada pelo pensamento cartesiano (NUNES, 2002). Desse modo, tanto o investigador quanto o investigado são influenciados e influenciáveis em uma situação de pesquisa.

Para Giddens (1991), a pós-modernidade revelou a incerteza do conhecimento científico, o caráter não-linear e não teleológico da história e o agravamento das questões ecológicas que resultaram no surgimento de uma nova agenda social. A partir das ideias desse autor, podemos refletir que os pós-modernistas atuaram contra a universalização totalizante promovida pela ciência moderna, primeiro apontando para a impossibilidade de um conhecimento infalivelmente verdadeiro, depois expondo a multiplicidade de processos

históricos não redutíveis às definições de “progresso”, “desenvolvimento”, cunhadas pelo saber científico que, portanto perdem sua eficácia na análise da(s) história(s) humana. Entretanto, o sociólogo considera que o termo “pós-modernidade” sugere a construção de uma nova ordem social a partir da contestação das instituições modernas e da prospecção de novas formas de interação social. Por isso se opõe à sua utilização e considera que vivemos uma época de radicalização da modernidade propiciada pela separação espaço-tempo, a reorientação da relação local-global e a capacidade de reflexividade desenvolvida no período moderno que nos permite refletir sobre o deslocamento das relações interacionais como marca desse novo momento histórico, que não significa, portanto, uma superação da modernidade. Na esteira dessa crítica, Nunes (2002) sinaliza que o grande êxito da perspectiva pós-moderna se encontra no reconhecimento de que teorias são narrativas e, que a modernidade se tornou uma espécie de metanarrativa que se pretendeu universalmente aceita.

Santos (2004a) aponta limitações do pensamento pós-moderno e identifica os estudos de autores europeus e estadunidenses, dentre eles o próprio Lyotard, como “pós-modernismo celebratório” (Idem, *Ibid.*, p. 33), pois, para ele, apesar desses intelectuais fazerem uma crítica ao universalismo e ao metadiscurso da ciência moderna, eles renunciam aos projetos coletivos de emancipação social e celebram o fim da utopia. Essas características distanciam os estudos de Boaventura de Sousa Santos, desse pós-modernismo, pois no conceito elaborado pelo autor, a ideia de fortalecimento dos projetos coletivos e da tríade, igualdade, liberdade e fraternidade, que inaugura a modernidade são ainda elementos indispensáveis e por isso, devem ser reinventados na realidade contemporânea. Na tentativa de se distanciar do que chama “pós-modernismo celebratório”, Santos (op. cit.) propõe o pós-modernismo de oposição no qual anuncia o fracasso dos dispositivos de regulação da modernidade em cumprir suas promessas, ao mesmo tempo, em que admite um pluralismo nos modos de emancipação social, elimina o universalismo assente na compreensão marxiana de libertação revolucionária e acolhe utopias reais, plurais e críticas. Propõe uma **hibridação, uma mestiçagem sociocultural** que permita a identificação das relações de poder que se estabelecem nessa relação híbrida.

No mesmo caminho, os estudos pós-coloniais da década de 1980, tecem uma crítica à pós-modernidade e vão além, ao considerar que a ressignificação da colonização e de seus reflexos na produção e reprodução dos povos envolvidos nesse processo é condição central para uma realocação ou nova produção do discurso científico. Sinalizam que a análise pós-moderna não problematiza a relação complexa entre a empreitada colonizadora, a globalização e o racionalismo como saber hegemônico e, com isso, contribui para a o

aprofundamento da colonialidade³⁹ estabelecida a partir do colonialismo europeu do século XVI (BHABHA, 1998; HALL, 2003; QUIJANO, 2002; 2005) e refletida em um emaranhado de contextos sócio-históricos e culturais diversificados. Para Maldonado-Torres (2009), as abordagens que circulam sobre o período moderno retiram dele uma importante noção: a de espacialidade e o fazem em nome das noções de objetividade e universalidade que a ciência reclama para si, produzindo então um conhecimento desincorporado, deslocalizado e desterritorializado, que conduz a uma cegueira acerca da relação geopolítica desse conhecimento. Desse modo, o entendimento sobre a modernidade usual parece esconder sua relação com a intenção colonial de estabelecer a Europa como centro das relações político-econômicas e socioculturais dos territórios por ela colonizados, mesmo aquelas que se apresentam como uma crítica a esse modelo de produção de conhecimento.

Seguindo o caminho de estudiosos como Frantz Fanon (2008), o que a pós-colonialidade propõe é a construção de uma nova episteme que tenha como construtor e enunciador o sujeito que experimentou a colonização e que experimenta a colonialidade, do lugar do marginalizado. Bhabha (1998) sugere a realização de um processo de despersonalização colonial no qual a distância entre colonizado e colonizador seja o centro do interesse, pois é nesse ponto que encontramos uma reconfiguração das identidades pré-fixadas para entendermos a identificação que pode emergir, por exemplo, “(...) no artifício do homem branco inscrito no corpo do homem negro” (Idem; Ibid.,p.76). Há aqui uma clara objeção a uma ideia totalizante da identidade dos sujeitos envolvidos na colonização. Desse modo, os estudos pós-coloniais propõem perceber colonizado e colonizador para além de um e de outro, analisam os interstícios⁴⁰ que envolvem essa relação, sem perder de vista que a objetividade científica é construída em função do “homem branco europeu” na tentativa de estabelecer domínio sobre o seu diferente (BHABHA, 1998; HALL, 2003). A partir disso, é possível considerar que os estudos pós-coloniais propõem novas narrativas dessa história, contadas a partir do olhar daquele que experimentou a chegada impositiva e devastadora de novos arquétipos de organização sociocultural e político-econômica a partir do século XVI.

De acordo com Bhabha (1998), na tentativa de dominar o “outro”, a ciência moderna, de par com a empreitada colonial, forjou um lugar discursivo e disciplinar que produziu identidades estratégica e institucionalmente bem delineadas, como se o “Eu” e o “Outro”

³⁹ O processo de colonialidade se dá pela emergência de um padrão de poder que surge como resultado do colonialismo moderno. O colonialismo não deve ser confundido com a colonialidade, pois ele refere-se a uma relação política, social, cultural e econômica na qual a soberania de um povo está subjugada ao poder de outro povo.

⁴⁰ Utilizado por várias disciplinas científicas o conceito refere-se a um pequeno espaço entre duas coisas.

fossem corpos autossuficientes que não sofressem qualquer influência da relação que se estabelecia. Assim, suas análises encaixam os papéis sociais de cada um em uma imagem perfeita, na qual suas interações intersubjetivas são vistas também de maneira linear e totalizadora. Há, portanto, uma manipulação da representação do ser humano e da própria colonização, que produz um discurso unidimensional sobre esse processo, no qual o colonizador aparece como o descobridor, portador de progresso e, portanto, um sujeito diferenciado, melhor que aquele a quem pretende dominar que, como sua oposição, é o descoberto, o retrógrado com dificuldades de ascender ao local privilegiado do seu dominador.

A subjetividade produzida pela ciência moderna e sustentada na possibilidade do capitalismo como política econômica cultural universal incidiu sobre o pensamento cartesiano e se refletiu como uma espécie de “universalismo abstrato”. Desse modo, extraiu o conhecimento do seu contexto, produziu, então, um sujeito enunciador esvaziado do seu corpo para a aquisição de uma forma universal de compreensão dos fenômenos e, para tanto, construiu categorias *a priori* baseadas em uma razão transcendental, masculina, branca e europeia e relegou os outros gêneros, povos e etnias, à marginalização social (NUNES, 2002; GROSGOUEL, 2007). Nesse sentido, Quijano (2005) considera que a modernidade europeia produziu novas identidades sociais e redefiniu outras. Ele toma a ideia de raça como elemento central desse processo por considerar que ela atuou como um instrumento eficaz de classificação e distinção do colonizador frente ao colonizado. Assim, no topo da hierarquia encontra-se o “homem hétero europeu branco” e abaixo dele todas as outras identificações étnico-raciais e sexuais. Associado a isso, está o controle do trabalho, dos seus recursos e produtos em função do mercado mundial.

Os papéis e lugares sociais do indivíduo pós-moderno serão atravessados por essa hierarquização racial que reflete em outros âmbitos da organização sociocultural e político-econômica mundial. A esse processo Quijano (2005) dá o nome de “colonialidade do poder”, que se institui a partir da opressão e extinção dos modos de reprodução dos povos colonizados em benefício daqueles do colonizador. O reflexo disso na construção da subjetividade do sujeito colonizado sinaliza tanto para a percepção destruidora da imagem de si próprio, na qual desconsidera sua capacidade criativa, quanto para o surgimento de inovações nas formas de expressão cultural desses povos que continuam sendo marginalizadas por conta do *ethos* opressivo da ciência.

Essa forma de poder, gerada pela colonização europeia, atua nos âmbitos, político, econômico, epistêmico e incide sob diversos aspectos na experiência dos povos colonizados.

Obviamente que a forma de produção e reprodução dos colonizadores também foi afetada por esse processo, mas para esse trabalho, interessa especialmente o que Quijano (2005) denomina como “**colonialidade do saber**” que opera a partir da subalternização e/ou extinção dos conhecimentos produzidos pelos povos não-europeus, através da repressão à produção e transmissão desses saberes, negando os seus legados intelectuais e reservando-lhes um lugar de irracionalidade e primitivismo.

O primeiro sintoma dessa forma bruta de colonização se desenha com a hegemonia da escrita como única forma de acumulação e transmissão do saber e do estabelecimento da imprensa como seu principal meio de divulgação. A conjunção desses aspectos impõe, ao sujeito colonizado, o domínio de códigos e símbolos culturais, como a língua, a leitura e a escrita que, entretanto, não foi desenvolvido satisfatoriamente, porque os próprios colonizadores impediam aos dominados o aprendizado desses símbolos, ao passo que os impunham como condição essencial para a distinção entre um e outro. Assim, aqueles conhecimentos que se baseavam na reprodução oral foram sendo estigmatizados como menos rigorosos, enganadores e desprovidos de qualquer racionalidade, ao mesmo tempo em que se operava uma frágil instrumentalização do sujeito para mergulhar na cultura hegemônica (GARCÉS 2007, WALSH, 2007a).

Do mesmo modo Garcés (2007), sugere que “(...) *las lenguas europeas, derivadas, sobre todo, del latín y del griego, se tornan las únicas en las que es posible expresar el conocimiento verdadero y válido*” (Idem; Ibid.,p.220). Todo esse cenário contribuiu para o epistemicídio do qual nos fala Santos (1999). Além do que, produziu uma geopolítica do conhecimento que toma a racionalidade científica moderna como hegemônica e a Europa, e por identificação os EUA, como berço de cultivo, produção e transmissão desses saberes, inscrevendo os demais povos e territórios em posições subalternizadas e marginalizadas, assim “a ciência e, em particular, as ciências sociais assumiram (...) a condição de ideologia legitimadora da subordinação de países da periferia e da semiperiferia do sistema mundial” (Santos; et. al., 2004b, p?) naquele momento.

Esse processo forjou uma espécie de **racismo epistêmico** que operou a partir da repressão às formas de produção do universo simbólico, dos padrões de expressão e de objetivação dos povos não-europeus, marginalizando e silenciando a produção de conhecimento desses povos e subordinando-os ao conhecimento científico, como única forma de conhecer e interferir na realidade humana. Santos e et. al. (2004b), partindo do conceito

jurisdiversidade⁴¹, que implica reconhecer diferentes sistemas jurídicos e a diversidade epistêmica provenientes dessas comunidades, propõe a ideia de “**justiça cognitiva**” que reconhece a rivalidade de conhecimentos diversos, as desigualdades políticas, epistemológicas e sociais que permeiam essa disputa e quer promover uma reavaliação da ciência como conhecimento hegemônico. Isso vai resultar em uma espécie de "indiferença cognitiva" em relação à ciência moderna e o reconhecimento do direito à coexistência e legitimação de diversas formas de conhecimento (BALDI, 2013; SANTOS; et. al., 2004b), não apenas tolerância à pluralidade, mas antes, “(...) a substituição da monocultura do saber científico pela ecologia dos saberes” (SANTOS; et. al. 2004b, p. 88?).

Diante do quadro desenhado, considero que os estudos pós-coloniais desestabilizam a geopolítica do conhecimento ao passo que inserem no centro do discurso e da produção científica os sujeitos que ocupam o lugar da diferença, do heterogêneo, do hibridismo cultural, o sujeito mestiço. Dessa forma, a produção de conhecimentos por grupos marginalizados atua como *locus* de resistência e de disputa de poder que busca revelar a complexidade camuflada nas epistemologias modernas, ao mesmo tempo em que apresenta possibilidades para a construção de um novo paradigma científico que desconstrua o imperialismo eurocêntrico e possibilite uma variedade de formas de proceder diante dos problemas atuais, através de uma abordagem transversal entre as diversas formas de construção do conhecimento.

Santos; et. al. (2004b) indicam, que a conexão de conhecimentos diversos possibilita subsidiar a resignificação do conhecimento em formas inovadoras capazes de articular as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/“tradicionais”, para ele, “o futuro encontra-se (...) na encruzilhada dos saberes e das tecnologias” (Idem; Ibid.,p.37?). Do mesmo modo, Nunes (2002) considera que esse conhecimento de fronteira descanoniza a ciência e contribui para a reinvenção da teoria crítica ao admitir a conversão de saberes, ao redefinir os jogos de linguagem e as formas de vida, e contribui para um projeto emancipatório da transição paradigmática. Ele sinaliza ainda que a possibilidade dessa reinvenção/construção deverá recompor a geopolítica do conhecimento através de uma articulação entre ciência e cultura, de modo que possa refletir em intervenções e práticas dos cidadãos na objetivação da sociedade; da aproximação do conhecimento, cultura e natureza, capaz de produzir uma espécie de ecologização dos campos e da reinvenção de interações que desorganizem o consenso a fim de também problematizar as interações do homem com o ambiente.

⁴¹ A jurisdiversidade é o reconhecimento de diferentes sistemas jurídicos e a diversidade epistêmica provenientes de comunidades e povos distintos.

Na mesma rota, Santos (2010) enumera quatro princípios fundamentais que devem nortear a construção de um novo paradigma, seja ele pós-moderno, pós-colonial, ou como sugerem alguns, como é o caso de Morin (2011), complexo, transdisciplinar: o primeiro busca convergir conhecimento natural e social para restabelecer os laços entre ser humano e natureza, sinalizando para a valorização dos estudos humanísticos; o segundo estabelece que a ciência tem uma dimensão local e global, portanto deve admitir uma pluralidade metodológica para a investigação científica abandonando o estilo linear do procedimento científico moderno, assentado na supremacia das ciências naturais sobre as sociais; o terceiro situa o processo de conhecimento como autoconhecimento, assim as experiências dos sujeitos estão ligadas aos conteúdos apreendidos nos espaços de ensino; o quarto sinaliza para o desejo da ciência de se tornar um senso comum criativo, ativo e responsável. Em vista disso, a nova proposta paradigmática pretende ser uma realização criativamente orientada para o desenvolvimento de ações responsáveis que deem conta da complexidade das relações estabelecidas entre os sujeitos e o ambiente social e natural no qual ele está imerso.

O repertório de novas propostas paradigmáticas não se reduz a esses que acabo de apresentar, mas de algum modo, boa parte dos autores parecem concordar com o relativismo e uma nova forma de construir problemas científicos que se orientam, por “(...) dinamismo, indeterminação, contingência como características da formulação alternativa para a construção de uma nova família de entes científicos — os objetos complexos [que são] múltiplos, não lineares” (ALMEIDA-FILHO, 2005, p. 38) e exigem novas modalidades de prática científica que congreguem campos diversos do saber para o seu entendimento. Assim, a discussão em torno de procedimentos orientados por formas alternativas de organizar o procedimento científico surgem, sinalizando para uma prática multi-pluri-inter e mesmo transdisciplinar⁴² (ALMEIDA-FILHO, 2005; RAYNAUT, 2011; 2013; SANTOMÉ, 1998). Desse modo, sustentadas no argumento de alguns intelectuais, que veremos a seguir, acreditamos ser a interdisciplinaridade um caminho possível para o aprimoramento e a inovação da realização científica.

4.2.1 Interdisciplinaridade: um conceito em construção

⁴² A transdisciplinaridade, ora aparece como nova teoria, ora como nova sugestão paradigmática, ora como uma metodologia possível para paradigmas emergentes. Portanto, essa noção não é consensual.

Os desafios impostos pela globalização e a rápida inovação tecnológica apontam para o questionamento da supremacia dos métodos e procedimentos da ciência moderna. Ademais, a racionalidade objetiva e fragmentada da ciência, vinculada ao progresso industrial e técnico capitalista, operou uma objetificação da natureza sustentada pela dicotomia homem/natureza na qual o primeiro exerce domínio sobre a segunda. Isso contribuiu para muitos dos desastres naturais e catástrofes sociais que atravessaram o século XX. As diferenciações geográficas dos avanços e benefícios tecnológicos produziram divergências entre os países, pois aqueles com maior capacidade de produção se destacam no mercado mundial enquanto os que não estão no centro do poder experimentam um aprofundamento e o surgimento de novas formas de desigualdades que se produzem a partir do tipo de inclusão e/ou exclusão nos processos de inovação tecnológica. Em virtude disso, na década de 1960, movimentos de proteção da natureza que alertavam para os danos causados por uma evolução tecno-científica desprovida de reflexão sobre suas implicações, ganham destaque. Esse diagnóstico questionou a ideia de progresso científico e tecnológico e pretendia uma aproximação entre as ciências sociais e naturais (BAUMAN, 1999; SANTOS 2004a; SANTOS; et. al., 2004b; ANGOTTI; AUTH, 2001; MORIN, 2011; LUZZI; PHILIPPI, 2011; ALVARENGA; et.al., 2011).

Notadamente, no centro da questão estava uma articulação da relação ser humano e natureza na qual a dicotomia hierarquizante da ciência moderna, que submete o ambiente natural ao domínio do homem⁴³, perde seu sentido ao ser questionada por uma abordagem mais integradora das questões tanto ambientais quanto humanas. Nesse mesmo período, Edgard Morin (2003; 2011) apresenta seu conceito de complexidade⁴⁴ e sinaliza, ao contrário das prescrições científicas da modernidade, que os fenômenos são complexos em si, portanto qualquer investigação sobre eles estará carente de totalidade, porque a complexificação do fenômeno ocorre ao mesmo tempo em que a investigação é exercitada pelo investigador.

Para Morin (2011) a ciência moderna operou a favor de um conhecimento cego diante da complexidade que envolve o ser humano e o ambiente onde se desenrolam suas inter-relações socioculturais. Essa política executada por disciplinas isoladas agravaram os processos de desigualdade e exclusão e colaboraram para uma transformação nociva da natureza com prejuízos evidentes das comunidades humanas. Paralelamente, surgem os primeiros estudos sobre a interdisciplinaridade que resultam da constatação de que o

⁴³ A utilização do termo “homem” é um posicionamento de político como reconhecimento de que a ciência moderna marginalizou o local da mulher no âmbito de sua atuação.

⁴⁴ Após a década de 1960 o conceito de complexidade é ampliado e passa a ser apresentado como uma novo paradigma científico.

desenvolvimento científico operado por um paradigma simplificador, dicotômico, fragmentado e pretensamente neutro, construiu resultados significativamente trágicos para a convivência humana ao distanciar e isolar partes que compõem o fenômeno (SANTOMÉ, 1998; ALVARENGA; et. al., 2005; TEIXEIRA, 2007; SANTOS, 2010), assim, problemas complexos como, por exemplo, a evolução da tecnologia, se analisados por um viés disciplinar no qual o interesse último seja apenas o melhoramento de um sistema ou dispositivo tecnológico pode deixar para trás os impactos socioculturais e político-econômicos gerados a partir dessa inovação.

O debate sobre interdisciplinaridade ganha destaque entre fins da década de 1960 e início dos anos 1970, e apresenta um compromisso especial com sua discussão conceitual, impulsionado pelo interesse de órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que apoiaram e promoveram diversos encontros em torno de questões que envolveram a superação do paradigma disciplinar e o desenvolvimento de abordagens inter, pluri e transdisciplinares. Em 1970, foi realizado na Universidade de Nice na França, o “I Seminário Internacional Sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade”, com o apoio do Ministério da Educação francês e da OCDE. Seu objetivo foi desenvolver esses conceitos e apresentar suas contribuições para o conhecimento, processos de formação e de investigação científica e para a transformação da sociedade. Os pontos consensuais a que chegaram os participantes referiam-se ao grau de complexidade dos problemas contemporâneos, às rápidas mudanças experimentadas no curso da vida e à necessidade de políticas de promoção do trabalho e da pesquisa interdisciplinar. São destaques do evento, as contribuições de Jean Piaget (1896 - 1980) e Erich Jantsh (1929-1980) como marcos conceituais mais duradouros sobre a interdisciplinaridade, e no surgimento do conceito de transdisciplinaridade (SANTOMÉ, 1998; TEIXEIRA, 2007; ALVARENGA; et. al., 2005; 2011).

Na compreensão de Piaget (1976 apud SANTOMÉ, 1998) os conceitos para os quais se direcionara o debate do seminário referiam-se a níveis distintos de cooperação entre as disciplinas. De tal modo que a **multidisciplinaridade** seria o recurso de uma determinada disciplina aos conhecimentos de outras especialidades a fim de obter maiores informações sobre sua problemática, o que, entretanto, não contribui para um diálogo entre os campos do saber; a **interdisciplinaridade** aparece como uma possibilidade de troca mútua e de integração entre as especialidades para o aprofundamento do conhecimento acerca de um fenômeno, com o enriquecimento dos campos envolvidos possibilitado por um intercâmbio teórico e metodológico. Essa troca funcionaria, para ele, como uma etapa anterior à

transdisciplinaridade que é, de acordo com sua compreensão, uma integração mais profunda e duradoura das especialidades de onde surgiria um novo esquema de conhecimento que não admitiria fronteiras solidificadas entre esses campos (SANTOMÉ, 1998; ALVARENGA; et. al., 2005; 2011; LUZZI; PHILLIPI, 2011).

Para Jantsh (1979 apud SANTOMÉ, 1998) os níveis de integração disciplinar se dividem em torno da **multidisciplinaridade**, organizada hierarquicamente através do comando de uma disciplina sobre as demais que participam do estudo; a **pluridisciplinaridade** que é também uma sobreposição de especialidades, porém sem distinções hierárquicas, pois não há uma disciplina coordenadora; o terceiro nível é o da **disciplinaridade cruzada**, em que existe uma disciplina dominante e as outras aparecem em níveis hierárquicos mais horizontalizados, sendo que a investigação se desenvolve sob a coordenação da disciplina central; a **interdisciplinaridade** seria a reunião de disciplinas de um mesmo ou de distintos campos do saber, em torno de uma problemática. Nela, as especialidades estão conectadas e objetivam uma finalidade comum, não a subordinação ao comando de uma determinada disciplina e envolve diversos especialistas. Por último, ele apresenta a **transdisciplinaridade** como a superação das disciplinas e o aparecimento de um novo paradigma epistemológico do saber (SANTOMÉ, 1998; ALVARENGA; et. al., 2005; 2011; LUZZI; PHILLIPI, 2011). Em que pese diferenças existentes entre Piaget e Jantsh, suas perspectivas sobre interdisciplinaridade foram a base para muitas das compreensões correntes sobre o tema.

Dando prosseguimento a essas discussões, em 1986 é realizado em Veneza o Colóquio “A Ciência Diante das Fronteiras do Conhecimento”. Em 1991, Paris sedia o “Congresso Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o Século XXI”. Três anos depois, Portugal promove o primeiro “Congresso Mundial da Transdisciplinaridade”. Fechando o período de eventos, em 1997, é realizado na Suíça o Congresso Internacional “Que universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da universidade” (TEIXEIRA, 2007). Obviamente, o interesse da OCDE em torno desse debate, se dá em virtude da reorganização do mercado internacional no qual o conhecimento ganha destaque, o que terá implicações relevantes para a educação neste século.

Por outro lado, apesar do esforço empreendido nos últimos anos em torno da discussão conceitual sobre a pluri, a multi, a inter ou a transdisciplinaridade esse debate ainda não está encerrado, pois, coexistem múltiplas compreensões relativas a esses conceitos. Na compreensão de Raynaut (2011) a interdisciplinaridade consiste no diálogo e na colaboração entre as disciplinas, considerando suas bases teórico-metodológicas para a abordagem de

objetos específicos que necessitam da cooperação entre especialidades diversas. Ele sinaliza que, primeiramente, é preciso evidenciar as divergências ou desconhecimentos existentes entre os especialistas que pretendem trabalhar em conjunto. A partir de então, devem ser reelaborados os questionamentos em torno do fenômeno em foco e construir uma problemática comum, que respeite a diversidade de olhares que se debruçam sobre o objeto, num ânimo contínuo do estabelecimento de passarelas entre as especialidades presentes no esforço investigativo. No mesmo caminho, Teixeira (2007, p. 72) aponta que “a interdisciplinaridade consiste na troca de conceitos, teorias e métodos entre diferentes disciplinas”.

De acordo com Colet (2003) a interdisciplinaridade é uma interação significativa entre as disciplinas e, como crítica à disciplinaridade, assume a função de reorganizar os modos de compreender a realidade. Para isso, constrói um formato mais integrativo e pretende analisar as problemáticas de maneira mais profunda, durável e facilmente transferível. Para ela, os princípios fundamentais da interdisciplinaridade são: a **integração conceitual, teórica e metodológica** entre as especialidades, **uma colaboração horizontal entre os especialistas** que participam da investigação e como resultado articula-se uma nova representação da realidade e da solução da problemática. Portanto, o que define interdisciplinaridade, para essa autora, são as palavras integração, colaboração e síntese com formação de um novo quadro conceitual. Notadamente, para ela, a interdisciplinaridade não se encerra apenas na troca de influências, mas antes e sobretudo, na construção de algo inovador a partir da cooperação entre campos do saber. Convergingo com essa posição, Almeida Filho (2013) considera que a interdisciplinaridade é a interface entre os campos, a fusão entre disciplinas para a resolução de problemas, sendo, portanto, um importante dispositivo para a transformação do processo formativo dos sujeitos.

Na compreensão de Alvarenga; et. al., (2011) e Steil (2011) a interdisciplinaridade aparece como uma alternativa para a produção e reprodução do conhecimento científico que se destina à resolução de problemas práticos, cotidianos e complexos e não pretende a superação das disciplinas. É possível considerar então que a interdisciplinaridade não tem a pretensão de eliminar a *expertise* dos especialistas, mas religar, reatar os pontos de encontro entre as especialidades. Essa proposta permite observar os fenômenos e atuar sobre os problemas sociais a partir de múltiplos olhares, teorias e métodos. Nesse sentido, a interdisciplinaridade consiste em uma disposição para promover a interação entre as especialidades, a partir do reconhecimento das diferenças existentes entre elas, o que implica

em trabalho intenso de comunicação entre os pares interessados em um dado projeto ou perspectiva na direção interdisciplinar.

Na compreensão de Luzzi e Phillippi (2011) o procedimento interdisciplinar deve estar associado a

Uma racionalidade que incorpora o sujeito e seus preconceitos e rechaça a idéia de neutralidade do conhecimento; que resgata o outro e a comunidade na construção de consenso intersubjetivo; que concebe o conhecimento como uma construção interpretativa, contextual e histórica; como um processo inacabado; que aceita a complementaridade metodológica como abordagem para alcançar a compreensão do complexo mundo que habitamos (Idem; Ibid., p. 129).

Assim, para esses autores, a interdisciplinaridade questiona o paradigma hegemônico e pretende modificá-lo realocando o sujeito como protagonista do processo investigativo. Consideram ainda que a interdisciplinaridade atinge as fronteiras existentes entre as especialidades e as extrapola quando reconhece que

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

Esses autores ampliam a compreensão da interdisciplinaridade ao articulá-la com outros modos de produzir conhecimento. Portanto, poderíamos dizer que a interdisciplinaridade atua nesse lugar fronteiro da dicotomia sujeito/objeto, ciência/senso comum e, por ocupar esse lugar de trânsito, de passagem, ela não pode ser reduzida ao paradigma hegemônico da modernidade. É essa a compreensão de interdisciplinaridade que interessa nesse trabalho, pois além de admitir o intercâmbio das especialidades científicas, ela prevê as várias possibilidades de interação com a diversidade de formas de produção de conhecimento. Ao atuar na fronteira entre ciência/senso comum, a interdisciplinaridade realiza aquilo que Santos (2010), vai chamar de um novo senso comum. Entender a interdisciplinaridade desse modo é, por outro lado, possibilitar a realização do que Santos; et. al. (2004b) chamou de justiça cognitiva, pois admite e incorpora saberes múltiplos, que foram subjugados e não raras vezes exterminados sob a acusação de serem inverdades.

A partir desses elementos, é possível afirmar que, apesar de não haver acordo quanto ao conceito de interdisciplinaridade, ele está situado em um dado campo semântico onde circulam palavras como: conexão, rearticulação, relação, intercâmbio, cooperação, diálogo, passarela, interação, ponte, etc. Essa noção pressupõe a diluição das fronteiras disciplinares, e não a extinção das disciplinas. A pesquisa interdisciplinar emerge da complexidade do objeto, não há, portanto, intenção de abandonar a investigação disciplinar, mas antes, a necessidade de observar mais de perto quando os limites impostos pela disciplina reduzem a complexidade do fenômeno em questão, para então transitar nas passarelas que ligam as especialidades, requeridas para uma abordagem mais cuidadosa. Em virtude da multiplicidade de entendimentos em torno da noção de interdisciplinaridade não é possível estabelecer um formato para sua utilização ou sugerir metodologias, pois esse é um momento peculiar da construção ao mesmo tempo prática e conceitual da perspectiva interdisciplinar. Essa instabilidade gera tanto excelentes possibilidades para a descoberta e a edificação de uma investigação quanto obstáculos que se revelam nas inúmeras incertezas que atravessam a prática da interdisciplinaridade. Entretanto, os obstáculos podem se reverter em fonte para descobertas, pois posiciona os pesquisadores diante de problemas complexos para os quais não há receitas, percursos já comprovados.

Obviamente o recurso à interdisciplinaridade não está restrito aos processos de investigação científica, mas atinge outros âmbitos da produção do conhecimento como a formação dos sujeitos ao longo da vida. Para esse estudo interessa saber como as mudanças sociopolíticas, cultural-econômicas e, especialmente epistemológicas, têm incidido sobre as universidades, locais privilegiados de produção do conhecimento científico e de formação profissional, seja ela intelectual ou técnica. Nesse sentido, concordo com Raynaut (2011), quando sinaliza para o fato de que não há receitas prontas para proceder com a interdisciplinaridade em qualquer âmbito que se pretenda realizar uma interação interdisciplinar. Assim, ao analisar os reflexos dessas transformações na organização do ensino universitário, com privilégio para os primeiros anos de formação, trabalho sobre um universo incerto no qual a instituição universitária é, ao mesmo tempo, protagonista desse debate e resistente às alterações que ele anuncia.

Como ponto de partida, é útil compreender que a articulação de disciplinas assim como a incorporação de outros conhecimentos para a produção de uma abordagem pedagógica interdisciplinar não acontece de modo aleatório, por isso é importante adotar caminhos que, admitindo a flexibilidade, o erro e a incerteza como integrantes do processo, evitem inconsistências analíticas, soluções frágeis ou currículos pouco qualificados. Desse

modo, é preciso ter atenção com a utilização superficial da perspectiva, uma vez que a interdisciplinaridade comumente é entendida como mera justaposição entre as especialidades. Todos os autores consultados e aqui apresentados denunciam certo modismo quando se trata de discutir a reorganização da produção e disseminação do conhecimento.

4.2.1.1 Interdisciplinaridade e Interculturalidade: **uma articulação possível**

Penso que a interdisciplinaridade só tem a ganhar se cotejada com uma concepção intercultural do processo educativo. De acordo com Walsh (2007a) a interculturalidade surge como um novo campo conceitual, analítico e teórico do qual emergem novos conceitos e categorias que permitem uma negociação entre conhecimentos diversos, criando uma interepistemologia. A opção por uma educação intercultural implica a construção de novos modos de inteligibilidade que comportem a transgressão das fronteiras estabelecidas pelo conhecimento científico moderno. Amparada nas compreensões de Gerrero (1999) ela, define a interculturalidade como:

(...) a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (Idem apud Walsh 2005, p. 6-7).

Ainda de acordo com Walsh (2005) a educação intercultural tem como objetivos: 1) fortalecer e legitimar as identidades culturais dos estudantes, 2) promover um ambiente de aprendizagem no qual os estudantes possam se expressar e comunicar suas próprias identidades e política cultural, 3) desenvolver capacidades de comunicação, diálogo e interlocução equitativa entre grupos, saberes e conhecimentos culturalmente distintos, 4) contribuir para a busca da equidade social e melhores condições de vida. Ela aponta ainda que a perspectiva intercultural tem como principal motivação, provocar um impacto entre os estudantes a partir da problematização de suas próprias experiências. Assim se afirma como

possibilidade de estabelecer diálogo entre os diversos saberes que produziria uma atitude solidária entre os envolvidos no processo de aprendizagem, potencializando a realização de interações mais equânimes e permitindo que a educação seja retomada como importante instrumento de emancipação.

A educação intercultural está implicada tanto na compreensão de como os processos educativos atuais contribuem para a consolidação da colonialidade do saber, quanto no rompimento do lugar privilegiado reservado à ciência em face de outros conhecimentos pleiteando desenhar novas formas de produção da ciência (WALSH, 2005; 2007a; 2007b). Grosfoguel (2009) salienta que o diálogo entre os saberes produzidos por povos do “norte” e do “sul⁴⁵” deve ser balizado por uma decolonização das relações de poder do mundo contemporâneo que permita uma horizontalização dos conhecimentos. A educação intercultural é, portanto, uma possibilidade de decolonizar o processo de aprendizagem, que pode contribuir para uma autonomia epistêmica dos povos, tornando-os protagonistas na construção de suas propostas e propósitos educacionais. Dessa forma, retomam a educação como instrumento incontornável na consolidação de um projeto fortalecido pela promoção da equidade em meio à diversidade que compõe os povos e culturas que partilham o mesmo território nacional. Fomenta-se, portanto relações sociais mais equânimes e que rompam com a lógica da exclusão e da subordinação a um padrão produtivo e cultural eurocentrado.

Sob esse aspecto, Santos; et. al. (2004b) advertem que:

(...) é insustentável a situação de, por exemplo, as ciências sociais continuarem a descrever e interpretar o mundo em função de teorias de categorias e metodologias desenvolvidas para lidar com a cultura do Norte, quando a maioria das sociedades existentes não só apresenta características e dinâmicas históricas diferentes, como tem gerado as suas próprias formas de conhecimento das suas experiências sociais e históricas e produzido contribuições significativas para as ciências sociais, ainda que remetidas para as margens destas (Idem; Ibid., p. 3?)

Considero que uma educação interdisciplinar e intercultural potencializa o cultivo de um saber mais amplo à medida que horizontaliza os diversos modos de produzir conhecimento, além de desenhar novas possibilidades de transformação da relação entre os indivíduos e o ambiente onde se desenvolvem suas relações afetivas, socioculturais e político-econômicas. Por isso, as considerações trazidas no próximo tópico pretendem mostrar como a universidade tem experienciado as transformações que se anunciam e promover uma

⁴⁵ A utilização das terminologias “norte” “sul” refere-se a uma divisão que polariza o mundo entre o norte desenvolvido e o sul subdesenvolvido.

discussão sobre as propostas de inovações curriculares que surgem a partir da perspectiva interdisciplinar, sem a intenção de encerrá-las como modelos acabados.

4.3 A Universidade no século XXI: **novas perspectivas**

Como sinal das mudanças ocorridas nos últimos anos, a universidade moderna dedicada à pesquisa desinteressada, que predominou especialmente na Europa, vem experimentando o que Hall (2006) chamou de “perda de sentido de si”, ao ser questionada tanto pela sociedade civil, que reivindica a ampliação de acesso e responsabilidade social da instituição, quanto pelo mercado que exige maior qualificação de mão de obra e, ao mesmo tempo, não acolhe toda a oferta de profissionais com diploma superior. Apesar disso, ela tem despertado interesse de variados setores da sociedade devido às transformações socioculturais e político-econômicas e a centralidade do conhecimento na atualidade. Esse processo atinge a dimensão conceitual dessa instituição, com destaque para as finalidades para as quais se destina, e também sua estrutura organizacional, seja curricular ou física, demandando uma mudança radical dessas dimensões frente aos novos desafios que lhe são impostos (GIDDENS, 1991; SANTOS, 2000; HALL, 2006).

Do mesmo modo, Santos (1999) sugere que o modelo de universidade moderna que se funda na ideia de investigação para a descoberta da verdade, voltada para a formação cultural, científica e profissional do “homem” culto, iluminado, emancipado, atravessa crises, denominadas por ele de crises de hegemonia, legitimidade e institucional⁴⁶ que indicam seu esgotamento em face dos novos desafios que lhe são impostos pelos contornos da sociedade informatizada, globalizada. É como consequência desse processo que, como foi possível constatar no capítulo anterior, os EUA logo no início do século XX, inaugurou seu modelo de universidade, agregando a função de prestação de serviços à sociedade, inovou a estrutura curricular conformada sobre um desenho mais adequado aos interesses daquele país que, à época, aspirava se tornar uma grande potência mundial. Como vimos, o projeto foi exitoso, tanto que se destaca como um dos instrumentos que concedeu aos EUA o atual posto de potência político-econômica mundial.

As vantagens que o modelo estadunidense apresenta dizem respeito à sua capacidade de ampliar o acesso à educação, em promover uma espécie de profissionalização mais flexível

⁴⁶ Para maior detalhamento das crises, consultar Santos (2000).

e a capacidade de potencializar o intercâmbio interpessoal e interinstitucional através da padronização e acreditação entre as instituições, facilitando a efetivação daquilo que Santos e Almeida-Filho (2012) chamam de a quarta missão da universidade contemporânea, a internacionalização.

A constatação do sucesso da universidade norte-americana influenciou países europeus que, tendo diagnosticado a baixa competitividade do Continente no mercado mundial, lançou em 1999, o Documento de Bolonha com o compromisso de tornar possível a transferência da produção acadêmica para a inovação tecnológica dos países, para tanto, previu uma estrutura curricular universitária parecida com aquela inaugurada por Flexner, baseada na unificação dos currículos universitários. O Processo de Bolonha, como ficou conhecido, tem a finalidade de reformar o ensino superior europeu, assim como torná-lo mais competitivo e atrativo para o mercado mundial (MELLO; DIAS, 2011; SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2012).

Portanto, se em finais do século XIX, os EUA, recorriam à Europa para estruturar suas instituições universitárias alinhando-as às exigências do contexto moderno, nesse século o movimento revelou-se contrário, foi a Europa que recorreu ao modelo estadunidense a fim de se posicionar melhor na competição internacional. Isso reafirma as profundas alterações sofridas pelo capitalismo na atualidade que tendo nas TIC a força motriz para seu desenvolvimento produtivo, resguarda para os EUA, o *status* de principal potência centralizadora⁴⁷. Contudo, Santos e Almeida-Filho (2012) alertam para a necessidade dos EUA e da Europa em abandonar suas pretensões meramente mercadológicas em busca de uma cooperação internacional entre as instituições universitárias que permita a formação de um sujeito preparado para lidar com as rápidas transformações experimentadas nos dias atuais.

Nas universidades brasileiras as influências desse novo contexto sócio-histórico e político-cultural incidem com algumas singularidades quando comparadas a essas que acabamos de apresentar, tendo em vista que nossas instituições não correspondem ao modelo de pesquisa ao qual os apontamentos acima fazem referência. Desse modo, Georgen (2005) sugere que as instituições universitárias atravessam uma tríplice crise que abrange pelo menos três aspectos: o primeiro deles, de base conceitual, aponta para a falta de clareza da própria ideia de universidade e na realidade nacional esse problema se agrava, pois, não houve no país

⁴⁷ Em 2010 foram realizadas reuniões em Viena e Budapeste a fim de avaliar o Processo de Bolonha, na ocasião, foi constatado o avanço da cooperação entre as instituições universitárias e o aumento do prestígio europeu no cenário competitivo. A reforma iniciada pelo Processo de Bolonha centra sua atenção no aspecto mercadológico tomando a formação de seus estudantes como meio de atingir maior destaque na economia mundial, sendo por conta disso, alvo de duras críticas, tanto por parte da sociedade civil quanto de alguns intelectuais, a exemplo de SANTOS; et. al. (2004b), MELLO; DIAS (2011).

uma nitidez quanto à construção de modelos dessa instituição o que produziu diferenciações e “desníveis” (Idem; Ibid., p.11) dificultando o uso do termo universidade de forma genérica, tendo em vista a heterogeneidade organizacional destas; o segundo abrange o âmbito contextual, em que as transformações do mundo contemporâneo demandam da instituição uma postura mais arrojada para a resolução de problemas sociais que decorrem desse novo contexto; o terceiro, de ordem textual, considera questões relacionadas às formas de ensino em seus sentidos ético e social.

No que toca ao primeiro aspecto da crise, Santos (2014)⁴⁸ alerta que a universidade brasileira surgiu tendo como pano de fundo uma disputa política em nível governamental, que buscou priorizar determinados projetos de universidade sem uma discussão mais aprofundada da importância da criação dessa instituição para o projeto de país, portanto, a questão conceitual que envolveu a criação dessas universidades na maior parte dos países do Ocidente, não é uma característica das instituições nacionais.

Diante da crise contextual é possível pensar que, além das mudanças contemporâneas que envolvem as problemáticas de uma sociedade informatizada, globalizada, o Brasil ocupa o lugar de país outrora colonizado que apenas muito recentemente enfrenta a questão da massificação das matrículas nas universidades públicas, isso em um momento de expansão do pensamento neoliberal de redução da participação do Estado na promoção de acesso aos direitos fundamentais.

No aspecto textual, obviamente que nossas instituições estão diante dos mesmos debates que atingem outras universidades no resto do mundo, especialmente em aspectos relativos ao comprometimento ético e humano com a produção, reprodução, transmissão e aplicabilidade do conhecimento. Assim no centro deste debate se aglutinam questões relacionadas a inovações metodológicas e pedagógicas diante das transformações no âmbito do conhecimento e da aprendizagem relacionadas com a inclusão das TIC no processo educacional. Contudo, as especificidades nacionais levam a pensar sobre o fato de termos optado por um arquétipo educacional estritamente profissionalizante e despreocupado com o desenvolvimento da cultura humanística, científica e artística, e o impacto disso no posicionamento e empoderamento do país na contemporaneidade, especialmente diante das instituições europeias e norte-americanas, consideradas centros hegemônicos de produção de conhecimento que deram uma atenção especial a esses aspectos em seus currículos. Do mesmo modo, é impossível não pensar nos reflexos da coloniedade do saber sobre os

⁴⁸ Essa referência é parte de anotações pessoais das conversas realizadas com a Professora Georgina Gonçalves dos Santos em maio de 2014.

currículos brasileiros que, na maior parte das vezes não revelam a identidade nacional, nem tampouco as questões envolvidas com os problemas que atravessam nossa vida social cotidiana.

4.3.1 Currículo no século XXI: interdisciplinaridade, formação geral e interculturalidade como horizontes para a aprendizagem

Os primeiros estudos sobre currículo surgiram nos EUA no século XX. Naquele período, as investigações sobre esse tema indicavam que ele deveria ser estruturado a partir de um modelo funcionalista, tecnicamente pensado para dar resposta às demandas do mundo industrial e burocraticamente organizado para, além de ensinar habilidades técnicas, adequar os indivíduos às regras da organização societária em questão. Na transição da década de 1960 para 1970, começam a ganhar corpo teorias críticas que se contrapõem a esse modelo⁴⁹, predominante nos espaços educacionais. Nelas estava presente a disposição de questionar a perspectiva conservadora que dominou os primeiros estudos sobre esse assunto. Desse modo, em 1973, o que se convencionou chamar de “movimento de reconceitualização”, foi fortalecido pela realização da primeira Conferência sobre Currículo, na Universidade de Rochester, em Nova York (SANTOMÉ, 1998).

Durante a conferência supramencionada, intelectuais de correntes teóricas críticas e pós-críticas, elaboraram análises que questionavam o modo tradicional de arranjo curricular. Nesse caminho, os marxistas e os seguidores da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt davam destaque aos processos de “(...) dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo” (SILVA, 2013, p. 38). Em outro polo os fenomenólogos e hermenêuticos defendiam a necessidade de ser considerada a dimensão subjetiva na elaboração curricular. Os desacordos quanto aos valores que deveriam ser priorizados no conteúdo dos currículos, levou os adeptos da teoria marxista a se distanciarem do movimento, por acreditarem que o fato de ser este voltado para questões subjetivas o tornava frágil politicamente (SILVA, 2013). Em meio a esse contexto, estudos em torno na interdisciplinaridade começaram a ser desenvolvidos, ainda na década de 1960, por intelectuais ligados ao pensamento fenomenológico com a justificativa de dar um sentido mais humanista à educação.

Apesar das críticas lançadas ao modelo tradicional, é possível observar que, de algum modo, os currículos continuam desenhados a partir da perspectiva tradicional, seja no seu vínculo com a manutenção de carreiras profissionais para trabalhar em prol do

⁴⁹ De acordo com Santomé (1998) as obras de John F. Bobitt (1876 – ano desconhecido) e Tyler (1902 - 1994), lançadas em 1918 e 1949, respectivamente, são destacadas como marco inicial dessa discussão.

desenvolvimento do sistema capitalista, seja na maneira de estruturar o conteúdo a ser desenvolvido. De acordo com Santomé (1998) a organização atual do currículo baseia-se na fragmentação do conhecimento em disciplinas específicas, não raramente voltadas para questões “aparentemente” distantes de nosso cotidiano, o que torna as intenções e finalidades do processo educacional pouco claras e contribui para um esvaziamento de suas propostas e uma potencialização da perda de sentido desse processo para os sujeitos envolvidos com a educação.

No mesmo sentido, Walsh (2007a; 2007b) aponta que a atual organização curricular pode consolidar relações desiguais, sejam elas de raça, gênero ou classe. Para a autora, ainda que o conteúdo formal do currículo possa não promover esse tipo de interação, o chamado currículo oculto⁵⁰ dá conta de desenvolver esses sentimentos podendo gerar uma interação educacional baseada na hierarquia e na exclusão.

Contudo, a partir da década de 1960, uma nova alternativa desponta na esfera educacional propondo integrar campos de conhecimentos e experiências cotidianas como estratégia para desenvolver um entendimento mais crítico e reflexivo da vida em sociedade, e resgatar o sentido da educação como processo emancipatório do sujeito. Por isso, Walsh (2007a; 2007b), sugere que ao pensar processos educativos não podemos nos prender apenas aos conteúdos formalmente previstos, mas antes, transcende-los para alcançar uma compreensão mais ampla da aprendizagem como procedimento que ultrapassa a mera assimilação de conteúdos para tornar-se possibilidade de desenvolvimento dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos nas situações educativas.

Nesse caminho, Santomé (1998) compreende que o processo educacional requer uma disposição de interessar-se em como “aprender a aprender” (Idem, *Ibid.*, p.27), e a partir de então ser capaz de elaborar, produzir e transformar o conhecimento sem perder de vista os aspectos éticos que dele participam. Para o autor, é preciso adotar um “currículo globalizado e interdisciplinar” que possibilite o agrupamento de variadas práticas educacionais em sala de aula e inclua as experiências dos sujeitos como conteúdo relevante para a organização curricular.

Pereira ([2007?]) ao abordar a perspectiva interdisciplinar na formação da juventude julga inevitável cotejá-la com a perspectiva profissionalizante como via para a formação universitária. Adotar a perspectiva interdisciplinar não é o mesmo que advogar o fim das profissões, mas permitir aos novos ingressantes na educação superior a possibilidade de

⁵⁰ Diz respeito a acontecimentos imprevistos que se dão ao longo de processos de aprendizagem.

usufruírem de uma educação mais ampla, mais aberta, que incorpore bons resultados de experiências confirmadas permitindo a emergência de um novo tipo de engajamento profissional sob a base de uma cidadania plena. A autora alerta que o ensino universitário deve se preocupar em formar o “cidadão-profissional” (Pereira, 2011, p. 56) pronto para extrapolar sua área de especialização e sempre comprometido com o bem-estar social. Deste modo, para ela, a educação baseada na formação geral⁵¹ pode ser um caminho mais adequado para a formação da juventude.

Nesse mesmo sentido, Luz e Perim ([2007?]) consideram que a educação geral, ao articular diferentes dimensões do conhecimento, amplia as possibilidades do desenvolvimento de atitudes críticas, reflexivas e conscientes melhorando a atuação dos futuros profissionais, na medida em que lhes oferece uma compreensão mais ampla acerca da dimensão individual e social, o que contribui para a formação de cidadãos mais críticos e flexíveis para lidar com as características instáveis e mutantes do mundo que provocam questionamentos, tanto pessoais quanto coletivos (MORIN, 2011; 2003; BAUMAN, 2004).

O que foi trazido até aqui, indica que a perspectiva interdisciplinar avança em alguns pontos do processo educacional, especialmente naqueles que diz respeito à compreensão do sentido da educação como um artifício do próprio desenvolvimento pessoal, o que pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento humano e cognitivo dos sujeitos envolvidos em processos de aprendizagem. Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar está em harmonia com o princípio anunciado por Santos (2010) para a construção de um novo paradigma que admite a aprendizagem como um processo de autoconhecimento. Além do que, o currículo organizado a partir da interdisciplinaridade pressupõe flexibilidade e a reflexão sobre acontecimentos não previstos, considerando o inesperado como setas que indicam caminhos e possibilidades alternativas, abertos para a criação e a inovação.

Não obstante, a partir da proposição de Walsh (2007b), para quem a construção de um currículo requer uma postura coerente com o público que pretende atingir, considero que, em virtude das relações decorrentes da colonialidade do poder disseminada em diferentes aspectos da experiência dos países colonizados, a interdisciplinaridade e a formação geral não podem deixar de lado o aspecto intercultural como base para a elaboração curricular. Assumir essa compreensão significa romper com a relação hierárquica que o currículo tradicional mantém entre os conhecimentos, operando uma espécie de decolonização dos sistemas

⁵¹ Fundamentada na educação liberal grega, que tinha por princípio a educação para a emancipação e libertação do homem e direcionada aos segmentos sociais hierarquicamente dominantes. A educação geral passou a ser entendida como um bem comum a partir do surgimento das sociedades democráticas modernas e do entendimento de que, neste tipo de sociedade, os homens devem ser preparados para a liberdade.

educativos e dos processos de aprendizagem. Isso permitiria um enfrentamento direto das consequências da colonialidade do saber na geopolítica do conhecimento e promoveria maior autonomia para os países através do desenvolvimento de um saber amplo, diversificado e democrático que, possivelmente, possibilitaria um grande avanço sócio-político e epistêmico diante do aprofundamento da fase financeira e globalizada do capitalismo. Desse modo, um currículo intercultural deve contribuir para a

(...) construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política (WALSH, 2007a, p. 47).

Nesse sentido, a adoção de um currículo interdisciplinar de base intercultural, organizado na perspectiva da formação geral, além de questionar o *status quo* da ciência hegemônica, possibilita uma reflexão sobre a estrutura social e físico-burocrática das instituições formais que fazem parte da sociedade, demandando sua reorganização. Para Castro-Gómez (2007, p. 81, grifo do autor) as universidades, desde suas opções epistemológicas até suas estruturas, fazem parte de uma estrutura triangular da colonialidade: colonialidade do ser, do poder e do saber. Assim, ele argumenta que “*(...) tanto la estructura arbórea y disciplinar del conocimiento como la postulación de la universidad como ámbito fiscalizador del saber reproducen un modelo epistémico moderno/colonial que deseo llamar la “hybris del punto cero”*”. Para ele, a *hybris* representa esse lugar hegemônico que a ciência reclama para si, como forma unívoca de interpretar o mundo e alcançar uma verdade irrefutável, essa arrogância que é refletida no currículo através da fragmentação disciplinar que dá vida à compreensão subjacente ao conhecimento moderno, que adota a repartição dos saberes em especialidades isoladas como único modo de atingir um conhecimento verdadeiro.

(...) como padre de la física moderna, etc. De este modo, las disciplinas recortan ciertos ámbitos del conocimiento y definen ciertos temas que son pertinentes única y exclusivamente a la disciplina. Esto se traduce en la materialización de los cánones. En prácticamente todos los currículos universitarios, las disciplinas tienen un canon propio que define cuáles autores se deben leer (...)cuáles temas son pertinentes y qué cosas deben ser conocidas por un estudiante que opta por estudiar esa disciplina. Los cánones son dispositivos de poder que sirven para “fijar” los conocimientos en ciertos lugares, haciéndolos fácilmente identificables y manipulables. (Idem; Ibid., p. 84, grifos do autor).

Não seria equivocado pensar que a organização do processo educativo a partir da fragmentação das disciplinas e da canonização dessas especialidades, cria espaços de poder, onde, grupos de especialistas definem os conteúdos e os métodos por meio dos quais os jovens devem acessar o conhecimento. Essa cultura acadêmica gera um forte corporativismo entre as especialidades desencadeando sentimentos de poder e autoridade entre os especialistas (TEIXEIRA, 2007) e dificultando uma atitude coletiva tanto no processo educativo como na prática profissional e cível do sujeito. Nesse modelo educativo vigora uma relação autoritária no ambiente educacional, onde o professor é o principal agente. Desse modo, os sistemas educativos, em especial as universidades cristalizaram um modelo de funcionamento que cria um fosso entre as experiências cotidianas dos sujeitos e o conhecimento que disponibilizam resultando em um distanciamento entre o sujeito aprendente⁵² e o conhecimento apreendido.

Apesar dos avanços tecnológicos disponíveis e de dispormos, atualmente, de um razoável arsenal crítico no que diz respeito a currículos de formação e aos modos de ensinar e aprender, nossas instituições de ensino superior, deram passos muito tímidos na adoção de novos desenhos curriculares e em relação à incorporação de novas práticas pedagógicas, mantendo o predomínio de cursos de caráter disciplinar e profissionalizante e aulas magistrais onde a figura central continua sendo a do professor, tal como o modelo de ensino inaugurado ainda no período pré-moderno (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2012). Ao estudante é atribuído o papel passivo de receber o que lhe será administrado pela figura do mestre que segue currículos construídos de forma sequencial e que não admitem quase nenhuma flexibilidade. Para dar conta do vasto conteúdo previsto por esses rígidos percursos acadêmicos, os professores se apressam em organizar aulas expositivas que não privilegiam a autonomia do estudante.

Os professores, aqueles que “professam verdades”, guiados por metas de neutralidade e objetividade no processo de ensino, afastam-se dos indivíduos, em sua maioria jovens, envolvidos no processo de aprendizagem. Esse modo de reproduzir o conhecimento em universidades remonta ao período medieval, quando o ensino ofertado por essas instituições esteve baseado na *lectio* e na *disputatio*. Santos e Almeida Filho (2012) apontam que este modo arcaico de funcionamento do processo educativo continua predominante nas instituições universitárias brasileiras, que desconhecem, em larga medida, tanto as mudanças

⁵² O uso da palavra *aprendente* é sugerido por Assmann (1998) pelo seu uso consagrado e frequente em outros idiomas: ingl., *learner*; al., *lerner*; fr., *apprenante*.

e inovações tecnológicas, quanto à diversidade de perfis dos estudantes que acessam cursos universitários.

Para Castro- Gómez (2007), os contornos da educação universitária são delineados a partir dos métodos da ciência moderna, portanto, o autor sugere que são os paradigmas alternativos a esses métodos que buscam construir um processo formativo que extrapole os cânones científicos e geralmente o fazem através de um modo mais integrado de trabalhar com o conhecimento. De acordo com ele, a mudança de perspectiva na produção do conhecimento deve fazer surgir um novo tipo de instituição universitária: a **universidade transcultural** que solidifica suas estruturas a partir da promoção e convivência dialógica entre os diversos saberes sem qualquer tipo de submissão aos procedimentos do conhecimento científico. Adepto do paradigma da complexidade, o autor sinaliza que, como consequência dele, teríamos uma flexibilização e uma transculturalização do conhecimento que, obviamente, transcenderia a organização disciplinar, promovendo uma horizontalização entre as culturas e saberes gerados por povos diversos permitindo uma convivência solidária.

Walsh (2005) aponta que as Universidades Interculturais, presentes em alguns países da América Latina, como é o caso do Equador, com a *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos*, representam a possibilidade de criarmos instituições que comportem em seus programas políticos culturais e epistêmicos, uma perspectiva intercultural capaz de uma reflexão crítica sobre o conhecimento hegemônico e seus vínculos com a subordinação à ciência europeia e, ao mesmo tempo, que permita a construção de um “conhecimento outro” localizado na fronteira dos saberes dos povos. Para ela, essas instituições adotam a interculturalidade como um projeto político e epistêmico, inscrevendo o conhecimento como um campo em disputa e adotando epistemologias africanas e indígenas para o enfrentamento da colonialidade do saber, além de desenhar práticas pedagógicas que possam contribuir para questionar o conhecimento e os padrões de convivência hegemônicos.

O modelo intercultural de universidade baseia seu processo educativo nas experiências dos sujeitos, levando em consideração suas realidades socioculturais para o desenvolvimento de uma aprendizagem horizontal, na qual a figura do professor, como profeta de verdades, cede lugar à figura do mediador, sujeito que facilita a geração de conhecimento seja ela na sala de aula ou em ambientes virtuais de ensino. A matriz pedagógica proposta por Walsh (2005) como possível forma a ser perseguida por instituições que valorizem a perspectiva intercultural está organizada a partir de três eixos: **cognitivo, procedimental e atitudinal**, balizados por processos educacionais que deem conta do desenvolvimento das capacidades cognitivas para despertar no sujeito aprendente uma atitude crítica, reflexiva, coletiva e

solidária diante das experimentações da vida. Nesse caminho, sua profissionalização se dará por uma capacidade de atuar em equipe a partir de um olhar mais amplo sobre os processos sociais e, até mesmo para o enfrentamento das relações de trabalho impostas pelo capitalismo. Assim, ela sinaliza que a educação intercultural deve estar implicada com 1) a autoestima e o autoconhecimento dos sujeitos que participam do processo educativo, 2) os conhecimentos, saberes e práticas locais, 3) a identificação e reconhecimento da diferença e da alteridade, 4) conhecimentos e práticas “do outro”, 5) a problemática dos conflitos culturais, do racismo e das relações culturais negativas, 6) a relação universidade e diversidade, 7) comunicação, interlocução e cooperação.

As universidades interculturais estão fortemente ligadas aos movimentos dos povos indígenas na defesa dos direitos conquistados ao longo desses últimos anos nacional e internacionalmente. Partindo da constatação de que a educação no território latino-americano, em virtude da colonialidade do saber, desprezou as contribuições dos povos indígenas para o processo educativo e de produção do conhecimento, Prof. Dr. Francisco Moroy (2011), Reitor da *Universidad Intercultural del Estado del México*, considera que, se a universidade moderna implantou um processo educativo com vias a uma homogeneização dos padrões comportamentais e cognitivos dos sujeitos colonizados subordinando-os às práticas simbólicas do dominador, a universidade intercultural é um esforço do país voltar-se para si próprio e compreender a diversidade cultural e linguística presente em seu território para então ofertar um modelo educativo baseado no reconhecimento dos saberes e da cultura dos povos originários e na promoção da fusão entre esses saberes e os saberes da cultura ocidental. Neste ponto, o Prof. Dr. Floriberto González González (2011), Reitor da *Universidad Intercultural do Estado de Guerrero*, também no México, sinaliza para a atenção necessária no estabelecimento do diálogo entre os saberes, pois é preciso romper com a hegemonia do pensamento científico, o que não é tarefa fácil em virtude de práticas culturais fortemente arraigadas.

Para Loudes Casilla Muñoz (2011), Diretora de Educação Média e Superior e Coordenadora de Educação Superior Intercultural e Bilíngue do México, a ideia da universidade intercultural é o reconhecimento da diversidade e do desenvolvimento regional a partir de um intercâmbio de ensinamentos que pode potencializar uma autoaprendizagem que desconstrua práticas ligadas aos hábitos culturais decorrentes da situação colonial, como é o caso da discriminação racial, social e de gênero. A diversidade linguística torna-se central nesse processo, por trazer consigo a possibilidade de (des) construir símbolos do imaginário cultural dos povos. A educação intercultural relaciona cultura e ambiente através da

convergência de saberes múltiplos, o que possibilita um conhecimento mais complexo e profundo dos fenômenos sociopolíticos e culturais, e pode gerar soluções mais coerentes para a resolução de problemas.

É possível considerar que a adoção de um currículo interdisciplinar e intercultural contribui para a construção de novas formas de relações sociais e pode impulsionar inovações na concepção das instituições que organizam a vida em sociedade. Além disso, pode apresentar potenciais positivos para as atuais experimentações da vida cotidiana cada vez mais mediatizadas por dispositivos tecnológicos de comunicação que aproximam um grande número de povos e culturas diferentes, contribuindo para a convivência e o respeito à diversidade. A promoção da justiça cognitiva é também, e talvez a mais importante, vantagem da adoção de um currículo interdisciplinar e intercultural.

4.3.2 Formação nas universidades brasileiras: interdisciplinaridade como horizonte

A discussão em torno da transformação curricular nas universidades brasileiras remonta à década de 1960 que, como vimos, foi palco de criação da UnB, instituição inovadora tanto em sua estrutura física como nas questões de organização metodológica e pedagógica. Assim, seu plano orientador sinalizava para a necessidade de flexibilização de suas bases estruturais, prevendo autonomia institucional e financeira para a instituição. O projeto da UnB resgatava o modelo desenhado para a UDF na década de 1930. Contudo, seu surgimento se deu em meio a um clima político hostil e, em 1966, em plena ditadura militar o Governo promulga decretos lei que tratavam da reestruturação das universidades federais renunciando a reforma global de todo o sistema. Em 1967, foi firmado um acordo entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID) que previa que a reforma universitária fosse financiada através de empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). De cima para baixo, a Reforma empenhada em 1968 foi marcada pela intervenção de organismos internacionais (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

Em seus aspectos gerais, alguns pontos previstos pela Reforma de 1968, tinham como finalidade o aumento da produtividade e eficiência das universidades. A implantação de departamentos, o vestibular unificado como forma de acesso, **o ciclo básico, o sistema de créditos**, a matrícula por disciplina, bem como a carreira de magistério e a pós-graduação são marcas da reforma implementada. De acordo com Oliven; et. al. (2002), ela permitiu a profissionalização do corpo docente e a implementação de uma rede institucional de pós-

graduação. Contudo, para Santos e Almeida Filho (2008) a ditadura militar e seu autoritarismo empanaram o que seriam os pontos positivos da reforma. Prova disso é que durante o período, o projeto da UnB foi novamente desmontado sofrendo inúmeras alterações, especialmente no que diz respeito à finalidade da formação, assim, o ciclo básico foi extinto e recorreu-se ao modelo de formação disciplinar e profissionalizante, já hegemônico entre nossas instituições.

É importante assinalar que essa reforma extrapolou o setor público. Neste período, grande parte do setor privado dependia de subsídios governamentais, assim, a expansão das vagas por essa via foi fortemente incentivada pelo governo. Inúmeras faculdades isoladas surgiram nas periferias das grandes metrópoles e nas regiões de médio porte para atender à crescente demanda de acesso ao ensino superior, o que resultou na expansão das matrículas. Já na década de 1980 mais da metade das matrículas concentravam-se no setor privado, 86% em faculdades isoladas. As instituições federais experimentaram um processo duradouro de subfinanciamento, desvalorização social, caos administrativo, greves de docentes e servidores e do corpo estudantil. Nos anos 1990, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso o país viu crescer ainda mais o setor privado enquanto os recursos destinados ao setor público eram drasticamente reduzidos (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008; OLIVEN; et. al., 2002).

Ademais, a cristalização de um modelo educacional com finalidades estritamente profissionalizantes rendeu ao sistema universitário brasileiro uma forte vinculação corporativa, que dificulta inovações curriculares. Contudo, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394, fez importantes referências ao ensino interdisciplinar ao incentivar um processo formativo que integrasse conhecimentos técnicos de finalidades profissionais a outras formas de saber. Já em seu primeiro parágrafo no Art. 43, que declara as finalidades da educação superior, o texto menciona que a educação deve “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e pensamento reflexivo”. O segundo parágrafo do mesmo artigo prevê a formação de “diplomados” para atuar em diferentes áreas do conhecimento, incentivando-os à “participação no desenvolvimento da sociedade brasileira”, e colaborando para a formação contínua dos estudantes. No parágrafo terceiro, há um incentivo claro à articulação entre os ensinamentos acadêmicos e sua vinculação ao “entendimento do homem e do meio em que vive”. A mesma preocupação pode ser observada no parágrafo quarto, quando o texto se refere ao estímulo que deve ser dado à disposição em conhecer os problemas contemporâneos, especialmente aqueles que dizem respeito ao ambiente nacional e regional dos estudantes, incentivando-os a prestar serviços à comunidade, mantendo com esta uma relação de reciprocidade (BRASIL, 2010). É importante observar que

essa concepção de mutualidade na relação entre estudantes e suas comunidades pode ser analisada como uma aproximação, ainda que tímida, com a possibilidade de uma compreensão intercultural do processo educativo.

Respaldados na LDB começam a surgir cursos de pós-graduação que inovam em sua arquitetura curricular. Em virtude disso, a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), cria em 1999, a área multidisciplinar para abrigar essas novas demandas que fugiam à organização disciplinar. O crescimento dos cursos interdisciplinares, a partir de 2008, levou a CAPES a denominar a área anteriormente criada de Interdisciplinar. Essa área abriga, atualmente, quatro Câmaras Temáticas (CAInter): I) Meio Ambiente e Agrárias II) Sociais e Humanidades III) Engenharia, Tecnologia & Gestão IV) Saúde e Biológicas⁵³. Em 1999, essa área contava com 46 cursos e em 2012, o número já atingia a cifra de 297, a área interdisciplinar, representa, atualmente, a maior taxa de crescimento na CAPES⁵⁴ e compõe a Grande Área Multidisciplinar da agência.

Em 2009, sob a coordenação de Arlindo Phillipi Junior (USP), o documento da área interdisciplinar sobre o triênio de 2005- 2008 declarou que era provável que o expressivo aumento de cursos de pós-graduação com esse formato pudesse decorrer de fatores como: a possibilidade das instituições inovarem seus modelos de formação e harmonizarem com um movimento mundial na área da ciência, que aponta para a abordagem de problemas complexos analisados a partir de múltiplos olhares, e uma espécie de acolhida para cursos criados por instituições recentes que se apoiavam nesse arquétipo para atravessar dificuldades como, por exemplo, o quadro ainda insuficiente de docentes para montar uma estrutura de pesquisa, um dos pés de sustentação da instituição universitária (CAPES, 2009; 2013).

A compreensão conceitual da Fundação em torno da interdisciplinaridade aparece tanto no documento de avaliação de área correspondente ao triênio 2005- 2008 quanto no balanço feito do triênio 2010 - 2013, como sendo uma forma de produzir conhecimento reclamada pela complexidade das sociedades contemporâneas e, conseqüentemente dos fenômenos de interesse do campo científico. Nesse caminho, a promoção da abordagem interdisciplinar requer um processo de intercâmbio entre disciplinas de áreas diversas, mas também para além delas, pois esse diálogo tem que extrapolar a produção de conhecimento científico e atingir as diversas formas de produzir conhecimento. No âmbito da

⁵³ Para mais informações consultar o documento da área interdisciplinar da CAPES 2009, disponível em: <<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/INTER03ago10.pdf>>>

⁵⁴ Para mais informações consultar o documento da área interdisciplinar da CAPES 2009, disponível em: <<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/INTER03ago10.pdf>>>

interdisciplinaridade como parceira da ciência e da tecnologia, a compreensão é a de que ela é,

(...) uma forma de produção do conhecimento que implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender a natureza múltipla de fenômenos complexos. Entende-se por Interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora (CAPES, 2013, p. 12).

O trecho supramencionado sugere que para a CAPES só há interdisciplinaridade quando é operada uma troca entre especialidades diversas que se unem intercambiando teorias, métodos que produzam algo novo e inaugurem também um novo perfil profissional. Contudo, é importante observar que as câmaras temáticas da área interdisciplinar se referem a campos de conhecimento mais próximos do que distantes, o que revela uma interdisciplinaridade mantida entre áreas afins e não entre campos “divergentes”.

Apesar de termos um diagnóstico de surgimento e avanço de cursos multi e interdisciplinares ainda na década de 1990, o primeiro debate organizado a nível internacional no país, fomentado pela CAPES, ocorreu apenas em 2012, com o tema: “Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, Ambiente e Saúde”, estava apoiado na compreensão da LDB/96 sobre a premente necessidade de reorganizar os currículos sobre bases mais flexíveis e discutir os aspectos teórico-conceituais em torno da inter e da transdisciplinaridade, além da vinculação entre a Educação Básica e a Educação Superior. Ao final do evento, ficou evidente a necessidade de dar continuidade a essas discussões, tendo em vista o crescente interesse por cursos de pós-graduação e, posteriormente de graduação nessa área.

Em reunião da área interdisciplinar da CAPES, realizada em fevereiro de 2013, ficou decidido que o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa (FORPROP) e a Comissão realizariam eventos em torno da questão nas cinco regiões brasileiras. Em Junho de 2013 a Universidade Federal do Pará (UFPA), representando a região Norte, realizou o “Encontro Acadêmico Interdisciplinaridade no Ensino, Pesquisa e Extensão⁵⁴”, em setembro do mesmo ano, foi a vez da Universidade Federal de Goiás (UFG), representando a região

⁵⁴ Para acessar a carta produzida na ocasião, utilizar o link: <http://www.propesp.ufpa.br/interdisciplinaridade/arquivos/2013%20-%20CARTA%20DE%20BEL%C3%89M%20-%20FINAL.pdf>.

Centro-Oeste, realizar o “Seminário Interdisciplinaridade: Desafios Institucionais”. Em outubro foi a vez da região Sul, que concretizou o “Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão”, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis⁵⁵. Em novembro, a região Sudeste promoveu o “Encontro Acadêmico Interdisciplinaridade: Ampliando Fronteiras do Saber”, realizado na UFABC, em São Bernardo do Campo⁵⁶. Também em novembro a Bahia sediou o “Encontro Interdisciplinar da Região Nordeste com o tema, Interdisciplinaridade, Formação e Educação: cenários contemporâneos⁵⁷”. Dando continuidade aos debates em torno da temática da interdisciplinaridade, em 2014 a CAPES realizou o “III Encontro Acadêmico Internacional: Interdisciplinaridade nas Universidades Brasileiras: Resultados & Desafios⁵⁸”, em Brasília.

Diante do exposto, não é equivocado considerar que os debates acerca de cursos interdisciplinares foram fortalecidos no Brasil a partir da Pós-Graduação, o que não é difícil de entender se tivermos em conta que este é o nível onde os estudantes são inseridos mais profundamente nos processos de investigação científica. Contudo, esse quadro revela que há uma distância considerável entre as principais funções da universidade em nosso país, pois ele desvenda a distância existente entre os processos educacionais da graduação e da pós-graduação que, na maior parte das vezes, funcionam como partes isoladas de uma mesma instituição.

Em que pese o fato dos primeiros cursos interdisciplinares terem surgidos em fins da década de 1990 e experimentarem um crescimento expressivo no cenário da pós-graduação brasileira, em 2005 essas inovações chegam à graduação. Nesse período, a criação da UFABC marcou o início do processo de implantação de cursos em formato de bacharelados interdisciplinares na graduação. É importante salientar, que à época um dos responsáveis pelo projeto de implementação da UFABC foi Luís Bevilaqua, que ocupou a coordenadoria da área multidisciplinar, posteriormente interdisciplinar, da CAPES durante o período de 1999 e 2003.

⁵⁵ Para acessar a carta produzida na ocasião, utilizar o link: <<https://www.dropbox.com/s/23huuutu09wv7kv/Carta%20de%20Florianopolis%20-%20SIIEPE%20SUL%202013.pdf>>

⁵⁶ Para acessar a carta produzida na ocasião, utilizar o link: <http://eventos.ufabc.edu.br/inter2013/Interdisciplinaridade/carta_sao_bernardo_final2.pdf>

⁵⁷ Para acessar a carta produzida na ocasião, utilizar o link: <http://www.internordeste.ufba.br/modulos/gerenciamentodeconteudo/docs/183_Carta_Salvador.pdf>

⁵⁸ Para acessar o relatório do evento, utilizar o link: <<<http://seminarios.capes.gov.br/images/stories/conteudo/Encontro/182014-relatorio-final-3EAI.pdf>>>

O levantamento para esse estudo dá conta de que há um esforço recente de parte da comunidade acadêmica brasileira em transformar o sentido da formação universitária em direção a um processo educativo mais integrado capaz de formar sujeitos que extrapolem os muros criados pelo conservadorismo das especialidades, na tentativa sincera de oxigenar o debate a respeito de novas concepções de currículo para a formação universitária não apenas na pós-graduação, mas também na graduação. Desse modo, houve uma ampliação do debate em torno da flexibilização curricular das universidades brasileiras que operou importantes mudanças no cenário educacional do país, como será possível identificar no capítulo quatro, onde apresento dados recentes dessas mudanças.

5- CAPÍTULO 3

O CAMINHO E A ESCOLHA TEÓRICO-METODOLOGICA

Neste capítulo apresento as escolhas teóricas e os métodos que subsidiaram esta investigação. Faço uma reflexão sobre o uso da etnometodologia como suporte teórico para conduzir a pesquisa, o método e os instrumentos escolhidos para produzir os dados que, analisados e interpretados, constituem o corpo empírico dessa dissertação. Finalizo com alguns apontamentos sobre minha percepção dos dispositivos utilizados, seus limites e possibilidades “para além dos manuais de pesquisa”.

5.1 A lente etnometodológica para enxergar o que está “embaixo do nosso nariz”

A Etnometodologia é uma abordagem microsociológica surgida no século XX, influenciada pelos estudos fenomenológicos, especialmente aqueles ligados ao interacionismo simbólico e a sociologia urbana da Escola de Chicago. Filiando-se às correntes teóricas que se opõem aos métodos e procedimentos da ciência moderna, a etnometodologia faz parte do paradigma interpretativo e orienta seu olhar para o cotidiano dos sujeitos (COULON, 1995a; 1995b).

Os autores que atuam nesse campo, como Heritage (1999), apontam que o surgimento da etnometodologia se deu em 1967, com a publicação da obra *Studies in Ethnomethodology*, de Harold Garfinkel (1917 - 2011). Neste livro, Garfinkel (1996) rompe com as teorias sociológicas que compreendem a ação prática dos sujeitos como resultado de uma incorporação automática de regras e valores externos sobre as quais o próprio sujeito não reflete. Para ele, “(...) os agentes sociais reconhecem, produzem e reproduzem ações sociais e estruturas sociais” (GARFINKEL, 1996, p. 323). O autor estava interessado em saber como os sujeitos constroem suas ações, privilegiando uma análise procedimental dos métodos que utilizam para sua efetivação. Segundo ele, a produção e o gerenciamento das ações cotidianas são relatáveis e este relato apenas poderá ser empreendido pelo próprio sujeito da ação. Essa capacidade de relatar é uma prática contínua dos sujeitos em interação e guarda consigo um caráter reflexivo. Assim, os estudos etnometodológicos concentram seus interesses nos métodos utilizados pelos sujeitos sociais na interpretação e realização de suas ações práticas cotidianas.

Essa perspectiva tem influenciado muitos estudos na área da educação desde fins da década de 1960 e início da década de 1970 quando pesquisadores estadunidenses iniciaram investigações, tentando compreender as situações práticas no ambiente escolar, orientando seu foco para a relação que se constrói entre professores e alunos (COULON, 1995a). Na compreensão etnometodológica, a estrutura e a ordem social são construídas pelos sujeitos sociais em sua ação prática de interação social, ao mesmo tempo em que são influenciados por sua construção (COULON, 1995a). Desse modo, os pesquisadores inscritos nessa abordagem afirmam seu interesse na interpretação do cotidiano através do olhar do próprio sujeito que se empenha, diariamente, em construir e ser construído pelas situações sociais em que está envolvido.

Nesta perspectiva, a linguagem é um elemento central, pois é através dela que os sujeitos reconhecem, produzem, reproduzem e relatam suas ações. Em virtude disso, dois conceitos são incontornáveis para a compreensão dos fenômenos a partir do olhar etnometodológico: a **indexicalidade** e a **reflexividade**. A indexicalidade aparece como componente essencial à linguagem cotidiana e aponta para o caráter interpretativo e a relação de complementaridade dos significados construídos nas interações. Em diálogo com Husserl (1859 - 1938), Russell (1872 - 1970) e Godman (1891 - 1980), Garfinkel (1996) comenta sobre certas expressões, chamadas por ele de indexicais, que são utilizadas nos relatos dos sujeitos e dependem largamente do seu **contexto** de uso, pois abarcam uma variedade enorme de significados, de modo que, para entendê-las, o investigador precisará imergir no mundo descrito por seu sujeito. Deste modo, subjaz na compreensão do autor, uma crítica contundente à neutralidade pretendida pelo rigor científico e aos erros que esta neutralidade produz.

A reflexividade sinaliza para a possibilidade de descrição e (re) construção do fato a partir do esforço de uma interpretação racional daquilo que se descreve, Coulon (1995a, p.42) aponta que “descrever uma situação é constituí-la”. A reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão. Conectado à reflexividade, o conceito de *accountability* aparece como uma importante categoria para análise etnometodológica e faz referência à maneira como os sujeitos se empenham na descrição das situações que vivenciam.

Assim é que Garfinkel (1996, p.119) descreve a etnometodologia como a “(...) investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana.” Portanto, interessa a descrição dos sujeitos sobre os caminhos que o levaram a ação, por isso essa

perspectiva teórica é entendida como o estudo dos etnométodos dos sujeitos sociais em suas ações práticas (COULON, 1995a). Deste modo, recorro à etnometodologia e aos seus conceitos de indexicalidade e reflexividade na tentativa de remontar, a partir da fala dos atores institucionais da UFRB, o percurso das decisões para a construção dos modelos de formação existentes na instituição, buscando deste modo, identificar as concepções de formação que emergem dessa compreensão.

5.2 Um olhar afetado para compreender o campo

Inscrita na tradição linguística que privilegia a produção de sentido no cotidiano, elegi como método para produção dos dados, a etnografia que, de acordo com Boumard (1999), tem uma dimensão técnica, mas também comportamental que diz respeito à postura e a implicação de quem investiga com a situação investigada. Assim, o autor salienta que, no primeiro caso, ela vai depender de algumas técnicas ligadas aos estudos qualitativos, dentre elas, a entrevista e o diário de campo, técnicas privilegiadas para essa pesquisa. A etnografia como postura, estabelece uma conexão entre a atitude etnográfica e a noção interacionista e, também, etnometodológica da realidade, compreendida como uma produção dos próprios atores sociais envolvidos e modificados com e por ela. Assim, entende-se que os papéis desempenhados pelos atores sociais são também parte de uma construção e estão em constante processo de reelaboração dos seus sentidos e significados⁵⁹, ainda que possam ser entendidos como socialmente determinados.

Para Spink e Medrado (2004) a produção de sentido não é prática individual, mas fruto de uma espécie de acordo entre múltiplas vozes que, através de uma interação entre os sujeitos sociais produz o significado e a conceituação do mundo em que vivemos. “Todo enunciado é sempre expressado a partir de um ponto de vista: a perspectiva do sujeito, seu horizonte conceitual, suas interações e visões de mundo. Esse ponto de vista é a “voz” do sujeito.” (SPINK, [?], p.40, grifos da autora). Portanto, levar em consideração o cotidiano e as significações que as pessoas conferem às suas ações como centro de um estudo, exige uma

⁵⁹ Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferve de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições (SARAMAGO, 1997, p.135)

atitude disposta à interação e a uma relação intersubjetiva com os envolvidos no processo investigativo.

Concordo com Caria (2002), para quem construir uma etnografia é uma maneira de “(...) pensar a si próprio na relação com o outro” (Idem, *Ibid.*, p.5), através de uma “(...) atitude de atenção flutuante, nunca neutra, sempre à espreita duma eventual produção de sentido” (BOUMARD, 1999, p. 5). Esse processo exige uma imersão profunda no campo em foco e, ao mesmo tempo, uma emersão contingente que possibilite o estranhamento da realidade que nos é ou que se tornou íntima durante o percurso investigativo. Por isso, Caria (2002), considera que o etnógrafo ocupa um lugar fronteiro e mesmo intercultural, pois se situa entre “os saberes de fora” e “os saberes de dentro” realizando uma espécie de costura entre a teoria, as descrições e reflexões dos sujeitos sobre a tessitura de suas realidades. Para o autor, esse lugar fronteiro e intercultural favorece a relação social da investigação em dois planos, o primeiro deles, no âmbito da informalização, facilita as trocas de informação e o segundo, no domínio da culturalização, possibilita a diluição de etnocentrismos ou relações desiguais de poder social.

Nesse caminho, Favret-Saada (2005) sustenta que o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica será bem-sucedido à medida que quem conduz a pesquisa for “afetado” (Idem, *Ibid.*, p. 155) pela situação que pretende conhecer. Para ela, a dimensão do afeto aparece sempre que o(a) investigador(a) se defronta com “intensidades específicas” (Idem, *Ibid.*, p. 159), na maior parte das vezes, desprovidas de significados. Essas intensidades possibilitam uma aproximação mais clara entre quem se arvora a conhecer um dado fenômeno e quem provê os dados necessários para que esse conhecimento possa ser desenhado. A dimensão do afeto, no sentido de entregar-se, de imergir, de ser permeável à situação ou fenômeno que se pretende conhecer, permite uma mobilização e, ao mesmo tempo, uma mudança nas representações e/ou significados utilizados para dar sentido à situação ou fenômeno em estudo. Esse processo, se bem-sucedido, atingirá não apenas a investigadora, mas todos aqueles envolvidos na investigação. Assim, para a autora, afetar-se é também aceitar o risco iminente de uma total transformação do trabalho investigativo, afinal, os processos sociais estão em constante metamorfose.

Essa imersão, que chamaremos afetada, possibilita maior liberdade no uso das técnicas de pesquisa, pois a fluidez do campo etnográfico não permite o uso de instrumentos predeterminados e inflexíveis. Compreender essa necessária liberdade com relação à rigidez prevista em alguns manuais de procedimento científico, implica reconhecer ainda que a

(...) comunicação involuntária [informal] e desprovida de intencionalidade (...) são: as “informações” que elas trouxeram ao etnógrafo aparecem no texto, mas sem nenhuma referência à intensidade afetiva que as acompanhava na realidade; e essas “informações” são colocadas exatamente no mesmo plano que as outras, aquelas que são produzidas pela comunicação voluntária e intencional. Poder-se-ia dizer, inclusive, que virar um etnógrafo profissional é tornar-se capaz de maquiar automaticamente todo episódio de sua experiência de campo em uma comunicação voluntária e intencional visando ao aprendizado de um sistema de representações nativas (FAVRET-SAADA, 2005, p.160).

Nesse mesmo caminho Bondía (2002, p. 21), ao resgatar a importância da palavra para a vida humana, propõe a experiência como algo “(...) que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Ele distingue o que é informação de experiência, essa última como algo que nos atinge, motiva e modifica. A informação, ao contrário, é algo instantâneo que não marca a ponto de imprimir alterações em nossas práticas e convicções. Quando o sujeito fala sobre sua trajetória ele fornece uma informação que é significada a partir da própria experiência do “informante”, entretanto ela apenas se transformará em dado pela experiência de quem investiga e passa a significar a “fala” dos sujeitos a partir das modificações que elas imprimiram nos seus repertórios de imagens e significações sobre a situação investigada. Portanto, afetar-se com a realidade estudada é fazer com que essa realidade se transforme em experiência e não seja apenas acúmulo de informação.

Neste trabalho, procurei ao máximo ser fiel à relação intersubjetiva mantida com cada uma das pessoas que disponibilizaram seus relatos para que eu produzisse os dados de que necessitava. Compreendo que os elementos que o compõem dizem respeito à minha experiência como aluna da UFRB e através das marcas deixadas pelo pertencimento a essa comunidade acadêmica que motivou a escrita dessa dissertação.

Os dados apresentados pretendem fornecer indícios (BOUMARD, 1999; FAVRET-SAADA, 2005) sobre as situações nas quais os professores e gestores foram confrontados à mudança na perspectiva formativa da instituição e ganham sentido através do olhar da autora que, a partir desses indicativos, constrói sua interpretação das situações experienciadas pelos sujeitos.

5.2.1 Definições necessárias: o campo de pesquisa e os participantes

A escolha do campo de pesquisa se deu pela análise dos modelos de formação oferecidos nos centros de ensino que integram a instituição. Os dados produzidos nesta

investigação fazem referência aos centros que inovaram em suas ofertas de formação: o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) que abriga o Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas (BCET), o Centro de Ciências da Saúde (CCS) com o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), o Centro de Cultura Linguagens e Tecnologias aplicadas (CECULT) com o Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT) e o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) com o Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (BES). Os sujeitos desta investigação são, portanto, os professores e gestores que fizeram parte dos processos de decisão relativos à criação dessa nova universidade bem como aqueles que se envolveram diretamente com a criação dessas novas modalidades de curso, os BI. A identificação desses atores foi extremamente facilitada pela minha condição de ex-aluna, integrante do movimento estudantil dessa instituição e do Observatório da Vida Estudantil (OVE).

Apenas três dos dez entrevistados nessa pesquisa eram “desconhecidos”. Embora de modo secundário, a consulta aos documentos oficiais, tais como, projetos pedagógicos dos BI, proposta da UFRB para adesão ao REUNI, o plano de desenvolvimento institucional (PDI), relatórios de gestão da pró-reitoria de graduação (PROGRAD), também foi fundamental para essa identificação. Os dados apresentados relatam o posicionamento de nove gestores e professores envolvidos neste estudo e, para os quais dei nomes fictícios: Dandara, Milton, Rafael, Thiago, Eduardo, Amanda e Jéssica, Leandro e Joaquim foram escolhidos aleatoriamente.

Ter sido membro da instituição onde atuei de forma intensa como estudante por quase cinco anos exigiu um esforço importante de minha parte no sentido de estranhar sua realidade, condição necessária à minha construção como pesquisadora. Entre a conclusão do meu curso na UFRB, a aprovação no mestrado e o início desse estudo havia transcorrido apenas um ano, tempo relativamente curto para que os significados que davam sentido à prática desses gestores permanecessem ainda muito presentes em minha análise sobre a realidade institucional. Foi a partir de compreensão do que Favret-Saada (2005) chama de “intensidades específicas⁶⁰” que realizei um novo processo de identificação com a instituição, não mais como estudante-militante, mas a partir de uma disposição em imergir nesse cenário conhecido agora como pesquisadora. Os anos em que convivi no seu interior contribuíram para que eu

⁶⁰ Essas intensidades específicas dizem respeito a sensações que só podem ser experimentadas por investigadores que mergulhem no campo e não por aqueles que se inserem nele a partir de uma postura neutra. Essas intensidades contribuem para a constituição do afeto.

aprendesse os códigos da linguagem institucional, mas o processo de imersão nessa realidade agora em nova condição exigiu que eu aprendesse a pensar e a me portar como uma crítica de políticas de ensino para universidades, abandonando o lugar, que confesso saudoso, de estudante engajada. Considero que a experiência com o campo, no sentido utilizado por Bondía (2002), permitiu que eu fosse intensamente afetada e, assim, elaborasse novos significados a decisões que outrora pareciam apenas irrefletidas ou anacrônicas no contexto da UFRB nos seus primeiros anos de existência.

5.2.1.1 As técnicas utilizadas para produção de dados

A escolha das técnicas para a elaboração deste estudo fez parte de um processo necessário para a identificação dos caminhos que precisava percorrer para atingir meu objetivo. Ainda nos momentos iniciais da pesquisa, tentei adotar uma atitude neutra e objetiva diante dos sujeitos que escolhi para a investigação, na ilusão de que isso garantiria a confiabilidade dos meus resultados. Um questionamento feito ao longo de uma sessão de orientação sobre o objetivo geral do projeto foi central para me dar consciência dessa armadilha: “- afinal, o que você quer saber não é se a proposta do BI como modelo de ensino emerge da compreensão dos gestores sobre formação universitária?” Ao mesmo tempo em que eu achava equivocado o entendimento da orientadora, não sabia responder o porquê dessa sensação de confusão, a questão me acompanhou durante algum tempo sem que soubesse por que ela me desafiava.

A imersão no campo para produção de dados, a escuta das entrevistas e a escrita dos diários de campo, foram fundamentais para que eu compreendesse essa sensação prolongada de equívoco: a tentativa de ocultar meu envolvimento com a instituição e, portanto a relação, ao mesmo tempo, formal e informal que possibilitou a identificação dos atores institucionais cujos depoimentos importavam para a pesquisa, me levou a definir o interesse em investigar a compreensão dos gestores sobre a formação universitária, quando o que eu queria realmente estudar, era como e porque esses gestores optaram por imprimir modificações nos modelos formativos adotados pela instituição desde seu projeto. A análise das entrevistas foi crucial para essa mudança de perspectiva. Assumi os desafios de reconduzir meu objetivo geral preocupada com a investigação das concepções que nortearam as escolhas dos novos modelos de formação existentes na UFRB.

Sublinho essa transformação como um alerta para os equívocos⁶¹ que podemos cometer no uso de procedimentos de pesquisa a partir de uma postura neutra e distanciada que, muitas vezes, não dão conta de uma análise mais profunda sobre o campo a ser investigado. Nesse sentido, Coulon (1995a) afirma que a investigação científica não deve partir de percepções *a priori*, pois sua construção se define, não raras vezes, na interlocução entre pesquisador-pesquisado, tal como ocorreu neste trabalho.

Realizar as entrevistas teve papel central nessa recondução, como defende Mendes ([2000?]) para quem essa técnica permite troca mútua, exigindo, muitas vezes, o abandono dos roteiros prévios. Para o autor, a diferenciação quanto aos tipos de entrevistas, sendo as mais clássicas: estruturada e semiestruturada, perde sentido. A entrevista permite liberdade na condução do processo investigativo, pois através do foco delineado por quem investiga, o sujeito “investigado” se empenha na descrição de suas experiências percorrendo itinerários próprios na reconstrução das situações relatadas. Isso potencializa o interesse de quem investiga, ora apresentando elementos importantes para a investigação, ora interferindo/reconduzindo os pontos de interesse previamente imaginados. Assim, pesquisadores e pesquisados, fluem em uma relação onde atuam como atores-autoras legitimados e destacados no produto da pesquisa (TRIVIÑOS, 2007; FERRAÇO, 2007; BRITO, 2012). A entrevista assume uma nova e importante dimensão à medida que “permite romper com as certezas de que partilhamos um mundo comum com pontos de vista idênticos sobre uma realidade incontestável” (BOUMARD, 1999, p.5). Contudo, ela apenas se confirmará como esse caminho flexível e espontâneo se os envolvidos com a investigação estiverem dispostos a reavaliar passos e reconduzir seus caminhos.

Na mesma direção, o uso do diário de campo foi fundamental por permitir, além do relato das situações experimentadas no contato com os sujeitos e com o campo, fazer uma reflexão sobre a minha postura como investigadora e a relação estabelecida com os envolvidos na investigação. As anotações do diário contribuíram para imprimir modificações, quando necessárias, no roteiro de entrevista e apontaram para novos questionamentos que não estavam, inicialmente, no *script*. Do mesmo modo, ele serviu para rememorar situações que não fizeram parte do momento das entrevistas, ou seja, as conversas informais que tanto contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

⁶¹ Gostaria de esclarecer que embora compreenda a existência de alguns equívocos na condução da investigação, não os desqualifico, não os dicotomizo em polos radicalmente opostos como negativos ou positivos, mas compreendo que, no caso do meu trabalho, eles serviram como setas indicando caminhos mais promissores, o que me levou a reorganizar a investigação.

Outra técnica de grande importância foi a análise documental, que oportunizou remontar a história oficial, contada através de documentos elaborados por órgãos nacionais e outros pertencentes à própria instituição, acerca das inovações curriculares adotadas para os cursos de graduação. Além disso, os documentos internos da UFRB serviram para cotejar os dados obtidos através das entrevistas com o discurso institucional, anunciado em suas normativas internas. As consultas aos documentos foram efetuadas com a intenção de explicitar as perspectivas conceituais que justificaram transformações nos modelos formativos das instituições federais e, mais especialmente da UFRB.

Neste estudo, foram realizadas dez entrevistas, sendo uma delas piloto para testar tanto o roteiro como minha habilidade na utilização da técnica, entrevista essa que não foi utilizada na elaboração da análise. É importante ressaltar que o uso de redes sociais como o *facebook* foi de fundamental importância para o estabelecimento de contato com os/as entrevistados/as. Outro destaque foi o empenho dos/as entrevistados/as para responder às perguntas. Ao final das entrevistas ouvi de quase todos/as o quão era importante abordar esse assunto, pois além de preservar a memória institucional, os dados finais, poderiam servir para pensar possíveis modificações na instituição. Algumas das entrevistas foram realizadas no âmbito da própria UFRB, três no CCAAB e uma no CAHL, duas nas instalações da UFBA, uma exigiu que eu me deslocasse para o Sul da Bahia, uma aconteceu na residência pessoal de um dos gestores da instituição e apenas uma não pôde ser realizada pessoalmente devido a agenda do entrevistado, de modo que precisei recorrer ao seu e-mail pessoal. Muito em virtude da agenda dos gestores, não foi possível realizar mais de uma entrevista, mas algumas lacunas percebidas no momento da análise de dados foram preenchidas através de conversas informais, muitas vezes recorrendo a redes sociais como o *facebook*.

A análise de dados foi feita à medida que as entrevistas aconteciam, assim o diário de campo serviu para que eu realizasse uma espécie de transcrição seletiva na qual apenas os trechos essenciais para a finalização do trabalho foram considerados. Dei prioridade àqueles que se referiam ao contexto de criação da instituição e o conhecimento do entrevistado acerca da interdisciplinaridade, ao desenho do curso e o processo de elaboração de seus projetos pedagógicos do curso (PPC). É com o sentimento de grande responsabilidade com os rumos da instituição na qual me formei que apresento a análise dos dados que resultaram desta pesquisa com a esperança de contribuir para o debate nacional, em curso, sobre os rumos da formação universitária, e colaborar com a melhoria da qualidade da minha universidade.

6- CAPÍTULO 4

O QUE DIZEM OS ATORES SOBRE AS ESCOLHAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE NO RECÔNCAVO DA BAHIA

Neste capítulo apresento os resultados obtidos ao longo dessa investigação. Optei por iniciá-lo por uma contextualização do território que abriga a UFRB, a história e a caracterização da instituição e seus desdobramentos atuais. Em seguida passo às considerações relativas aos caminhos que definiram os formatos dos BI nesta universidade preservando a identidade daqueles que colaboraram com o estudo. Portanto, o procedimento de apresentação dos dados está estruturado em: caracterização do local que abriga a instituição, caracterização da UFRB e exposição dos processos de tomada de decisão para a implementação de inovações curriculares nos cursos de graduação com destaque para os cursos de BI, principal foco de nossa análise.

6.1 O Recôncavo: berço de resistência político-cultural do Brasil

No entorno da Baía de Todos os Santos estende-se o Recôncavo, região que abriga trinta e uma cidades⁶². De grande importância histórica, suas terras foram as primeiras a serem colonizadas pelos portugueses, devido a sua estratégica localização. Rapidamente se constituíram como pontos de apoio ao comércio, pela facilidade do transporte fluvial e zona de produção agrícola dadas as características do solo, propício para o cultivo de cana-de-açúcar, café, fumo e outros produtos que se destacavam na economia da época. As primeiras regiões ocupadas correspondem hoje às cidades de São Francisco do Conde, Maragogipe, Jaguaribe, Nazaré das Farinhas, Santo Amaro, Cachoeira e São Félix, essas últimas se

⁶² Amargosa, Cachoeira, Camamu, Candeias, Castro Alves, Conceição da Feira, Conceição do Almeida, Conceição do Jacuípe, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Cabaceiras do Paraguaçu, Ituberá, Laje, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Sapeaçu, Saubara, Teodoro Sampaio, Terra Nova, Valença e Varzedo.

constituíram como os entrepostos comerciais mais importantes do período, porque estavam ligadas à Bahia⁶³ e faziam rota também para o sertão (FRAGA, 2010; UFRB, 2010).

De acordo com Fraga (2010), ao aportarem no Recôncavo, os portugueses encontraram uma diversidade de povos e culturas indígenas, com destaque para os da nação Tupinambá. Outras etnias indígenas foram trazidas do sertão para trabalhar nas plantações de cana ou para proteger os jesuítas das comunidades locais que resistiam à catequização que eles lhes impunham. A chegada de africanos à região se deu um pouco mais tarde e é cogitada a possibilidade de estar associada à construção da cidade de Salvador, sob a responsabilidade da expedição chefiada por Tomé de Souza (1503 - 1579). A submissão dos povos africanos à escravidão, desde a viagem nos navios negreiros até o trabalho forçado nas lavouras do Recôncavo, resultou no contato étnico-cultural entre diferentes povos de diversas etnias da África, o que forjou novos arranjos culturais para a região (FRAGA, 2010).

A população do Recôncavo composta por essa diversidade de povos “indígenas”, “brancos” e “negros⁶⁴”, produziu símbolos culturais complexos resultado da resistência à subjugação ao aparato cultural dos colonizadores. De acordo com Fraga (2010) já em finais do século XIX, a região contava com uma população constituída por mais ou menos 70% de negros. Certamente em virtude do processo de dizimação das etnias indígenas, predominou nessa região as características culturais dos povos africanos. Assim,

(...) As memórias da África marcariam para sempre a musicalidade, os sentimentos, a forma de vestir, alimentar-se, divertir-se, de criar os filhos, de celebrar a vida e lidar com a morte. Nas cidades do Recôncavo, mulheres negras dominavam o comércio ambulante levando para as ruas tabuleiros com acarajé, abará, caruru e outras iguarias. Os saberes africanos também foram incorporados na cura de doenças físicas e mentais. **Quando a medicina falhava era no Recôncavo que a população baiana buscava os mais famosos curandeiros africanos** (FRAGA, 2010, p.?, grifo nosso).

A informação destacada do posicionamento de Fraga (2010) sobre o recurso à prática de cura africana revela como os conhecimentos dos povos africanos sobreviveram mesmo enfrentando com desvantagem o embate com o saber produzido pelos colonizadores. As relações estabelecidas entre os sujeitos sociais e as estratégias de resistência por eles desenvolvidas permitiu que sua produção de conhecimento resistisse à colonialidade do poder que se instaurou entre nós especialmente após o processo de independência.

⁶³ Assim era chamada a cidade de Salvador pelo povo do Recôncavo.

⁶⁴ As aspas são usadas porque compreendo junto aos intelectuais que se alinham com a perspectiva pós-colonial, que essas denominações serviram para a imposição da Europa como centro do poder.

É importante destacar que o Recôncavo da Bahia também é símbolo de resistência nas lutas pela emancipação do Brasil. Em 1821, quando o país ocupava a condição de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves os comandantes militares lusitanos impediram que a administração da província de Salvador fosse tomada por chefes brasileiros, nomeando Inácio Luís de Madeira Melo (1775 - 1833), para o comando da província da Bahia. Essa decisão desagradou os senhores de engenho levando-os a cortar relações comerciais com a cidade do Salvador, o que enfraqueceu a província, pois era através do Rio Paraguaçu que se estabeleciam as principais relações comerciais entre a cidade e o sertão. Em 1822, Cachoeira possuía um governo distinto daquele que se instaurara em Salvador. O que se processou nesse momento, foi uma forte oposição dos brasileiros com relação à Coroa Portuguesa, ao passo que defendiam o reconhecimento do Príncipe Dom Pedro I (1798 - 1834) como principal chefe do país (TAVARES, 2006; FRAGA, 2010).

De acordo com Tavares (2006)

Foram os brasileiros que de fato libertaram a cidade do Salvador de armas nas mãos. Primeiro foram os brasileiros de Santo Amaro, Maragogipe, Cachoeira, São Francisco do Conde, Nazaré das Farinhas, Jaguaripe (...) formando um exército das mais diferentes cores, de brasileiros filhos de escravos, descendentes de escravos, brasileiros brancos pobres que nada tinham além de uma roça de cana plantada para o senhor de engenho (...) [que] Avançaram para chegar à cidade do Salvador (...) um exército de esfarrapados, de homens famintos. O quadro do general, na ocasião ainda coronel, Joaquim de Lima e Silva, o Duque de Caxias, sobre um cavalo alazão belíssimo, ovacionado por um exército de homens, todos muito contentes, alegres e gordos, não representa a verdade. (Idem; Ibid., p. 17).

Foi também em 1822 que a Câmara de Santo Amaro, em documentação que esclarecia a adesão ao movimento de independência e o apoio ao Príncipe Dom Pedro I, forneceu uma espécie de instrução para o funcionamento do governo no país que logo se tornaria independente. Dentre as indicações do programa, estava a reivindicação para a criação de uma universidade naquela região. A Câmara atribuiu importante dimensão à instituição universitária como parte de seu plano de governança, o que representa uma atitude inovadora em relação àquela adotada pela elite, que concentrou seus esforços na criação de Escolas Superiores. Mesmo após a instauração do Império, sob o reinado de Dom Pedro I, esse pedido não foi atendido. Apenas em 1877, a partir da criação da Imperial Escola Agrícola da Bahia (IEAB), tivemos avanços nas questões relacionadas ao ensino superior no Recôncavo, como resultado de estratégias montadas para a modernização da agricultura no país (ARAÚJO, 2006; UFRB, 2010).

A criação da IEAB está diretamente ligada ao ano de 1859, quando Dom Pedro II, cria o Imperial Instituto Bahiano de Agricultura (IIBA)⁶⁵, em resposta à pressão dos fazendeiros e donos de engenho preocupados com a crise enfrentada pela economia açucareira, desencadeada por pragas que se espalharam nas plantações de cana-de-açúcar e de café do Nordeste e de outras regiões do país. O surgimento do IIBA resultou em uma série de medidas para modernizar o setor agrícola pelo convencimento de que a inovação agrícola apenas seria possível através da pesquisa científica. Por isso, a criação da IEAB representa uma das mais importantes medidas adotadas pelo Instituto, sendo ela a primeira escola agrícola da América Latina (FRAGA, 2010; UFRB, 2010).

A IEAB foi estrategicamente localizada em São Bento das Lages na região da Vila de São Francisco do Conde, zona limítrofe entre Santo Amaro e São Francisco do Conde, maiores polos de produção açucareira do Recôncavo. Sua criação reuniu recursos públicos e privados, com a intenção de qualificar a mão-de-obra para o desenvolvimento do trabalho agrícola. Após a implantação, a Escola sofreu uma série de críticas, dentre as quais Araújo (2006) destaca a do Presidente da Província da Bahia, Antônio Araújo de Bulcão (1833 - 1895), que questionava o caráter privado da instituição e seus benefícios reais para a região, pois ele acreditava que a priorização do ensino teórico para o desenvolvimento de pesquisa científica em detrimento do seu lado prático não deveria ser o foco do ensino na instituição (ARAÚJO, 2006; UFB, 2010; FRAGA, 2010).

Em 1900 as verbas destinadas à IEAB foram reduzidas, resultado de uma série de disputas políticas, persistentes desde a proclamação da República. Em 1899, um brusco corte financeiro contribuiu para seu fechamento em 1902, quando já havia diplomado cerca de duzentos e setenta e quatro profissionais. Desde o início da década de 1890, havia uma intenção dos fazendeiros em modificar a localização da escola para a capital da Bahia, o que aconteceu em 1904, quando o governo baiano assumiu o acervo do também extinto IIBA e criou o Instituto Agrícola da Bahia. Em 1911, sob a alegação de inviabilidade financeira para mantê-la, a escola volta a pertencer ao governo federal e a funcionar como Escola Média Teórico-prática de Agricultura. Em 1917, o governo do estado retoma a responsabilidade da escola que passa a ser chamada de Escola Agrícola da Bahia (EAB). Em 1931, foi transferida para Salvador e, em 1943, sob a alegação de que o local era inapropriado para as aulas práticas, foi transferida para a cidade de Cruz das Almas (ARAÚJO, 2006; UFRB, 2010).

⁶⁵ Nesse período foram criados inúmeros Institutos com esse mesmo caráter, que se destinavam a desenvolver pesquisas científicas a partir das ciências naturais. Sua composição social era formada por: grandes proprietários de terra, comerciantes, a cúpula do clero e políticos (ARAÚJO, 2006).

A década de 1940 marca um novo tempo para o Recôncavo. Os portos fluviais perdiam sua importância em virtude da construção de estradas de rodagem como principal via de ligação entre os pontos de maior importância comercial do estado, com destaque para Feira de Santana, Alagoinhas e Cruz das Almas. A partir de então, os laços da região com Salvador foram enfraquecidos, o que aprofundou a crise econômica experimentada desde o colapso da atividade açucareira. Uma incursão rápida pelas ruas de cidades como Cachoeira, Santo Amaro e Cruz das Almas⁶⁶, faz perceber a diferença de desenvolvimento socioeconômico dessas cidades entre si, o que remete também à forma como cada território da região foi atingido de maneira diferente pela modernização que os alcançou a partir dos anos 1930. A descoberta de petróleo, durante a década de 1950, não alterou essa realidade, pois os benefícios da atividade ficaram concentrados em Candeias, São Francisco do Conde e Salvador. A criação do Porto de Aratu, em 1960, só aprofundou a distância entre o Recôncavo e a capital baiana (FRAGA, 2010; UFRB, 2010).

Na dianteira sobre o Recôncavo, Salvador contou com sua primeira universidade federal em 1946, instituída através do Decreto Lei 9.155 de 08 de abril daquele ano. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi organizada a partir da agregação de Escolas Superiores já existentes na capital⁶⁷. Sua criação tem como pano de fundo, uma série de modificações políticas, econômicas e sociais, em curso no Brasil desde os anos 1930, quando o país saía de sua economia agrária para fazer parte do capitalismo industrial a pleno vapor em outras regiões do mundo. A economia do Recôncavo, ainda carente de modernização, encontrava-se em franco declínio e, aos poucos, seu povo e sua história eram esquecidos, assim como a reivindicação pela criação de uma instituição federal na região.

À instauração do governo populista de Getúlio Vargas foi acompanhada, de acordo com Nogueira (2008), de pressões exercidas pelos segmentos médios da população em busca de aumento do número de vagas em instituições de ensino superior, como estratégia de ascensão social para seus filhos. Entretanto, como vimos no primeiro capítulo, essa mesma autora esclarece que as primeiras medidas para atender a essa demanda só iriam ser tomadas a partir da década de 1960. O que se observa desse momento, é o grande incentivo da Lei de

⁶⁶ Os dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), desses municípios ilustram essa disparidade: Cachoeira – 0,647 IDH Médio – Posição com relação à outras cidades brasileiras: 3172; Santo Amaro – 0,646 – IDH Médio – Posição com relação à outras cidades brasileiras: 3186; Cruz das Almas - 0,699 – IDH Médio-Posição em relação à outras cidades brasileiras: 1934, o índice de Cruz das Almas é mais próximo do conceito de IDH Alto que é calculado em 0,700.

⁶⁷ As escolas agregadas para compor a UFBA foram: Escola de Cirurgia da Bahia, primeiro curso universitário do Brasil, Escola de Farmácia e Odontologia (1864), Escola de Academia de Belas Artes, Direito (1891) e Politécnica (1896) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, novidade entre as universidades da época.

Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024), para ao crescimento do setor privado. Notadamente nos seus artigos 4º e 5º⁶⁸ há uma defesa contundente dos interesses desse segmento. Foi também nesse período, em 1967, que a Escola de Agronomia, já localizada em Cruz das Almas, passou a fazer parte da estrutura da UFBA, agora chamada de Escola de Agronomia da UFBA (AGRUFBA). Desse modo, mais uma vez foi adiada a criação de uma universidade no Recôncavo. Essa realidade vai sofrer uma mudança apenas recentemente com a disposição do MEC em subsidiar a expansão e a reestruturação das universidades federais no país, via REUNI.

Sobre o Recôncavo, é possível considerar que, além de sua importância para a construção das bases de um país independente, pelo fato de abrigar práticas culturais dos povos africanos e indígenas, teve seus símbolos reprimidos e até suprimidos em benefício da cultura do colonizador. Fraga (2010) aponta que,

Até a década de 1970, os terreiros de candomblé da região eram obrigados a pedir permissão à polícia para realizarem suas celebrações. A capoeira só foi reconhecida como cultura na década de 1930. E o samba de roda, muitas vezes chamado pelas elites brasileiras de “batuque”, só ganhou as ruas e o reconhecimento de bem cultural depois de muitos anos de luta contra o preconceito⁶⁹ (FRAGA, 2010, p.?).

Esse panorama é revelador, pois expõe o Recôncavo como uma região que sofreu um amplo processo de submissão cultural que operou a favor da subordinação dos seus elementos de representação social. Em virtude disso, sua história de luta, sua importância sociocultural e os conhecimentos produzidos pelas práticas de sua população foram esquecidos no processo de escolarização tanto regional como nacional. Assim, os currículos escolares reproduzem conhecimentos distantes da realidade local, fundados em epistemologias científicas europeias

⁶⁸ Art. 4º É assegurando a todos, na forma da lei, o direito de transferir seus conhecimentos; Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados (BRASIL, 1961).

⁶⁹ Segundo mapeamento divulgado pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI) em 2012, a região do Recôncavo abriga 420 terreiros de candomblé, distribuídos entre as cidades de Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Felix, São Francisco do Conde, Sapeaçu, Saubara e Varzedo. Dentre eles, Santo Amaro aparece em primeiro lugar, com sessenta terreiros, Cachoeira vem logo depois com quarenta e oito, seguida de Muritiba com 44, Cruz das Almas 35, e Nazaré com 33. Além disso, a região abriga um grande número de Comunidades Quilombolas. Dados divulgados no site do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) apontam para a existência de cento e onze territórios pertencentes aos descendentes de aquilombados. A cidade com maior número de é Cachoeira com 29 Comunidades, seguida de Camamu com 22, Valença 17, Maragogipe 13, Santo Amaro 07, os demais estão distribuídos por cidades como Ituberá, São Félix, São Francisco do Conde, etc., que variam de 06 à 01 o número de comunidades desse tipo (BAHIA, 2012)

que em muito divergem dos métodos de produzir e transmitir o conhecimento desses espaços ancestrais de produção e circulação de conhecimentos.

Todavia, a partir de 2003, observa-se uma disposição do governo brasileiro em implementar programas e políticas de reparação e promoção da igualdade racial também na educação. A criação e a consolidação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), é prova do compromisso assumido com essa agenda que se reafirmou nos mandatos seguintes. Em 2003, houve a promulgação da Lei 10.639/03, como resultado da luta dos segmentos negros organizados, alterou o texto da LDB/96, prevendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira em estabelecimentos de ensino fundamental e médio de natureza pública e ou privada. Não é equivocado avaliar a referida Lei como uma medida de combate ao racismo epistêmico experimentado pela população negra brasileira. Entretanto, há uma dificuldade evidente em encontrar profissionais da área de educação que tenham competência garantida nesses temas, o que dificulta a implementação satisfatória da política. Essa dificuldade pode ser avaliada como reflexo dos currículos de educação superior, que também adotam uma perspectiva epistemológica distante dos saberes locais, promovendo uma formação colonizada que dificulta ou mesmo impede o protagonismo e a reprodução dos conhecimentos dos povos subalternizados.

6.2 O ensino na UFRB: a palavra dos gestores

A criação da UFRB é subsequente à chegada do Professor Naomar Monteiro de Almeida Filho à Reitoria da UFBA, em 2002 e, como vimos, atende a uma antiga reivindicação da população do Recôncavo. Ao assumir esse novo reitorado ele se deparou com alguns projetos elaborados, mas que ainda não haviam sido implementados pela instituição. Os mais significativos diziam respeito à ampliação de vagas, à implantação de um sistema de cotas e várias propostas de autonomização do campus de Cruz das Almas. No mesmo período, o Professor Paulo Gabriel Soledad Nacif, saiu vitorioso da consulta para a direção da AGRUFBA e, desse modo, a ideia de autonomização do campus de Cruz das Almas, se tornou o embrião para a criação de uma nova universidade da rede federal pública em nosso estado. Em 07 de outubro de 2002, o Reitor da UFBA, ao apresentar seu plano de gestão para a bancada de deputados e senadores baianos, expõe a sugestão de desmembrar a

AGRUFBA para que essa servisse como berço para a criação de uma nova universidade no Recôncavo. É a partir dessa iniciativa que a ideia ganha visibilidade e adquire consistência.

Em março de 2003, uma reunião extraordinária do Conselho Universitário (CONSUNI) da UFBA ocorrida em Cruz das Almas, por ocasião da posse do Professor Paulo Gabriel Soledad Nacif, na direção da AGRUFBA, aprovou o desmembramento da Escola para a criação da UFRB. Em julho do mesmo ano, através da Portaria nº 251 (UFBA/Gabinete do Reitor), o Magnífico Reitor da UFBA cria a Comissão de elaboração de subsídios necessários para a concepção da nova instituição, presidida pelo então Vice-Reitor Francisco José Gomes Mesquita. De acordo com dados colhidos para a elaboração da presente investigação, essa reunião foi aberta e contou com a participação da comunidade local e de alguns parlamentares.

No período de junho a outubro de 2003, foram realizadas audiências públicas nas cidades de Amargosa, Cachoeira, Castro Alves, Cruz das Almas, Maragogipe, Mutuípe, Nazaré das Farinhas, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Félix, Terra Nova e Valença. Essa mobilização contou com a participação de diversos setores da comunidade baiana, a exemplo dos movimentos sociais, representantes de sindicatos, prefeitos, alguns dirigentes da UFBA, além de atores da sociedade civil do Recôncavo baiano. Ainda em outubro daquele ano, o projeto foi apresentado ao então Ministro do Trabalho, Jacques Wagner que, logo em seguida, o entrega ao Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Em março de 2005, o projeto é enviado pelo Presidente da República ao Congresso Nacional e, em julho do mesmo ano, a Câmara Federal de Deputados aprova a criação da nova universidade.

Em março do mesmo ano, a Escola de Agronomia expandiu suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e criou novos cursos de graduação: Engenharia Florestal, Engenharia de Pesca e Zootecnia, que mais tarde comporiam as ofertas de graduação da UFRB. Em 12 de julho o Senado Federal aprovou o projeto de criação da nova IFE. Em 29 de julho de 2005, o Presidente Lula sancionou a Lei 11.151, criando a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia a partir da dissociação da AGRUFBA de sua instituição de origem.

Os recursos para investimento na estruturação da UFRB foram disponibilizados pelo governo brasileiro a partir de dezembro de 2005. No mesmo período, a presidência lança o Decreto nº 5. 642, atribuindo à UFBA a tutoria para a implantação da UFRB. Em janeiro de 2006, foi criado o Grupo de Trabalho (GT) sob a coordenação geral do Professor Francisco

Gomes Mesquita e coordenação adjunta do Prof.º Paulo Gabriel Soledad Nacif, que iniciaram as atividades acadêmicas da instituição a partir de junho daquele ano⁷⁰.

Na percepção dos atores envolvidos com seu surgimento, a UFRB assumiu dois importantes compromissos: a expansão de acesso e a garantia de permanência para estudantes negros, indígenas, egressos da rede pública de ensino e provenientes do interior do estado. Dessa forma, a instituição optou por uma estrutura multicampi⁷¹ que cobrisse “[...]”⁷² os principais centros urbanos [do Recôncavo]” (Thiago). Isso permitiu que o ensino superior público atingisse as cidades de Cruz das Almas⁷³, Santo Antônio de Jesus, Amargosa Cachoeira e, mais recentemente, Santo Amaro e Feira de Santana. A criação pioneira da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) em 2006, viabilizou a permanência de seus estudantes através da promoção de políticas afirmativas e ações de assistência, implementadas antes mesmo da institucionalização do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), lançado em 2008.

No âmbito da PROPAAE, as políticas de ações afirmativas são convergentes com as políticas de acesso e permanência⁷⁴, e se propõem auxiliar o sucesso dos estudantes, especialmente aqueles pertencentes aos segmentos negros, indígenas e mais pobres. Foi recorrente, nos depoimentos dos gestores que a UFRB, além de se comprometer com o ensino, a pesquisa e a extensão, tem como um dos seus mais importantes pactos, a permanência de seus estudantes. Isso fica evidente quando a gestora Dandara afirma: “o que sustenta a UFRB não é um tripé [de ensino, pesquisa e extensão]⁷⁵, mas sim um tamborete, porque tem a permanência. Então nosso tamborete tem o pé do ensino, da pesquisa, da extensão e da permanência [como base de sustentação do compromisso sócio educacional dessa universidade]”.

⁷⁰ O Prof.º Paulo Gabriel Soledad Nacif foi então nomeado para ocupar o cargo de Reitor *pró-tempore*, juntamente com seu vice o Prof.º Silvio Soglia que, posteriormente assumem o cargo de modo efetivo, ao vencerem a consulta de 2011, permanecendo nesses cargos até 2015, quando foi realizada nova consulta. Em abril de 2015, foram eleitos para o cargo de reitor e vice-reitora, respectivamente, os professores Silvio Soglia e Georgina Gonçalves dos Santos para o quadriênio 2015-2019.

⁷¹ A multicampia permite a pulverização da instituição, através da criação de campus fora do seu município-sede.

⁷² O uso desse recurso indica que algumas edições foram feitas para “encurtar” os trechos utilizados.

⁷³ Abrigou a administração central da instituição em virtude da existência de uma infraestrutura adequada herdada da AGRUFBA.

⁷⁴ Santos (2009a) explica que a permanência é o ato de durar no tempo e transformar-se com ele, portanto ela está relacionada ao tempo cronológico e ao espaço simbólico que não pode ser entendido se não pela experiência individual e coletiva do indivíduo. Nessa forma o ato de permanecer vai depender de uma série de elementos que se agrupam em torno de duas dimensões: a material e a simbólica. A permanência material está associada a satisfação das necessidades primárias (comer, beber, morar, etc), já a simbólica está ligada ao estabelecimento social do indivíduo no espaço universitário, essa dimensão no caso de sujeitos negros e pobres é agravada em virtude da estigmatização e exclusão desse público.

⁷⁵ O uso desse recurso indica que algumas edições foram feitas para adequar os termos da linguagem falada às normas da língua escrita.

A organização administrativa da instituição está definida da seguinte maneira, **Órgãos da Administração Superior:** Reitoria, Conselho Universitário (CONSUNI), Conselho Acadêmico (CONAC) e Conselho Curador (CONCUR); **Órgãos da Administração Setorial:** Conselhos de Centro, Centros, Colegiados de Cursos e **Órgãos complementares:** que fazem parte dos Órgãos da Administração Setorial. Os órgãos deliberativos da Administração Superior são, respectivamente, o CONSUNI, CONAC e CONCUR, na Administração Setorial apenas o Conselho Diretor de Centro cumpre essa função. A Reitoria é a única a cumprir função executiva na esfera superior e, na instância setorial, essa responsabilidade é dividida entre a Diretoria dos Centros de Ensino e as Coordenações dos cursos de Graduação e Pós-graduação (UFRB, 2009).

Composta pelo Gabinete do (a) Reitor (a), Pró-reitorias, Superintendências, Assessorias Especiais e Órgãos Administrativos, a Reitoria tem como finalidade, administrar, coordenar, fiscalizar e superintender todas as suas atividades. Na Administração Setorial, o papel de administrar, coordenar e superintender as atividades da unidade é da Diretoria dos Centros de Ensino. Como pode ser constatado no organograma (vide Apêndice A), em sua estrutura hierárquica é possível perceber que os órgãos executivos são subordinados aos órgãos colegiados representados, respectivamente, pelas linhas cheias e tracejadas (UFRB, 2009).

Especialmente para este estudo, interessa as ações desenvolvidas no âmbito da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), como fontes importantes para entender as escolhas que delinearão os modelos formativos ofertados pela UFRB. Entretanto, é preciso esclarecer que, embora os documentos oficiais dessa Pró-reitoria forneçam elementos interessantes para a análise apresentada aqui, esta investigação teve como sujeitos centrais do seu escopo aqueles gestores e professores envolvidos com processos de inclusão de novos modelos formativos na instituição.

Em 2006, a Pró-Reitoria era composta pelas coordenadorias de Ensino e Integração Acadêmica, Coordenadoria de Políticas e Planejamento Estratégico de Ensino de Graduação e Coordenadoria de Processo Seletivo. Atualmente, é constituída pela coordenadoria de ensino e integração acadêmica e coordenadoria de políticas e planejamento da graduação. Essa estrutura administrativa tem por finalidade diagnosticar problemas, propor políticas referentes ao ensino de graduação, além de atuar como coparticipante nas decisões relacionadas às atividades de pesquisa e extensão para alunos de graduação. No relatório setorial da PROGRAD/UFRB referente aos anos 2006 e 2007, os gestores evidenciam a dificuldade de estabelecer caminhos autônomos para a instituição que, nesse período, ainda estava sob tutela

da UFBA. Os principais problemas relatados relacionavam-se à falta de ordenamento jurídico⁷⁶ e normatizações próprias, mas também com a precariedade da infraestrutura física e humana, o que dificultava o bom funcionamento da instituição (UFRB, 2008). Apesar de ter se emancipado da UFBA em fins de 2006, a UFRB apenas gozou de ordenamento jurídico próprio a partir de 2007, o que contribuiu para uma série de mudanças institucionais.

Obviamente que esses acontecimentos tiveram como pano de fundo o panorama nacional de expansão das universidades federais em curso no país desde 2003. Nesse período, através do Programa Expandir, o governo federal buscou interiorizar e ampliar o acesso às IFES promovendo o alargamento das possibilidades de ingresso e permanência de um número cada vez maior de jovens, especialmente os segmentos negros, indígenas e provenientes de escola pública, à educação superior. O esforço de alcançar esse objetivo se deu em virtude do diagnóstico da exclusão de amplos setores da sociedade brasileira do acesso a esse nível de ensino, caracterizada pela sub-representação de negros, índios e setores de origem popular. Na avaliação de alguns gestores, o panorama político brasileiro contribuiu para que esse primeiro momento de expansão das IFES acontecesse com “certo grau de imprevisto [...]” (Rafael). Na sua compreensão, o Brasil tem um Estado em disputa, com propostas que reconhecem a necessidade de ampliar o número de universidades e o acesso a elas, mas divergem em seus caminhos, algumas delas veem o mercado como única via de consolidação dessa expansão, “[...] isso leva a uma tendência de privatização da educação, como vimos na década de 1990 [...]” (Rafael). No entanto,

[...] apesar de considerarem que o mercado pode regular uma parte dessa educação [enxergam] a necessidade de [protagonismo] do Estado, aí como você tem duas propostas muito duras e divergentes [...] havia [por parte do governo] uma pressa de consolidar a expansão [pelo medo da chegada de um governo de oposição que não desse continuidade aos princípios que nortearam esse programa] (Rafael).

Em virtude daquilo que esse entrevistado chamou de “imprevisto” podemos avaliar as dificuldades impostas às universidades criadas através do Programa Expandir para consolidar suas propostas. Com destaque para a precária infraestrutura de alguns campi da UFRB como, por exemplo, o CAHL, que durante quase três anos de existência não possuía instalações próprias e funcionava, em acomodações precárias no Colégio Estadual da Cachoeira e o Colégio (Católico e privado) Sacramentinas. Em 2009, três anos após a criação do centro, o quarteirão Leite & Alves, doado pela prefeitura de Cachoeira foi entregue à universidade para

⁷⁶ É a organização hierárquica das regras e princípios que compõe um sistema normativo.

sediar as instalações do CAHL. Apenas em 2012, foi inaugurada a primeira residência para estudantes deste centro. Além disso, a inexistência de restaurante universitário na maioria dos campi, a implantação precária de residências estudantis e os atrasos frequentes das bolsas e auxílios ofertados pela PROPAAE, são apontados como principais reflexos da fragilidade do projeto expansionista. Situações como essas desencadearam, ao longo desses anos de existência da UFRB, duas ocupações à Reitoria, em 2008 e 2011, por parte do Movimento Estudantil (ME) que reivindicava melhorias das condições de ensino e permanência na universidade.

Em que pesem as dificuldades, é necessário reconhecer que a criação da UFRB significa um avanço para a Bahia, que durante mais de meio século contou apenas com a UFBA como única instituição federal do estado. Juntamente com as IFES que surgiram nesse período recente, a UFRB aponta para uma melhoria do ensino superior brasileiro federal, caracterizado anteriormente pelo seu forte elitismo. Não se pode, portanto, desconsiderar os esforços empreendidos por essa universidade para consolidar uma política qualificada de acesso e permanência e a garantia de excelência no espaço acadêmico. Nesse sentido, Dandara reconhece que a UFRB é uma instituição que encarou temas caros e polêmicos que dizem respeito à ampliação de acesso e à inclusão de setores historicamente excluídos do ensino superior brasileiro.

6.2.1 Multicampia, cursos e currículos: primeiras definições sobre formação na UFRB

O modelo multicampi na UFRB foi organizado em centros especializados em grandes áreas do conhecimento humano, definindo cada um deles um campus diferenciado. Essas áreas foram estruturadas em coordenações de cursos e núcleos de apoio aos setores acadêmicos e administrativos. Na avaliação de um dos entrevistados, à medida que municípios não previstos no projeto original da instituição, iam reivindicando sua presença naquelas cidades, a multicampia da instituição assumia feições de cobertura territorial do Recôncavo. Para ele,

[...] o campus de Cruz das Almas já estava disponível como campus, uma área fabulosa com instalações, agora um corpo docente pequeno [e] muito desmotivado. **A gente sentia mais mobilização, fora da universidade do que dentro**, aqui na própria Federal da Bahia, a crítica que se fazia era que estávamos cedendo patrimônio da UFBA (Thiago)

O descontentamento com o desmembramento, por parte dos quadros da antiga AGRUFBA herdados pela UFRB, reflete uma cultura universitária conservadora e pouco receptiva à ideia de consolidar uma nova instituição de ensino superior pública na Bahia, que admitisse novidades em seu modelo de funcionamento. O desejo de conservação não se restringe, entretanto, aos docentes provenientes da UFBA, mas ganha repercussão também entre professores recém-ingressos na UFRB. Desse modo, Eduardo, que ingressa como professor na UFRB, em 2010 pondera:

[...] eu gosto da ideia de uma universidade com um único campus [...] o problema não são a existência dos centros, é a multiampia, a questão é [ela]! [...] Com essa multicampia, nós podemos também sair da estrutura de centros pra departamentos [pausa] [a multicampia] inviabiliza um pouco do debate universitário. Então assim, alunos das engenharias, que estão no CETEC em Cruz das Almas [...] eles deveriam conversar com alunos das ciências humanas, num ambiente universitário da cantina, nos bares ao redor da universidade. [...]

A partir da avaliação de Eduardo algumas reflexões podem ser trazidas para compreender as objeções que se erguem contra o modelo multicampi adotado pela UFRB. Destaco seu entendimento de que esse modelo limita a experiência universitária. Para ele, a multicampia restringe as possibilidades de trocas e interação com a comunidade acadêmica discente. Ele imagina que uma instituição centralizada permitiria um trânsito maior de estudantes de diferentes áreas de conhecimento, permitindo uma troca de saberes no interior de interações informais. Quando fala de sua preferência por um modelo de campus único, centralizado, seu tom é quase nostálgico. Apesar dos inúmeros problemas que a multicampia traz, do ponto de vista administrativo no sentido de ser mais difícil a integração entre os diferentes centros, a meu ver, não é esse tipo de consideração que caberia ser feito em primeiro lugar. A região do Recôncavo, em seu histórico abandono educacional, viu, na criação da nova universidade uma janela de oportunidade aberta para a melhoria das condições de vida de sua população e de perspectivas para a juventude. Temos notícias das disputas entre as cidades para obter a confirmação de que seriam contempladas com núcleos universitários. As assembleias tinham comparecimento importante de diferentes segmentos das populações locais.

Mas é verdade que a questão da integração de estudantes de diferentes áreas é um ponto nevrálgico para a discussão contemporânea acerca da produção do conhecimento. Ela compõe o debate sobre o trânsito entre as especialidades e a necessária articulação entre saber científico e situações cotidianas, não institucionalizadas que podem contribuir para a

ampliação dos processos de aprendizagem, formação e produção de conhecimento. Os obstáculos referentes a uma convivência entre estudantes de áreas distintas nos campi são reais, mas o contato com outras áreas de conhecimento não deve se dar somente de forma espontaneísta e informal como ele advoga, existindo à revelia de uma decisão de inovar a formação oferecida aos estudantes. A troca de experiências, tomando-as no sentido que nos fala Bondía (2002), para que orquestre uma ampliação da percepção dos estudantes em torno de seu campo de estudo, não prescinde da mudança tanto na estrutura curricular quanto na atitude dos docentes e gestores para que reconheçam as centralidades dessas interações ao longo do percurso formativo de um jovem. Esse ponto será melhor desenvolvido adiante, nesta análise. Por outro lado, o que Eduardo não percebe é que há uma aspiração de que esses polos, possam dar origem futuramente a novas instituições federais.

O tom nostálgico do professor, lamentando que a UFRB não seja uma universidade de campus único, pode ser interpretado como o desejo de ver replicadas formas tradicionais de organização universitária que, entretanto, não correspondem às necessidades de um país com as dimensões continentais como o Brasil. Sem a cobertura territorial permitida pelo modelo multicampi é inviável trilhar, de modo rápido, o caminho da democratização do ensino superior público por permitir o ingresso de jovens que residem em cidades de pequeno porte no grau superior de ensino. Durante mais de meio século, os jovens do interior que desejavam continuar seus estudos deveriam se deslocar para a capital do estado, para, eventualmente, ingressar na UFBA, tarefa possível apenas para os filhos de segmentos que podiam arcar com esse suporte financeiro que se estenderia ao longo de alguns anos. Além do mais, o modelo tradicional, centralizado em cidades de médio e grande porte, pouco contribui para o desenvolvimento socioeconômico e político-cultural integrado de um estado ou região.

Embora o professor faça uma distinção entre sua oposição à multicampia e a organização por centros especializados, a compreensão que ele apresenta leva a considerar que sua insatisfação está muito mais atrelada à especialização presente nos centros do que à organização multicampi. Basta reconhecer que, se os centros da UFRB fossem estruturados a partir da junção de diferentes ou áreas afins do conhecimento, o intercâmbio entre alunos do CETEC, que concentra cursos nas áreas de ciências exatas e tecnológicas e estudantes das humanas seria, provavelmente, facilitado se, por exemplo, tivéssemos um Centro de Ciências Exatas, Tecnológicas e Humanas. Sobre esse aspecto, saliento que a tomada de decisão de estruturar a universidade a partir de Centros particularizados é uma inovação do ponto de vista administrativo. Esse novo formato representa um avanço para o funcionamento das universidades brasileiras buscando superar o modelo departamental, imposto pela Reforma de

1968 e que continuou influenciando a estrutura das nossas instituições mesmo após o reconhecimento, através da LDB/1996, da autonomia das universidades na adoção de padrões organizacionais (BRASIL, 1968; BRASIL, 2010, NACIF; et. al., [?])

Pondero, no entanto, que, não fosse por sua reprodução descontextualizada, no âmbito de um contexto autoritário que atingiu o país e suas instituições acadêmicas, o departamento teria representado mais avanços do que aqueles que foram observados, pois ele surge como um modo de descentralizar o poder exercido anteriormente através da cátedra. Contudo, as instituições brasileiras o adotaram através de uma compreensão do seu funcionamento, na qual os departamentos eram órgãos submissos às escolas ou faculdades, de acentuado teor corporativista e disciplinar e que manteve traços remanescentes da cátedra. Assim, de acordo com Nacif; et. al. ([?], p. 7)

(...) em universidades mais antigas, os departamentos se estruturaram a partir das cátedras e a sua distribuição nas diferentes áreas do conhecimento nem sempre foram determinadas por questões acadêmicas. Isso explica, em parte, as variações quanto ao número de departamentos e ao número de docentes por departamento nas diferentes instituições. Têm-se exemplos de departamentos superdimensionados que funcionam, na prática, como uma faculdade ou, em outros casos, há esfacelamento de determinadas áreas em pequenos departamentos com a subdivisão excessiva do conhecimento e consequentes dificuldades na articulação horizontal e vertical do conjunto. Em alguns casos, a fragmentação atingiu níveis inaceitáveis: vários departamentos tomam conta de uma área de saber e não existe muito intercâmbio entre eles.

No caso da UFRB, escolheu-se uma organização inovadora: campus organizados por grandes áreas de conhecimento, que congregam especialistas de diferentes disciplinas. Para Nacif e et. al. ([?]) as áreas representam um modelo alternativo e possibilitam romper com o corporativismo amplamente arraigado na estrutura departamental, pois reúne professores de diversas disciplinas. Contudo, Thiago sinaliza que a opção da UFRB de se estruturar a partir de “centros [especializados] era uma organização pensada para ser integral [o que não ocorreu]”. Quando o professor fala da integralidade na adoção do modelo, ele se refere à ineficácia do modelo na UFRB, para o desenvolvimento de estudos conjuntos entre especialistas de disciplinas diferentes. Para Eduardo, a estruturação dos centros e, consequentemente dos professores, por áreas de conhecimento, somada a uma estrutura administrativa organizada por colegiados e representações é problemática porque

[...] o poder deliberativo do Conselho Diretor [...] associado aos órgãos, aos colegiados, às representações das categorias [deixa] a Direção do Centro e as áreas de conhecimento [...].

De acordo com Jéssica,

[...] as áreas de conhecimento são espaços [que] agregam professores de diversos cursos [...] Hoje em dia na UFRB, [as áreas de conhecimento] se dedicam muito a questões mais burocráticas [...] mas, eu acho que [...] tem [a] possibilidade também que a área de conhecimento seja esse espaço que reúne um determinado grupo de professores que têm interesse em determinado campo de conhecimento pra que projetos de pesquisa e extensão e ações de ensino sejam desenvolvidos [...] é [um] espaço de diálogo [que] precisa ser aprimorado! Mas eu acho que é um espaço importante, na medida em que professores [de diferentes cursos] estão ali dialogando, buscando interseções [...].

Amanda observa que “[...] as áreas de conhecimento representam uma tentativa de desconstruir o espaço de poder de grupos liderados por um departamento, além de permitir a interação entre saberes”.

Apesar do reconhecimento das inovações possibilitadas pela adoção das áreas de conhecimento, em substituição ao modelo departamental, há certa dificuldade institucional em dar suporte a essas transformações. Obviamente que a conformação administrativa que imprime à área de conhecimento um caráter apenas consultivo, pode contribuir para a redução da efetividade desse modelo como possibilidade de promoção de diálogo e intercâmbio entre professores e saberes de diversas áreas. Contudo, talvez não seja equivocado considerar que as maiores dificuldades na implementação dessa ideia estão relacionadas ao fato de esta opção demandar uma série de modificações nos hábitos e na cultura da comunidade acadêmica, dentre as quais destaco aquelas ligadas à formação, pois como reconhece Thiago ao comentar a ideia de centros especializados “[...] **faltava um formato curricular que pudesse agregar [...]**”, isso pode ser observado também na compreensão de Amanda para quem as áreas deveriam permitir uma troca de saberes.

Entretanto, “[...] a demanda da população era os cursos tradicionais⁷⁷[por isso optou-se por] uma espécie de divisão [em centros] que atendeu assim, [aos] anseios mais convencionais” (Amanda). Desse modo, em 2006, a tomada de decisão sobre os cursos que deveriam ser ofertados pela UFRB foi baseada, segundo a entrevistada em uma

⁷⁷ Quando o professor revela o anseio da população por cursos tradicionais, ele se refere às profissões de prestígio como Direito, Medicina e as Engenharias, pois não foi incomum que os gestores, e mesmo a sociedade civil das cidades do Recôncavo, apresentassem esses cursos como preferidos para oferta da instituição. Devido a uma série de fatores, sobretudo orçamentários, os cursos imperiais, ficaram de fora da estrutura original, o projeto da instituição priorizou a formação de áreas tomando como referência as características sócio-políticas e culturais dos territórios que as abrigava somando-os àqueles já existentes na AGRUFBA.

[...] pesquisa do perfil sócio-econômico-educacional da região. [Levando-se] em conta também a falta de oferta de alguns cursos em instituições públicas na Bahia (Amanda).

No entanto, Rafael tem a opinião de que,

[...] não sabíamos porque não tínhamos departamento, nós não sabíamos porque éramos multicampi [...] não sabíamos o porquê essas áreas que nós tínhamos escolhido. Foi uma coisa muito atropelada!

Tomando como pertinente essa última compreensão seria possível afirmar que as escolhas feitas para definir a estrutura da UFRB não foram debatidas como um novo modo de conceber a instituição, mas adotadas de forma aleatória, o que teria dificultado ainda mais a possibilidade de um debate em torno dos seus padrões curriculares e formativos. Assim, a UFRB iniciou suas atividades acadêmicas com dezesseis cursos (Apêndice B) distribuídos entre os cinco municípios já mencionados. Como reconhece Amanda, os seis primeiros cursos já eram os que pertenciam à AGRUFBA desde 2005 e os outros 11 foram organizados juntamente com a criação da instituição.

Devido à urgência de iniciar as atividades acadêmicas da nova universidade, Rafael afirma que tanto os projetos pedagógicos quanto os currículos desses cursos foram copiados daqueles existentes na UFBA: “Nós pegamos os cursos que tinham na UFBA, fizemos uma aprovação no CONSEPE da UFBA, dos projetos, estendendo a autorização desses cursos para os [campi] da UFRB. Foram projetos de formação linear⁷⁸, reproduzidos da forma mais linear possível para a UFRB” Assim, foram adicionados a um projeto de infraestrutura organizacional inovador, que demandava modificações nas áreas administrativas, acadêmicas, curriculares e pedagógicas, modelos formativos totalmente tradicionais. De acordo com Thiago, isso se deu porque,

[...] a pauta principal no ano de 2003 foram as cotas! A gente estava buscando a expansão e era claro que você só podia expandir criando mais cursos e abrindo fronteiras [...].

Essas opiniões são também compartilhadas por Jéssica,

[...] era tão inédito criar uma universidade no interior da Bahia [...] que [...] a estrutura organizacional da universidade, o fim de departamentos esses elementos [foi o centro das preocupações dos seus idealizadores] **a parte pedagógica da universidade [...] a organização dos cursos, a organização do modelo de formação não foi o elemento principal da pauta [...]** O modelo de formação [...] não [estava] na lista de prioridades [...] tanto é que

⁷⁸ O que o professor chama de “projetos de formação linear” são os modelos de CPL. Para maiores esclarecimentos sobre esse modelo, consultar nota de rodapé 1.

os currículos foram importados da UFBA. O importante [era] interiorizar a universidade, abrir a universidade para um público que não tem acesso, estruturar permanência, implantar ações afirmativas [...] Não [foi] pela formação, pelo ensino, pelos currículos e pelos modelos de formação que nós [fizemos] inclusão [...] Fizemos uma mobilização regional e nacional que vinha no sentido de ampliar vagas, de interiorizar, de ter políticas afirmativas [...] de ter projetos que considerassem o Recôncavo como a região da universidade [...] mas não se tocava em projeto acadêmico [...] O projeto da UFRB é muito bonitinho, mas, assim, do ponto de vista acadêmico ele é conservador [...] Qual é o projeto acadêmico? Reproduzir os projetos da UFBA [...] começamos com 15 cursos, era muito mais fácil, objetivamente, pegar esses 15 projetos do que se você fosse criar uma comissão para cada projeto e tudo.

A compreensão dos entrevistados extrapola a história da própria UFRB e revela o contexto nacional da expansão universitária expondo que a principal preocupação nos primeiros anos era, basicamente, a ampliação de acesso, o que se deu através da criação de novas instituições, do incremento das estruturas já existentes e do estímulo a programas de reserva de vagas. Esse entendimento aponta que, nos primeiros momentos do plano governamental, as ações foram pensadas apenas no âmbito da quantidade de instituições e do aumento da capacidade de novas matrículas. Assim, não houve, nos primeiros anos, discussões consideráveis acerca da base filosófica e conceitual da educação universitária. Desse modo, questões sobre o projeto pedagógico e a estrutura curricular a serem implantados nessas novas instituições não foram problematizadas.

Contudo, para Eduardo, um dos poucos entrevistados que não participaram dos primeiros anos de construção da UFRB, embora “[...] a área de conhecimento [tenha sido pensada] com essa perspectiva de se tornar interdisciplinar [...] isso não foi trabalhado [...]”. Dandara, que ingressou na instituição em 2006, considera que “[...] **a organização por áreas pode promover a interdisciplinaridade**”.

A percepção que tive ao escutar esses relatos foi a de que, ao pensar o projeto inicial da instituição, os atores que nele estiveram envolvidos, sem que soubessem claramente, já anunciavam uma forma inovadora de pensar o processo formativo, entretanto não havia suporte, quem sabe teórico-conceitual para um desenho mais ousado e inovador. Essa minha percepção foi fortalecida pela compreensão de Thiago que, em um momento de sua entrevista, lamenta o fato do “[...] conceito dos Bacharelados Interdisciplinares [ter surgido] depois [dos cursos da UFRB] terem sido implantados”.

O reconhecimento de que a UFRB importou da UFBA seus projetos curriculares suscita um importante debate, se levarmos em consideração que a instituição foi criada, como afirma Jéssica para “[...] auxiliar o desenvolvimento regional do Recôncavo” Ao transpor

currículos tradicionais de uma universidade estabelecida e elitista, a UFRB deixou de pensar sobre a formação que desejava oferecer para seus estudantes que, pelo seu próprio desenho, seriam provenientes de setores bem diferentes daqueles que tinham acesso à UFBA, considerados como estudantes não tradicionais e praticamente desconhecidos nas estruturas públicas de ensino superior. Ao optar por uma arquitetura curricular clássica, a instituição tornou suas dimensões formativas desconectadas das inovações implantadas nos âmbitos administrativos e de infraestrutura. Como reconhece Milton, além de uma opção formativa, “[...] o currículo é uma opção política [e] epistemológica”. Sendo assim, considero que, ao “copiar e colar” o modelo dos cursos da UFBA, a UFRB trouxe para sua estrutura uma cultura de formação desenhada a partir do conservadorismo e elitismo de sua tutora. De alguma maneira, isso contribuiu para o aprofundamento das raízes do racismo epistêmico, tão bem arraigadas nos currículos universitários, ao deixar de pensar no currículo como *locus* de empoderamento da comunidade no Recôncavo, produtora de conhecimento nos seus diversos espaços de resistência cultural. A UFRB, portanto, deixou de realizar um debate filosófico, conceitual implicado em promover a cultura nacional e regional no momento de sua criação.

6.3 Novos horizontes: o REUNI e as modificações curriculares na UFRB

No ano de 2006, emerge um debate consistente sobre as mudanças que seriam necessárias para estimular o desenvolvimento da educação superior brasileira. Essas discussões congregaram assuntos referentes a transformações administrativas e de estrutura física para promoção da expansão e ampliação de acesso, e questões ligadas aos aspectos conceituais e organizacionais dos modelos formativos oferecidos pelas IFES. Nesse período, o ex-Reitor da UFBA, Prof^o Naomar Monteiro de Almeida Filho, começa a delinear o projeto que ficaria conhecido como Universidade Nova⁷⁹. Segundo nos conta Rafael,

Em agosto [de 2006] o Professor Naomar inicia seu segundo mandato como Reitor da UFBA e, no seu discurso de posse [...] ele anuncia que não é possível que as universidades brasileiras continuem com esse projeto de formação linear e aí ele fala do projeto da Universidade Nova [...]. Nesse mesmo dia ele foi chamado primeiro pelo Ministro e depois pelo Secretário de Educação Superior [interessados em] entender melhor o que seria essa Universidade Nova. Eu vi, tava na hora! É um momento histórico que eu participei!

⁷⁹ A UFABC foi pioneira na adoção dos BI, logo em 2005. Seu projeto foi fortemente influenciado pelo modelo proposto na Declaração de Bolonha.

Inspirada nas concepções de Anísio Teixeira, a principal ideia da proposta Universidade Nova era a reorganização dos cursos de formação universitária a partir do regime de ciclos, operado através dos Bacharelados Interdisciplinares (BI). Amplamente inspirado no modelo elaborado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para concepção da UnB, os BI são orientados por uma perspectiva interdisciplinar e promovem uma formação mais flexível, de tipo propedêutico ou generalista, articulado à continuidade dos estudos em cursos de “(...) graduação de carreiras profissionais e para formação acadêmica de pós-graduação” (ALMEIDA-FILHO, [?], p.?). O bacharelado é a primeira etapa da formação superior com duração de três anos, nos quais os estudantes entram em contato com áreas⁸⁰ abrangentes do conhecimento humano que se articulam através de um eixo generalista de caráter interdisciplinar e flexível. Ao término do curso eles obtêm o diploma de bacharel na grande área de conhecimento que escolheram cursar.

O regime de ciclos é estruturado por módulos em três etapas: a primeira corresponde ao estudo de uma área abrangente do conhecimento humano que subsidie a tomada de decisão para a etapa seguinte, que exigirá do estudante maior maturidade para a escolha de disciplinas. A seleção disciplinar é feita pelo próprio aluno que escolhe entre diversos componentes de variadas áreas. A montagem curricular exige, portanto, reflexão e autonomia do sujeito, pois suas escolhas irão repercutir nas decisões futuras que podem ser: a continuação dos estudos em cursos de graduação ou de pós-graduação. Essa primeira etapa, chamada por Almeida Filho ([?], p?) de **Formação Geral (FG)** e deve conter componentes curriculares como, “(...) filosofia (...) história, antropologia, estudos clássicos, pensamento matemático, princípios e usos da informática, política e cidadania, ecologia, iniciação científica, atividade curricular comunitária (...) [e] cursos-tronco, durante todo o programa, como língua brasileira e língua estrangeira moderna”.

O segundo módulo chamado de **Formação Diferencial (FD)**, traria conteúdos introdutórios referentes às profissões e sua finalidade é a de contribuir para uma escolha mais segura da atividade profissional que o estudante almeja. Deve funcionar, portanto como um definidor das escolhas futuras dos alunos. O último módulo denominado **Formação Profissional (FP)** seria destinado àqueles estudantes com bom desempenho nos módulos anteriores e está orientado para a profissionalização, seja para uma atividade profissional específica ou o ingresso em cursos de Pós-graduação (ALMEIDA-FILHO, [?]).

⁸⁰ Humanidades, Artes, Ciências e Tecnologias

Nessa proposta, ao invés de escolher uma profissão específica logo após a saída do ensino médio, o estudante opta por uma área de seu interesse e escolhe, após três anos no mínimo, de estudo, o percurso que deseja: ingressar em cursos lineares de formação específica ou acadêmica, ou lançar-se no mercado de trabalho com o diploma de bacharel na área escolhida. O modelo contribuiu para pensar um processo seletivo menos excludente, que não dificulta o acesso ao diploma superior, mas seleciona a partir do segundo ciclo aqueles alunos com melhores desempenhos, sem, contudo, negar uma terminalidade profissional àqueles que cumprem apenas os três anos iniciais. Os aspectos positivos do projeto não se resumem, entretanto, às dimensões administrativas, ele sinaliza para uma concepção filosófica e conceitual da educação superior construída a partir de perspectivas mais amplas e flexíveis, apoiada na interdisciplinaridade e na autonomia do itinerário estudantil (ALMEIDA-FILHO, [?]; ROCHA; ALMEIDA-FILHO, 2002).

O projeto Universidade Nova é uma tentativa de aproximar a universidade brasileira do modelo europeu de Bolonha e estadunidense de inspiração flexneriana, para facilitar o intercâmbio dos estudantes, ampliar e aprofundar a sua formação. Segundo a proposta original não se deve confundir essa aproximação com uma transportação acrítica de modelos, pois a proposta incentiva o desenvolvimento de uma política educacional coerente com a realidade nacional. Para isso, prevê uma articulação efetiva entre os níveis de ensino, especialmente entre ensino superior e fundamental e entre os programas de graduação e pós-graduação que, muitas vezes, embora façam parte da mesma instituição se mantêm como ilhas sem muita comunicação (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

A adoção desse modelo exige uma série de modificações institucionais, que vão da forma de ingresso, quando prevê o abandono do exame seletivo de admissão, até mudanças físicas, administrativas e acadêmicas, que demandam uma transformação radical na postura pedagógica e metodológica dos docentes. Ao adotar a interdisciplinaridade como base filosófica e conceitual, o projeto exige uma reavaliação da postura dos professores e tem potencial para reconduzir a cultura acadêmica, ao romper com a tradição disciplinar no processo de formação e produção de conhecimento.

A iniciativa em questão traz uma discussão central sobre as bases conceituais e filosóficas da nossa política educacional. Avalia-se que o ensino universitário brasileiro não incentiva a criatividade, mas antes espera uma atitude reprodutivista e cumulativa dos seus estudantes frente ao conhecimento. O modelo da Universidade Nova propõe como principais fontes de seu alicerce filosófico, o pensamento dos intelectuais brasileiros Anísio Teixeira e Milton Santos que, aponta para a adoção de uma postura inovadora centrada na abordagem

interdisciplinar, que respeite a cultura nacional e se oponha ao fortalecimento da lógica do capitalismo global contemporâneo (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Como sublinha Rafael, o projeto desenhado pelo então Reitor da UFBA, despertou o interesse do MEC, à época, comandado pelo Ministro Fernando Haddad. Desse modo, as ideias nele presentes exerceram forte influência na elaboração do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007. De acordo com o PDE,

[o REUNI teve] como fim imediato **o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação (...)** mediante investimento maciço na educação superior, pretende melhorar os indicadores das instituições federais de educação superior (...) (MEC, 2007a, p. 27, grifo nosso).

A partir do respeito à autonomia universitária, o REUNI previu uma série de meios para alcançar as finalidades para as quais se propunha. Dessa forma, as instituições interessadas em fazer parte dele e receber seus recursos orçamentários deveriam lançar mão de medidas que possibilitassem,

(...) [a] expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, **a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação.** Itinerários rígidos, desperdício de créditos, imobilidade e especialização precoce são incompatíveis com uma estrutura universitária à altura dos novos desafios da ciência. **A reestruturação que se espera, portanto, é acadêmica** e, como tal, qualitativa (MEC, 2007a, p. 28, grifo nosso).

Como princípios orientadores para essas transformações, o Programa sugeriu a necessidade de qualificar os cursos de graduação e apontou para a, “(...) flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação” (MEC, 2007b, p. 05).

Para Jéssica, “[...] [antes do REUNI] a universidade brasileira [era uma] universidade sem possibilidade de pensamento [...] Assim, mantendo o que tinha [...] porque não tinha recurso [estava] sucateada [...] Eu acho que a zona de liberdade não era tanta [...]”. A compreensão de Jéssica remonta à década de 1990, caracterizada como um período de retração no orçamento destinado às IFES e o crescimento sem precedentes do setor privado. Entre “(...) 1994-2002, o ensino superior federal teve uma expansão de 37% nas matrículas e uma redução de 5% no seu corpo docente e de 21% no seu quadro de funcionários, além do quase congelamento salarial de docentes e funcionários técnico-administrativos”

(SGUISSARDI, 2006, p. 1030). Em contrapartida, observa-se um crescimento do setor privado. Em 1994, “(...) das 851 IES, 192 (22,5%) eram públicas e 659 (77,5%) eram privadas. Em 2002, das 1.637 IES, 195 (11,9%) eram públicas e 1.442 (88, 1%) eram privadas” (Idem; Ibid., p. 1028). Até 2002, o país dispunha de apenas 45 universidades federais e 148 campus/unidades (MEC, 2012), quase totalmente concentradas nas cidades de grande-médio- porte, o que dificultava o acesso de jovens residentes nas cidades do interior dos estados nacionais. Sua comunidade estudantil continuava sendo hegemonicamente composta por pessoas “brancas” pertencentes às elites.

Ainda nesse período, houve um incentivo claro do governo para a redução do financiamento estatal e uma compreensão da autonomia universitária voltada para a captação de recursos financeiros fora do Estado. Uma série de normatizações flexibilizavam a legislação vigente, tendência marcante desde finais da década de 1960. Ao concentrar investimento na educação superior privada e empreender cortes nos orçamentos destinados às IES públicas, as políticas educacionais adotadas no período, agravaram o quadro de exclusão de importantes segmentos da sociedade brasileira, especialmente dos negros, indígenas e estudantes de escolas públicas.

De acordo com Bertolin (2007), em 1993, a taxa de escolarização líquida dos segmentos negros e pardos na educação superior somava apenas 1,5%; em 2003 o número avançou timidamente para 4,4%, enquanto que entre os brancos os números variaram, respectivamente de 7,7% a 16,6%, isso representa um crescimento de mais de 8% contra menos de 3% no aumento experimentado pela população negra e parda no mesmo período. As matrículas no ensino superior somavam, em 1998, 2.123.000, sendo que 1.442.384 estavam concentradas em instituições privadas e 683.574 em instituições públicas. As universidades federais atendiam apenas 408.640 das matrículas. Essa política de ampliação das vagas do ensino superior através do incentivo às instituições privadas de baixa qualidade pode ser avaliada como uma política irresponsável e ineficaz (SGUISSARDI, 2009; ALMEIDA-FILHO, 2007; SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

Através do Programa Expandir foram criadas sete novas instituições universitárias. O REUNI por sua vez, foi responsável pela criação de mais 11, isso gera um total de 18 (vide Apêndice C) universidades criadas após as medidas adotadas pelo governo federal. Essas instituições foram pensadas para interiorização do ensino superior sendo que três foram destinadas à integração regional e internacional⁸¹. Além do mais surgiram, nesse período, 173

⁸¹ Universidade Federal da Integração Latino-americana; Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB); Universidade Federal da Fronteira Sul.

novos campi, 47 deles criados em 2013. Segundo dados do MEC em 2010 os recursos financeiros atingiram a ordem de 19,7 milhões, diferentemente dos 6,7 milhões que eram gastos no ano de 2003.

Como parte dessas medidas, o REUNI veio em 2007, como novo impulso para pensar questões conceituais de organização de infraestrutura física e acadêmica das universidades. Representou o esforço de elaboração de propostas inovadoras que atendessem às expectativas de um projeto nacional consolidado de universidade. No primeiro ano, o programa teve a adesão de 53 das 54 universidades federais em funcionamento no país, o que significou um compromisso dessas instituições com as transformações propostas por suas diretrizes e metas (MEC, 2009).

Um ano antes do lançamento do REUNI, a UFRB começava a ganhar contornos próprios, especialmente nas questões relacionadas à área acadêmica. Sobre esse aspecto, Rafael se posiciona:

[Em 2006], eu acompanhei muito de perto [as primeiras discussões sobre a Universidade Nova] [...] participei de vários debates com Naomar [...] com a Federal do ABC, comecei a estudar o tratado de Bolonha, comecei a estudar outros processos de educação superior no mundo [...] Eu fiz um curso intensivo, uma autoformação em [...] universidade. **Pra mim ficava muito claro que a formação linear [...] ela não responde [ao] conceito do que é universidade [...] ela estabelece quase que um conjunto de faculdades isoladas que dá educação superior, mas não dá a formação universitária [...] Então assim, o que é uma universidade? [...] ela tem que fazer ensino, pesquisa e extensão, mas o produto dela tem que sair com uma qualidade técnica, cultural.** Ao perceber o que era uma universidade e ser colocado diante de discussões [do] BI, foi muito fácil perceber que não era possível defender o curso linear [...] e ao mesmo tempo defender a interiorização. Assim, nós precisávamos ter alguma experiência de BI [...]

A partir dessas declarações entendo que esse gestor realizou uma pesquisa solitária, não institucional, sobre os fundamentos da instituição universitária e suas tendências contemporâneas a partir de um acompanhamento das proposições que estavam em curso na UFBA. Esse processo vai resultar no seu convencimento de que o regime de ciclos e a formação propedêutica eram modelos coerentes com a realidade físico-administrativa e acadêmica da UFRB. Mas é claro que suas descobertas individuais não repercutiram na instituição no interior de um processo que demandava abertura para o novo e esforço coletivo,

[...] os **professores com toda a formação linear [tinham], o sonho de criar cursos dos quais eles se originavam** [...] a simples possibilidade da universidade dar uma guinada para os BI, eles viam como uma tentativa de ceifar o que eles tinham conquistado, que era estar numa universidade

federal e construir algo como era de onde eles vinham. **Além disso, tinha um sentimento [...] que a UFBA estava obrigando que a gente seguisse os BI, que o MEC queria impor isso de cima para baixo, que isso era uma precarização do ensino superior.** Então assim, nós fizemos alguns debates [...] com muita resistência [...] foi o primeiro momento de tensão que nós tivemos na universidade, foi justamente a discussão de BI [...] (Rafael)

Em que pese as resistências da comunidade acadêmica, na proposta de adesão ao REUNI, a UFRB reconheceu, em documento oficial, o

[...] conservadorismo nos currículos atuais, dificultando abordagens mais dinâmicas que propiciem ao aluno e ao professor maior intercâmbio de experiências e informações. Nesse sentido, as “ilhas” são reproduzidas e cada um trabalha “de costas” para o outro, centrando-se em seu campo de especialização. Em suma, há muito que se avançar no tema da interdisciplinaridade. O desafio que se impõe é adequar a estrutura **acadêmica e curricular aos ditames e exigências do século XXI.** E a UFRB, enquanto instituição em formação e crescimento está disposta a encarar este desafio (UFRB, 2007a).

A partir daí, a UFRB estabeleceu compromissos com inovações curriculares e a diversificação dos cursos de graduação, entre eles, o de criar dois **Bacharelados Interdisciplinares**, entre 16 novos cursos que surgiriam a partir do REUNI (UFRB, 2007a). O documento também reconheceu no Recôncavo uma “(...) região de aprendizagem” (UFRB, 2007a, p.?) que deveria ser abordada através da interdisciplinaridade, assim as áreas de conhecimento e os núcleos de estudo e pesquisa interdisciplinares, criados a partir do REUNI/UFRB, seriam os canais de desenvolvimento de ações de intercâmbio entre os especialistas das diversas disciplinas para a promoção da interdisciplinaridade.

A partir dessas informações é possível afirmar que a adesão ao REUNI, significou a efetiva estruturação das bases físicas, acadêmicas e legais da instituição, momento em que a UFRB delineava seu perfil institucional. Note-se que na pesquisa feita por Rafael sobre o panorama atual das instituições universitárias, não houve qualquer menção à realidade do ensino superior de países latino-americanos que adotaram modelos alternativos, como as instituições interculturais abordadas no capítulo 2.

A proposta elaborada pelos gestores da UFRB foi aprovada em dezembro de 2007, os recursos, que somavam R\$ 11.874.909,30, foram liberados a partir do segundo semestre de 2008 (UFRB, 2007a; UFRB, 2007b).

Passarei, a seguir, a analisar como se deram as negociações em torno da implantação dos BI, previstos neste projeto.

6.3.1 Mudança de rota: **expectativa do surgimento do primeiro BI e a criação de um Bacharelado Similar em ciências exatas e tecnológicas (BCET)**

Rafael sinaliza que entre 2006 e 2008 surge a ideia de criar um BI em ciências exatas e tecnológicas (BICET) para integrar os cursos oferecidos no CETEC, o segundo centro criado na instituição e que oferecia apenas a graduação em Engenharia Sanitária e Ambiental (ESA). Joaquim acredita que essa determinação foi uma forma do reitorado atender às exigências do MEC para que a instituição começasse a ofertar cursos de engenharia. Foi então que, com o apoio da PROGRAD, a administração central propôs que o BI fosse adotado como formato de ingresso para o curso de engenharia, tendo como parâmetro o modelo praticado na UFABC.

O professor Joaquim, convidado para elaborar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) era o único docente da área de engenharia que atuava no centro que reconhece que, naquela época, não sabia o que era um BI. Para cumprir a tarefa que lhe fora atribuída realizou uma visita à UFABC, oportunidade em que identificou que a instituição contava com uma infraestrutura física e administrativa aderente ao modelo acadêmico adotado. Teoricamente, seu corpo docente ingressava na instituição consciente de suas tarefas, desafios e possibilidades, pois conhecia as inovações em curso na instituição, o que aumentava as chances de uma forte adesão ao modelo. Entretanto, segundo Joaquim, existia muita insatisfação do corpo docente da UFABC: “[...] falavam que não entendiam o que iam formar ao final do curso”; essa experiência contribuiu para que esse professor se comportasse de forma reticente em relação à implantação do novo bacharelado, especialmente no que diz respeito às condições materiais e humanas da UFRB para sustentar as inovações de caráter interdisciplinar pretendidas:

[...] [avaliei que] [...] tínhamos uma precariedade [ainda persistente] de falta de docentes [...] falta de estrutura física [para o funcionamento da multicampia] Pensei: por que não montar um bacharelado [...] na grande área de engenharias?! [Não conseguíamos] contratar, na época, nem matemático, nem físico [...] todos que vinham, saíam para transferência na UFBA. [Então, pensei:] [...] vamos colocar [...] cursos de matemática e física para atrair esses docentes, porque a gente tem que dar [...] motivação [para que eles se fixem] na região... **“Eu tenho um curso com a minha cara!”** [...] Apresentei a estrutura aos professores, eles gostaram e aí nós brigamos pra que ele entrasse nas diretrizes como bacharelado similar⁸² [...] Em 2008 foi lançado o curso (Joaquim).

⁸² Ele não é generalista, se restringe a uma grande área do conhecimento específico que é o das engenharias.

Esse gestor vai apontar, em seguida, os fatores que contribuíram **para o abandono do modelo interdisciplinar** e a proposição de um bacharelado nomeado “similar” - um modelo que mantinha o compromisso com a especialização profissional, não abandonava os ciclos e o ensino geral, embora limitado à área específica das ciências exatas e da tecnologia. Quatro circunstâncias foram preponderantes para **a não escolha de um** bacharelado de caráter interdisciplinar: 1) a insatisfação dos docentes; 2) precariedade na estrutura-física e de recursos humanos da instituição; 3) exigências do CREA e 4) expectativa familiar e dos jovens na obtenção de diploma profissional específico. Comentarei, a seguir, cada um desses pontos.

Em relação ao primeiro aspecto, Joaquim fala sobre o desejo dos professores recém-ingressos em verem replicados seus cursos de origem o que aponta para um conservadorismo disciplinar dos docentes, ao insistirem em reproduzir sua própria formação e não arriscando nenhuma inovação pedagógica. Essa postura faz pensar sobre o tempo, suas transformações e as composições de diferentes culturas geracionais. A formação universitária se desenrola em um tempo dinâmico em que a dimensão social adquire novas feições. Isso é diferente no âmbito das profissões? Replicar cursos, copiar fórmulas pode ser anacrônico diante das necessidades da experiência contemporânea.

Para Joaquim, a universidade deve trabalhar “[...] olhando para o aluno e muito menos [para] o número de vagas [que oferta]”, apesar disso, o estudante, alvo da formação ofertada pela instituição, não aparece na “pesquisa” feita por ele na UFABC sobre a satisfação com o modelo curricular dessa universidade. Apesar de ter constatado a insatisfação docente, seja lá o que isso possa significar, já que sua posição resulta de impressões, não há nenhum relato sobre como os estudantes avaliavam o modelo, por isso pergunto: em qual momento as expectativas dos jovens quanto ao seu processo formativo são observadas? Não os escutar reduz ao silêncio justamente aqueles que são diretamente afetados por esse tipo de escolha.

Quanto à segunda questão levantada que diz respeito à dificuldade em fixar quadros docentes na UFRB, isso remete ao papel dos professores no contexto da pretendida democratização do ensino superior brasileiro. Essa migração sinaliza para um desejo, entre professores recém-formados, de fazer parte de modelos instituições mais consolidadas em detrimento do desafio de construir uma nova universidade em cidades de pequeno porte. Em que pese as múltiplas motivações que podem ser invocadas para compreender esse fato, ele desvela um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que há um discurso disseminado da

categoria sobre a necessária democratização do ensino superior, observa-se pouca disposição em construir alternativas viáveis para consolidar esse objetivo⁸³.

As questões em torno da multicampia foram debatidas no tópico anterior, mas vou trazê-la novamente, desta vez provocando o leitor a pensar em como promover a interdisciplinaridade em uma universidade organizada por centros especializados?

O terceiro e quarto aspectos expostos por Joaquim são críticas diretas à estrutura curricular do BI que, de acordo com ele, não se adequa às determinações do CREA e ao desejo familiar de que os filhos possam obter um diploma profissional. Ao reconhecer esses dois pontos, ele sinaliza que a universidade tem que contribuir para adaptar o cidadão e o profissional a “[...] desbravar o mundo” e que os conteúdos necessários para o ensino já estão descritos pelo MEC, cabendo às instituições se adaptarem a essas determinações e seguir os pressupostos dos conselhos profissionais. Essa posição, a meu ver, é extremamente problemática por deixar as instituições de ensino superior à mercê do corporativismo das entidades de classe, quando elas deveriam defender, também nesse campo, sua autonomia e liberdade de ação. Remonta também à concepção reducionista sobre universidade, como formadora de quadro técnico profissional.

Ainda de acordo com esse entrevistado, a não adequação do BI à área de engenharia se dá pela supervalorização das humanidades no currículo, os assuntos humanísticos e a inserção do conhecimento prático dos sujeitos, como eixos centrais do processo de aprendizagem, o que impedia de atender as diretrizes do CREA para os currículos de graduação e habilitação profissional na área. Embora ele reconheça a seriedade e a importância desses temas, considera que eles podem ser abordados pelas disciplinas tradicionais das engenharias e declara que,

[...] a parte de humanas [...] ela não pode ser colocada pros nossos centros como componentes curriculares facilitadores para passar! Porque você sabe que os discentes procuram e componentes porque é um caminho mais fácil (Joaquim).

A sua compreensão confirma não ser função da universidade pensar a formação de seus estudantes, mas delegá-la aos órgãos da administração federal e aos conselhos profissionais. Isso demonstra que as corporações profissionais atuam de forma decisiva na

⁸³ Uma discussão sobre esse importante tema que provoca desequilíbrios nas propostas da expansão e interiorização das universidades brasileiras, especialmente em regiões mais pobres pode ser encontrada em CARNEIRO, 2013.

tentativa de salvaguardar os muros criados pelas especialidades, dificultando mudanças e confundindo a opinião pública quanto aos avanços alcançados para pensar a formação de um modo mais amplo, socialmente engajado e menos disciplinar. O entendimento de que os componentes curriculares relacionados às disciplinas de humanidades ou aquelas de caráter interdisciplinar são “fáceis” e serviriam como estratégia do estudante para conseguir bons resultados ao final do curso, reatualiza a antiga oposição entre as ciências exatas e humanas, relegadas estas a um lugar subalterno, desprovido de qualquer importância para a formação crítica e para uma trajetória profissional dos estudantes das ciências exatas que contemple preocupações sociais.

O reconhecimento do apelo familiar por uma definição profissional ao término do processo educativo de um primeiro ciclo dá conta de uma cultura que, historicamente, vincula formação superior com inserção mais rápida no mercado de trabalho e, conseqüentemente com melhores ganhos salariais. Considero que o esforço de nossas instituições universitárias deva ser, ao invés de alimentar esse imaginário, engajar-se em sua desmistificação.

O mesmo gestor critica o formato curricular dos BI que propõe componentes curriculares destinados a iniciar os estudantes na cultura universitária, por uma orientação sobre a história, estrutura e finalidade da instituição. Para ele, a apresentação e reconhecimento da universidade pelo estudante é uma responsabilidade do ensino médio, que deveria servir como ponte para o ensino superior. Considera, portanto que o processo de expansão universitária, carente de planejamento adequado, atribui à universidade responsabilidades que são de etapas educacionais antecedentes.

Embora faça oposição ao modelo, Joaquim reconhece que o bacharelado e o regime de ciclos, auxiliam os jovens na escolha da profissão, contribuem, para a melhoria da convivência pessoal com diversos setores da vida social cotidiana e facilitam a disposição para trabalhar em grupo, o que caracterizaria uma formação menos técnica. Assim, o bacharelado similar pretende resgatar o caráter original das engenharias como campo de saber que integra conhecimentos da matemática, da física e das engenharias. A intenção seria a de

(...) proporcionar aos egressos uma postura crítica, intuitiva e imaginativa, buscando iniciativa ao desenvolvimento da criatividade e à capacidade de resolver problemas e interpretar dados. Atender às demandas advindas da realidade nacional, regional, procurando formar profissionais capazes de responder aos desafios que lhes serão postos (UFRB, 2011).

Dividido em duas etapas, o BCET oferece uma **formação inicial básica** na área das ciências exatas e tecnológicas, que inclui disciplinas obrigatórias e optativas comuns a todos

os estudantes, e uma **formação inicial** que caracteriza uma fase mais específica e direciona os alunos para CPL. Para Joaquim, o eixo básico seria uma tentativa de promover a interdisciplinaridade, pois permite maior interação entre disciplinas afins, observando que a postura interdisciplinar depende tão somente do engajamento dos docentes em sala-de-aula, o que desvincula a necessidade de pensar estratégias de intercâmbios interdisciplinares a partir da estrutura curricular.

Após a conclusão dos três anos do bacharelado, o estudante pode escolher: ingressar em um curso de matemática ou física de um ano de duração ou nas engenharias mecânica, sanitária e ambiental, civil e da computação que duram dois anos. Há ainda a possibilidade de ingressar em cursos de pós-graduação seja da própria UFRB ou de outras instituições. Para o cumprimento dessas etapas, os alunos deverão ser orientados por seus professores que devem estar atentos ao itinerário de cada discente (UFRB, 2011).

As expectativas em relação a esse modelo, são semelhantes àquelas sugeridas por alguns autores, como é o caso de Almeida Filho ([?]), para os BI: diminuir a evasão, pois ele subsidia uma escolha profissional mais madura por parte dos estudantes, promover mobilidade acadêmica, conferir formação profissional ou acadêmica que capacite os jovens para trabalhar em equipe de modo crítico e criativo propondo soluções inovadoras para os obstáculos que encontrarem no campo de trabalho (UFRB, 2011).

Por último, saliento que, observando os Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares⁸⁴, elaborado em 2010, cinco anos após a criação do primeiro BI e dois anos após o surgimento do BCET na UFRB, é possível identificar que o documento faz pouca distinção entre os dois modelos. Avalio, entretanto que a principal diferença entre eles se dá em torno de questões relacionadas ao reconhecimento institucional da importância dos estudos humanísticos e artísticos para a composição curricular e a apropriação dos gestores do conceito de interdisciplinaridade que, no caso do segundo modelo, é conceituada como uma prática secundária, executada ou não pelos docentes em situações ordinárias do cotidiano educacional e restrita a áreas afins. Do mesmo modo, os estudos humanísticos são, aparentemente, recusados pelo modelo similar.

Para Dandara, o projeto do BICET acabou por abandonar a perspectiva interdisciplinar e se transformou em BCET, por uma imposição da comunidade docente. Ela acredita que esse tipo de inovação curricular deve ser resultado de uma transformação na cultura acadêmica,

⁸⁴ “Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e similares são programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento” (MEC, 2010, p. 4). É importante salientar que alguns membros da UFRB fizeram parte da elaboração desse documento.

pois se for imposto, corre grande risco de não ser efetivado. Já Rafael considera que o abandono da interdisciplinaridade nesse caso, se deu pela formação linear do professor responsável por montar o PPC que, como engenheiro, é submisso ao corporativismo profissional da área.

Em que pese esses fatores, acredito que uma série de questões contribuiu para essa mudança de rota. A administração central, ao avaliar a necessidade de criar cursos no formato de BI, cometeu um equívoco entregando a responsabilidade de montar seu PPC a um professor com pouca ou quase nenhuma adesão à interdisciplinaridade como perspectiva educacional, pois isso enviesou o debate e gerou distorções. De outro modo, o caráter ainda recente das experiências com BI no país, ainda carente de definições e, sobretudo, de avaliação, também dificultou a adesão por parte da comunidade acadêmica, confortavelmente habituada à estrutura rígida e pouco questionadora das instituições universitárias.

6.3.2 Outros rumos: a criação do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS)

Foi também entre 2006 e 2008, que a administração central deu os primeiros passos para a criação de outro BI na instituição. Previsto no projeto REUNI/UFRB como Bacharelado Interdisciplinar em Saúde Coletiva, o novo curso deveria ser acolhido pelo CCS, que, à época, contava com os cursos de enfermagem, nutrição e psicologia. Jéssica foi a escolhida para presidir a comissão responsável pela elaboração do PPC do curso. Diferente de Joaquim, ela teve contato com algumas inovações no período de sua formação superior, especialmente por sua proximidade do Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da UFBA, uma unidade de formato inovador que congrega programas integrados de pesquisa e cooperação técnica a partir de uma abordagem interdisciplinar para formação em saúde. Em virtude disso, ela sempre esteve convencida de que eram necessárias transformações filosóficas e conceituais no modo como compreendemos o processo formativo no ensino universitário brasileiro.

[...] quando eu entrei na UFRB [em 2008] [...] como professora [...] eu tinha tido experiências, na minha disciplina isoladamente de implantar estratégias inovadoras de ensino e estava extremamente frustrada porque, aquela ação isolada não refletia na formação do estudante por conta do tradicionalismo que dominava a instituição.

Ela revela que a possibilidade de presidir a comissão do PPC/BIS/CCS, foi sua oportunidade de desenhar mudanças mais eficazes no âmbito do ensino universitário. Ao mesmo tempo, reconhece que essa determinação veio como uma imposição da administração central: “Nós recebemos a ordem de serviço, [...] porque o curso [estava previsto] no projeto REUNI [...], de construir um projeto pedagógico [para] um Bacharelado Interdisciplinar em saúde coletiva”. Nesse ponto, ela considera que os propositores da inovação não tinham muita clareza das mudanças que queriam empreender, pois confundiam as inovações do movimento de saúde coletiva⁸⁵ com os bacharelados interdisciplinares.

Depois de identificar essa confusão, Jéssica relata que iniciou algumas negociações no sentido de esclarecer dúvidas e conhecer melhor as pretensões da administração central. A partir de então, foram realizados alguns encontros com os responsáveis pela elaboração do projeto REUNI/UFRB e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para período de 2010-2014, que começava a ser construído. Em finais de 2007 e início de 2008, optou-se pela adoção de um Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) que deveria atender às expectativas do ensino generalista.

Jéssica reconhece que a montagem do BI foi uma

[possibilidade] de deslocar a formação em saúde de uma concepção técnica, para uma concepção mais universitária. **Quando falo em formação universitária, falo de uma mudança na relação inteira do processo educativo** [...] Formação universitária envolve um ensino complexo, pesquisa e extensão e envolve o domínio de uma linguagem específica[:] a linguagem universitária.

Quando a professora fala sobre “o domínio de uma linguagem”, ela revela que compreende a formação universitária como a inserção em uma nova cultura que exige o domínio de seus códigos. Para Coulon (2008), o entendimento desses símbolos é marcado por descontinuidades e singularidades que operam mudanças significativas na vida dos sujeitos, desde o âmbito pessoal até a esfera da inter-relação social e profissional. A entrada na vida universitária é um momento único e demasiadamente novo para o jovem recém-

⁸⁵ Sobre esse aspecto, cabe ressaltar que o movimento de saúde coletiva nasce em 1990, como uma reivindicação de alguns setores da área, para a criação de cursos que inovassem na prática de saúde. A adoção das perspectivas humanistas e generalistas com vias a ofertar uma formação crítica e reflexiva que poderia ser orientada para a Reforma Sanitária e o Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro. A primeira graduação desse tipo surgiu em 2002, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Após o REUNI algumas universidades federais começaram a propor inovações através desse modelo. Além de outras aproximações filosóficas e conceituais com os BI, as graduações em saúde coletiva também são respaldadas pela LDB/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), afora o fato de também experimentarem forte resistência por parte da comunidade acadêmica, o que dificulta um debate mais profundo em torno de questões relacionadas aos modelos.

ingresso do ensino médio, pois além de se deparar com uma nova estrutura institucional, será desafiado também por uma nova organização de ensino. Desse modo, o processo de domínio dos códigos, sejam eles intelectuais ou de infraestrutura administrativa, ocorrerá a partir de tempos os quais ele chama de: o tempo do estranhamento, do aprendizado e da afiliação⁸⁶.

A dimensão temporal da teoria da afiliação dá uma ideia de que esse domínio é construído como processos que, embora guardem similaridades, ocorrem de modo diferenciado para cada estudante que vai experimentar, a partir de sua experiência individual e coletiva, transformações tanto intelectuais quanto de relacionamento com a estrutura física e burocrática da instituição. Se experimentado com sucesso, o processo de domínio da “linguagem acadêmica” contribuirá para a permanência do estudante na universidade. Sobre esse ponto, é importante pensar que, ao mesmo tempo em que a afiliação contribui para a permanência, ela também pode auxiliar na mudança de percurso, pois à medida que o estudante domina os códigos institucionais, pode decidir por projetos de futuro que não estejam ligados à continuação dos estudos.

Desse modo, o PPC/BIS, além de incluir componentes curriculares da área das humanidades, fato não comum nos currículos tradicionais em saúde, previu inovações pedagógicas e metodológicas que favorecessem o processo de afiliação estudantil e a integração entre as disciplinas, os espaços formativos e os conhecimentos diversos, especialmente aqueles provenientes de experiências cotidianas e práticas dos sujeitos (UFRB, [2008?]). A comissão do BIS adotou uma postura diferenciada daquela abraçada pelo BCET, pois ao tempo em que reconheceu a fragilidade da conexão entre os níveis de ensino, o que dificulta a iniciação dos jovens na cultura universitária, priorizou ações que contribuíssem para a afiliação dos jovens cooperando para a sua permanência e sucesso.

No desenho do curso, a comissão buscou fortalecer a perspectiva da saúde coletiva, romper com o modelo biomédico e adotar o ambiente, a filosofia e a cultura como questões centrais para a elaboração do currículo, especialmente nos primeiros anos. O PPC/BIS prevê a radicalização na formação e consequente prática médica a partir da transformação de uma medicina com aspectos curativos para uma atitude preventiva, que descortine a complexidade das situações de adoecimento e sofrimento das pessoas que procuram ajuda profissional.

⁸⁶ No primeiro tempo, o estudante recém-ingresso experimenta o ambiente universitário com certo olhar estrangeiro, ainda não consegue compreender muito bem os processos institucionais e acadêmicos. No segundo tempo, a depender de como esse estudante vai desenvolver relações dentro da instituição, ele já está compreendendo alguns processos do ambiente acadêmico e consegue desenvolver atividades burocráticas e de ensino de maneira menos improvisada do que aconteceria na etapa anterior. O terceiro tempo, corresponde a um processo inacabado de compreensão, reprodução e produção dos símbolos universitários sem qualquer sensação de estranheza ou desconforto, o jovem tornou-se membro da comunidade.

Nesse primeiro momento, o BIS foi adotado como mais uma modalidade de curso no centro, sem, necessariamente, conectar-se às outras três graduações previamente existentes.

Os princípios norteadores para o desenho da matriz curricular foram: 1) **articulação de saberes**, promovida através da interdisciplinaridade como técnica que valoriza a realização de estratégias pedagógicas flexíveis e articuladas, permitindo a interface entre o conhecimento de senso comum, o conhecimento científico, o cultural e o artístico; 2) **dinâmica do conhecimento**, através do relevo dado à diversidade e fluidez dos saberes existentes, espera-se contribuir para que o estudante desenvolva autonomia no processo de aprendizagem, reconhecendo a dialogicidade entre educador-educando-realidade social, para uma atitude crítica e reflexiva que valorize as diversas formas de produção de conhecimento; 3) **responsabilidade social e cidadania**: pretende-se operar um processo educativo que estimule a cidadania do sujeito para que ele possa engajar-se socialmente através de uma postura ética, criadora e propositiva diante dos problemas regionais e nacionais; 4) **flexibilização da estrutura curricular**, que reflita na adoção de novos métodos pedagógicos e epistemológicos e contribua para a 5) **diversidade no olhar do campo de saúde**, capaz de convergir abordagens das humanidades, ciências, artes e saúde (UFRB, [2008?]).

O curso pretendeu forjar no educando a disposição de aprender a aprender, por compreender a aprendizagem como processo contínuo que envolve diversos ambientes e experimentações. Assim, priorizou a atitude investigativa e dialógica que promove mudanças, uma boa recepção a ideias inovadoras que agreguem novas perspectivas ao olhar do sujeito sobre a realidade humana. Espera-se desenvolver a autonomia do jovem diante do seu itinerário, tornando possível que ele próprio organize seu currículo e desenvolva estratégias para alcançar sucesso acadêmico (UFRB, [2008?]).

Nos aspectos conceituais, a interdisciplinaridade aparece na concepção do PPC/BIS, como uma possibilidade de convergir disciplinas para a concepção de um processo educacional mais integrado. A intenção era ampliar a percepção do estudante sobre a realidade na qual está imerso para forjar um profissional engajado socialmente. O ponto de vista que salta dos documentos e das considerações dos gestores acerca do conceito de interdisciplinaridade adotado para a concepção do BIS, se aproxima do modelo de formação proposto por Pereira (2011), trazido no capítulo dois, para quem os currículos universitários devem formar o **cidadão-profissional**.

Com relação aos docentes, o PPC se refere à categoria como educadores, indicando uma mudança de perspectiva sobre o trabalho desse profissional, que deixa de ser entendido como aquele que “professa verdades” para atuar como facilitador no processo de

aprendizagem. Assim, era esperado que os educadores favorecessem um ambiente de criação, produção de conhecimento e estímulo às capacidades de “arriscar-se, aventurar-se” dos jovens. Obviamente que essa ideia exige dos profissionais o esforço de repensar a prática profissional e enfrentar uma série de conservadorismos que se montam para resguardar alguns hábitos (UFRB, [2008?]).

Embora a criação do BIS tenha se materializado em 2009, as negociações para que ele se tornasse efetivo não foram fáceis. De acordo com os dados recolhidos, já no período inicial, a intenção era adotar integralmente o regime de ciclos. Entretanto, essa posição contou com grande resistência da comunidade docente às inovações propostas, segundo a narrativa de Jéssica:

[...] os estudantes relatam muito [...] o preconceito que sofreram. A clássica pergunta: você vai ser o quê? [...] Esse curso não serve para nada! Esse curso não faz sentido! Nós tivemos uma turma de BI que houve uma evasão de 50% por conta de indefinições, se ia ter segundo ciclo se não ia ter, em quantos anos [seriam feitos] o segundo ciclo de psicologia e enfermagem [...] Essas indefinições, geraram muita insegurança no centro. Por outro lado, o curso foi [...] tendo adeptos, os estudantes [e um grupo coeso de professores] foram os primeiros grandes defensores [...] [assim a gente protagonizou] uma mudança até no CCS [que] aderiu ao modelo de formação em ciclos [integralmente] no final do ano de 2012, [quando formamos a primeira turma do BIS] .

De acordo com Thiago, a UFRB não dispunha de normatização interna que resguardasse o direito de os estudantes de BI seguirem para o segundo ciclo nos cursos existentes no centro. Avalia-se que as graduações disponíveis no CCS, não foram preparadas para funcionar como segundo ciclo do BIS, o que dificultou sobremaneira as atividades iniciais do curso, que terminou isolado, como uma ilha desconexa das demais graduações do centro.

As declarações de Jéssica dão conta de que foi a partir da formatura da primeira turma do BIS que houve uma repercussão positiva em relação ao curso no CCS, indicando a consistência de sua implantação. Apesar das resistências ainda persistentes, esse quadro levou a comunidade acadêmica do centro a aderir integralmente ao regime de ciclos em 2012. Basicamente, o funcionamento do curso ocorre através de uma formação interdisciplinar e generalista com período de três anos para então optar por um projeto de futuro que pode ser: a continuação dos estudos através dos CPL, específicos ou acadêmicos, ou ainda ingressar no mercado de trabalho com o diploma de bacharel em saúde.

Para Jéssica, a persistente oposição da comunidade acadêmica às inovações pretendidas pelo BI se deve ao desconhecimento sobre o propósito desse tipo de modelo formativo. Ela reconhece também que, embora haja certa dose de desconhecimento, o modelo tradicional de universidade, fundado em sua perenidade, conservadorismo, disciplinarização, ao mesmo tempo em que a tornou pouco receptiva ao intercâmbio entre as áreas de conhecimento e a afastou da realidade cotidiana dos sujeitos, foi eficaz em conseguir defensores. É provável que isso esteja relacionado ao fato de a universidade tradicional servir como espaço de distinção social, além do que, resguardar as especialidades significa manter confortavelmente os espaços de poder que o corporativismo proporciona.

Por último, Jéssica alerta que apesar do centro ter optado pela adesão integral ao regime de ciclos há ainda muita fragilidade nessa aderência que corre risco premente de ser desmontada. Nesse ponto, ela destaca que há, na instituição, certa invisibilidade das inovações curriculares implantadas. A discussão em torno dessas transformações se restringe aos *campi* onde ocorrem, muito em virtude da resistência dos professores em debater o assunto. Os relatos de constrangimentos direcionados aos estudantes por parte de docentes são constantes, o que dá indício de prática abusiva por parte de docentes.

6.4 Novos centros de ensino e os avanços nas inovações dos cursos: o surgimento dos BI em Energia e Sustentabilidade e em Cultura, Linguagens e Tecnologias aplicadas

Como continuação do processo de expansão da UFRB, a presidenta Dilma Rouseff sanciona, em agosto de 2011, a abertura de um *campus* na cidade de Feira de Santana. No mesmo período, se intensificam as reivindicações da cidade de Santo Amaro, através do movimento, “UFRB: para Ser do Recôncavo, Tem que estar em Santo Amaro”, para a criação de um *campus* da instituição na cidade, resultando no surgimento de dois novos centros, o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) e o Centro de Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT).

A partir da tendência expansionista, convencionou-se que não fossem replicados os centros já existentes, assim a nova proposta foi organizada através de centros temáticos que abordam temas considerados estratégicos para o contexto socioeconômico nacional, internacional e regional, na atualidade. Assim, o CETENS tem como preocupação central potencializar a construção de uma matriz energética nacional. Enquanto que o CECULT agrega preocupações em torno da cultura e seu lugar em uma sociedade marcada por

inovações tecnológicas e mudanças nos setores de produção de conhecimento e divulgação de informações (UFRB, [2012?]; UFRB, 2013).

O CETENS ficou localizado em Feira de Santana, cidade na fronteira entre o Recôncavo e o Sertão baiano destacada nos setores de serviços de indústrias de transformação, de produção alimentícia, de biodiesel e aeronáutica ultraleve. No caso do CECULT, a mobilização da população local, somada à previsão, no projeto original da UFRB, de que Santo Amaro abrigaria um *campus* da instituição, contribuíram para a escolha dessa cidade (UFRB, [2012?]; UFRB, 2013).

Como pano de fundo dessas mudanças, havia a elaboração do PDI (2010-2014), documento onde podemos encontrar indicativos de que a instituição dava passos importantes para a promoção de mudanças efetivas em sua perspectiva de produção de conhecimento e formação discente. Desse modo, a interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular aparecem como princípios para a oferta de um ensino de qualidade e excelência (UFRB, 2009).

6.4.1 O Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (BES)

A definição de uma perspectiva interdisciplinar para os novos centros e a determinação da oferta de BI aponta para a consolidação do perfil educacional que a instituição pretendia traçar para si. Entretanto, é preciso reiterar que essas demarcações encontram seus maiores adeptos entre aqueles setores diretamente ligados à administração central. Em 2011, a UFRB enfrentou a segunda ocupação da Reitoria por parte dos estudantes sendo a principal pauta discente relacionada a questões de infraestrutura física e a problemas específicos de cada centro e cursos da instituição⁸⁷. Nesse contexto, a criação do CETENS foi encarada com grande resistência pelos estudantes e, curiosamente, as inovações curriculares quase não fizeram parte das reivindicações estudantis e, quando o foram, o clima era de desprezo por essas propostas.

Nesse caminho, Sampaio (2014)⁸⁸ considera que, em virtude da profunda elitização da educação superior brasileira, assim como o ME, os movimentos sociais envolvidos na luta pela democratização do ensino superior, priorizaram o debate em torno, primeiro da

⁸⁷ Para ter acesso às pautas estudantis, acesse o link: <<http://ocupacaoreitoriaufrb.blogspot.com.br/2008/10/ocupao-da-reitoria.html?m=1>> (Pauta da ocupação de 2008); <<http://paralisarparamobilizar.blogspot.com.br/search?updated-max=2011-09-26T06:57:00-07:00&max-results=7&start=21&by-date=false>> (Pauta da ocupação de 2011).

⁸⁸ Comunicação pessoal em sessão de orientação de 22/04/2014.

ampliação de vagas e da criação de dispositivos para garantir o acesso de segmentos sociais sub-representados⁸⁹ e, mais atualmente, pela criação de políticas que favoreçam a permanência de estudantes de origem popular na universidade, descuidando das reivindicações sobre a inovação de modelos curriculares, sempre relegadas a um preocupante segundo plano.

Segundo a opinião de Rafael, entre os professores havia a desconfiança, algo paranóica, de que esse era um modo de precarizar a educação superior pública e permitir o fortalecimento do setor privado. Além do que, eles acreditavam que a adesão ao projeto Universidade Nova era um descaso com a educação ofertada para a população do Recôncavo por motivos que nunca ficaram claros, ao menos para mim, se é que existiam.

Mesmo diante dos argumentos contrários à criação do CETENS e, conseqüentemente do BI, Eduardo considera que a aprovação da resolução pelo CONSUNI, não podia ser diferente, afinal a determinação vinha da presidência sendo que, no mesmo período, foi criada uma comissão para montar o BES:

[...] a gente construiu uma comissão mais ampla com professores da engenharia, matemática, física, química [...] fizemos uma primeira versão e colocamos a universidade pro debate, nessa primeira versão veio o UNIAF que [estava] sendo construído. Então, depois dessa primeira versão juntou com o UNIAF⁹⁰, com o CECULT, [com os principais responsáveis pela criação do BI] [...] fomos ampliando o projeto do BI [...] mas, assim nesse período teve várias plenárias [na universidade] (Rafael).

Portanto, embora o momento de criação do BES/CETENS tenha sido conturbado para a instituição, havia, institucionalmente, bases mais consolidadas para debater esse tipo de inovação. Assim, Eduardo pôde aliar-se a professores e gestores que estiveram ou estavam envolvidos com outros processos de transformação curricular e formativa para construir o PPC do curso. Do mesmo modo, a reunião de professores de diferentes disciplinas, ainda que de áreas afins, aponta para um diálogo maior na comunidade acadêmica, quando comparado aos demais Centros.

De acordo com Eduardo, a escolha do BI esteve associada ao entendimento de que a abordagem de temas complexos, como a construção de novas matrizes energéticas, exige uma amplitude de olhares que deem conta de operar o desenvolvimento científico e tecnológico de

⁸⁹ Para Nogueira (2008), já na década 1940 há uma forte pressão dos segmentos médios da sociedade brasileira pelo aumento do número de vagas nas universidades como dispositivo de ascensão social para seus filhos, entretanto é na década de 1960 que surgirão as primeiras medidas para atender a essa demanda.

⁹⁰ A Unidade Interdisciplinar de Afiliação (UNIAF) à Vida Universitária e Formação Geral, é uma tentativa de promoção da interdisciplinaridade nos currículos dos cursos tradicionais e de promover a integração multicampia com atividades no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão.

forma a amenizar seus impactos negativos sobre a vida das pessoas. A compreensão do professor se aproxima daquela defendida por Raynaut (2011), já apresentada nesse trabalho. Portanto, o professor considera que o BI contempla uma formação mais ampla, pois apesar de ser

[...] impossível você dissociar a formação universitária [de questões relacionadas a emprego no] pós-processo de Revolução Industrial [essa] formação não pode [...] ser [...] pautada na conquista de seus empregos. É preciso ter uma formação mais ampla, de conhecimento mesmo [...] de formação em cultura para conhecimento pra sociedade. Eu acho que essas duas questões é que devem tá dialogando na formação universitária em todas as áreas, na minha visão acho que todas as áreas têm que ter esse balanço.

Como foi apresentado no capítulo I, a chegada da modernidade inaugurou modelos distintos de instituições universitárias, ao mesmo tempo em que trouxe, para seu interior, novas tarefas, entre elas a de conferir diplomas profissionais. Apesar de Eduardo reconhecer a legitimidade dessa função, ele amplia e complexifica os significados da educação universitária alertando que, além da dimensão profissional, é preciso que ela contemple aspectos socioculturais para que o estudante possa se situar e intervir com qualidade na sociedade.

O ressurgimento do debate para uma educação integrada se dá na chegada do século XXI, especialmente a partir da compreensão sobre a participação da ciência no agravamento dos desastres naturais. Nesse debate, os males causados pelo uso de combustíveis fósseis ganharam destaque por ser essa uma das principais fontes de energia, inaugurada no Pós-revolução Industrial, o que ocasionou uma série de mobilizações em torno da busca por fontes alternativas, renováveis e sustentáveis de energia que propiciem uma relação mais harmônica entre o ser humano e o ambiente. Nesse percurso, o Brasil tem apresentado bons índices, pois é um dos poucos países líderes em produção de fontes renováveis de energia (UFRB, 2013).

Esse cenário, além de contribuir para o surgimento do CETENS, colaborou para que fosse pensado o modelo formativo do centro inspirado em exemplos mais respeitosos e harmonizados com a demanda por preservação ambiental. Inicialmente o modelo do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) foi o escolhido. O MIT oferece, desde 2006, programas interdisciplinares para abordar questões ligadas ao campo energético. O projeto do Instituto de Eletrotécnica da USP também interessou a comissão responsável pela criação do BES/CETENS.

[...] Então nós dialogamos com [a USP] na tentativa de fazer um projeto comum. [O diálogo com a USP não avançou] [...] demorou demais [para a] Reitoria [...] fechar as parcerias [Então] a gente [...] fez internamente com colaborações externas [...] (Eduardo).

Apesar do BES ter encontrado um ambiente institucional mais favorável para sua implantação, a morosidade da USP, por outro lado sinaliza para uma cooperação frágil entre as instituições nacionais, especialmente quando a relação envolve instituições tradicionais e aquelas mais recentes.

Estruturalmente, o BES é organizado em dois ciclos e seu currículo se concentra em três grandes áreas: as ciências sociais aplicadas, as tecnologias e as ciências básicas. O curso promove a interface desses campos para produzir conhecimento em torno de questões associadas a fontes alternativas de energia e soluções sustentáveis para a convivência no planeta. Eduardo considera que, embora disciplinas voltadas para música, artes ou produção de cultura em geral, sejam fundamentais para um processo formativo amplo, reflexivo e crítico, não houve muitos avanços na promoção da interdisciplinaridade com esses saberes em virtude das fragilidades na efetivação da multicampia da UFRB, que torna inviável o deslocamento inter-centros para a comunidade acadêmica em geral.

No primeiro ciclo, na compreensão de Eduardo, reúnem-se disciplinas da área de ciências sociais, humanas e também das exatas para discutir assuntos como

[...] universidade, [...] cultura, [...] questões étnico-raciais [...] matemática e química [É] uma introdução, [porque] a gente vinha percebendo [...] que o ensino superior de física, matemática e química [...] não tem [conexão com] o ensino médio [...] Então a gente tentou fazer uma ligação.

Assim como o BIS, a preocupação inicial do BES é com um processo de aprendizagem que, a partir do intercâmbio entre as disciplinas, possa acolher e iniciar o estudante na cultura universitária. Há também um destaque para o ensino humanístico como ponto central da formação propedêutica, entendendo a importância fundamental das humanidades na formação crítica e socialmente engajada de seus estudantes. Do mesmo modo, o projeto faz um esforço para dar sentido à continuidade dos estudos, à medida que busca estabelecer pontes entre as etapas de ensino.

Eduardo afirma que a novidade do BES são os projetos interdisciplinares. Existentes durante todo o curso, eles são uma espécie de tarefa final dos componentes curriculares e têm como perspectiva reunir o conhecimento apreendido pelos estudantes em torno de uma situação complexa para a qual eles devem propor soluções criativas e sustentáveis. Para a

conclusão da atividade é preciso fazer um esforço em equipe a fim de reunir saberes em torno do tema proposto e, a partir daí, propor intervenções críticas, criativas e sensíveis a problemas e situações emergentes em nossas sociedades tão desiguais. Ao explicar os pontos positivos dessa iniciativa o professor afirma

[...] que [seus alunos] começaram a entender a ideia. Tem uma equipe que virou pra mim e fez: “-ah! Eu vou fazer um trabalho sobre bateria de celular [...] a questão do descarte, a questão da produção, a inovação tecnológica para você ter baterias que durem dez dias, uma semana [...]” [Entenda que aí] tem química envolvida [...] e aí eles começaram a perceber, por exemplo, como é que o padrão de consumo de um determinado tipo de aparelho tá associado à questão social, cultural, de renda [...] Então [ao] chegar no final do curso [espera-se que] o aluno [entenda] que pra fazer tecnologia de placas solares, [por exemplo, ele tem que reunir conhecimentos múltiplos]. [O projeto] é o elo integrador é onde o conhecimento interdisciplinar se concretiza, vamos dizer assim, ele vai ter uma formação interdisciplinar no sentido que ele vai estudar várias áreas de conhecimento durante o curso, mas esse projeto é onde ele reúne tudo aquilo que estudou num único objeto de estudo ele aborda um único objeto de estudo com vários olhares todos, na medida do possível, conectados.

Assim, a formação é pensada a partir de quatro eixos: 1) **formação básica** – nessa etapa pretende-se proporcionar a capacidade dos estudantes em identificar e analisar os diversos aspectos das ciências básicas, 2) **formação geral** – a intenção é construir saberes em torno dos aspectos sócio-político, ético-cultural e energético da sociedade contemporânea, observando os aspectos nacionais e regionais e inserindo-os na discussão acerca da profissionalização nessas áreas 3) **itinerários formativos** – possibilita uma convergência entre conhecimentos práticos, teóricos e também tecnológicos para pensar uma atuação profissional inovadora e propositiva e 4) **trabalhos interdisciplinares** – que são a síntese dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, elaborada por estudantes organizados em grupos, como foi exposto por Eduardo (UFRB, 2013).

Para atender aos eixos formativos, a matriz curricular foi montada através de componentes voltados para as linguagens, as ciências exatas e da natureza, bases humanísticas e conhecimentos específicos. Eles são integrados através dos projetos interdisciplinares realizados a cada semestre. Assim como o BCET e o BIS, o primeiro ciclo do BES é organizado em três anos e confere diploma superior. O estudante é convidado a desenvolver autonomia na construção de seu percurso e projeto de futuro, que pode ser: ingressar em um CPL (profissionalizante ou acadêmico) ou ainda concorrer a uma vaga no mercado de trabalho com seu diploma de bacharel em empregos que não exijam profidssionalizações específicas.

Sobre o aspecto das terminalidades considero o fato de que, atualmente, a UFRB ainda dispõe de poucos cursos de pós-graduação, especialmente os de caráter acadêmico. Eduardo reitera que nenhum dos centros que possuem BI oferecem cursos de doutorado, mestrado ou especialização. Pondero que, nesse caso um empenho institucional deve ser feito tanto para incentivar a mobilidade e o intercâmbio multicampi, quanto para o fortalecimento de parcerias interinstitucionais para favorecer o prosseguimento dos estudantes nos ciclos seguintes.

Nos BES, do ponto de vista pedagógico, o professor é chamado a adotar a pedagogia baseada nos ensinamentos de Paulo Freire, ou seja, compreender a educação como um processo emancipatório, abandonando a costumeira redução da complexidade e da criatividade no processo de aprendizagem. A prática pedagógica deve desenvolver o interesse do estudante para o conhecimento através de uma construção dialógica capaz de realizar uma síntese das trocas efetivadas entre educador-educando, favorecendo a educação geral, humanística e interdisciplinar (UFRB, [2013?]). No período de recolhimento dos dados, final de 2014, Eduardo lamentou o fato de ainda não poder fazer um diagnóstico sobre o desenvolvimento da proposta, mas demonstrou grande entusiasmo com o modelo.

Avalio que o surgimento desse curso está intimamente relacionado com as transformações das sociedades contemporâneas e busca responder aos seus desafios. A compreensão de interdisciplinaridade e de formação geral do BES se aproxima daquela adotada pelo BIS, onde a formação humanística é tomada como principal desafio, em virtude das resistências de pessoas das áreas de conhecimento das ciências exatas e naturais em reconhecer sua importância, mas também como inovação fundamental para o alcance da formação do **cidadão-profissional** (UFRB, 2013; PEREIRA [2007?]).

6.4.2 O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências, Linguagens e Cultura (BICULT)

Como no caso do BES, a concepção do BICULT teve um pano de fundo favorável do ponto de vista institucional e eu diria, inclusive, no âmbito nacional, pois no período de seu desenho já havia uma decisão do MEC quanto aos Referenciais Orientadores para esse tipo de formação. Como aponta Jéssica, desde a elaboração do PDI (2010-2014) por volta de 2009, o “[...] modelo de ensino [na UFRB vem sendo] influenciado [pela discussão em torno do projeto Universidade Nova] que estava ocorrendo no Brasil [...]”. Portanto, há um avanço no âmbito das normatizações internas para funcionamento desses cursos.

O fato do CETENS ter surgido a partir de uma decisão da presidência da República e o CECULT ter sua origem na reivindicação da população santamarense e de outros municípios do Recôncavo, resulta em processos diferentes de consolidação. No caso do segundo, além da negociação com a comunidade acadêmica⁹¹, houve um diálogo com a comunidade da região o que significou também uma negociação com as aspirações dos que pleiteavam matrícula no novo centro, quanto com os poderes públicos. Obviamente, as aspirações em torno dos cursos que seriam escolhidos pelo centro giravam em torno de formações clássicas, sobretudo as especialidades ligadas ao campo jurídico e da saúde. Apesar disso, Leandro afirma que o projeto do BICULT foi bem acolhido, pois atendia a uma demanda regional de incentivo à vocação cultural local que tem reconhecidamente grande expressividade nacional.

Contudo, no âmbito da UFRB, não houve uma participação efetiva da comunidade acadêmica em torno dos debates para a criação do BICULT. Na maior parte das vezes, as discussões ocorriam entre aqueles que, de algum modo, consideravam esse modelo como positivo. Outra parte significativa ficava “[...] entre a desinformação e a informação parcial” afirma Dandara. Por isso, ela considera que a representatividade, como forma de organização das instâncias administrativas, atrelada a uma experiência nacional de baixa participação civil nos mais diversos debates de interesse dos cidadãos, reflete em cultura acadêmica de certo descaso, em questões ligadas ao ensino. Essa opinião é digna de nota na medida em que, a primeira tarefa de um professor é, indiscutivelmente, pedagógica, ligada ao ensino.

Segundo Dandara, entre os professores envolvidos com o processo de criação do BICULT havia uma noção compartilhada de que a educação universitária deve abranger uma formação “[...] científica, tecnológica, humanística e cultural”. A partir de uma reflexão sobre o conceito de universidade que prevê a formação ofertada nela como um processo de amadurecimento individual para uma inserção crítica e criativa na sociedade, optaram por um modelo formativo que estimulasse reflexões de caráter filosófico e congregasse conhecimentos científicos e práticos. Nesse projeto somou-se ao reconhecimento da cultura como elemento de destaque na economia baiana e do Recôncavo, uma compreensão de formação universitária voltada para a educação integral dos sujeitos. A intenção era dar suporte à produção cultural da comunidade local como forma de preservar, resgatar, promover e resignificar os símbolos da cultura local.

Diante do desafio de implantar o CECULT/BICULT, uma ideia pioneira no cenário nacional, os responsáveis pelo projeto, compreendiam que a formação tradicional na

⁹¹ Foram necessárias três reuniões do CONSUNI para sua aprovação.

universidade brasileira impossibilitava a interação e a atitude autônoma dos sujeitos, pois impunha como “[...] única escolha possível [:] [...] uma profissão, que em si é uma escolha problemática porque o jovem ainda tem uma visão muito abstrata sobre a área e o campo de trabalho” na compreensão de Leandro. O modelo clássico oferta conteúdos prontos e pouco eficazes para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo do estudante, pois sua intenção final é a de oferecer mão-de-obra qualificada para atuar no mundo do trabalho sem, necessariamente, produzir uma base consistente para que o jovem possa fazer suas escolhas de modo autônomo.

Do mesmo modo, Leandro considera que esse ensino, utilitarista, tem uma “quantidade excessiva de disciplinas em sala de aula [o que dificulta] a vivência na cidade, no espaço público”. Esse não estímulo à experiência coletiva é danoso para o processo de aprendizagem que adquire um caráter excessivamente solitário, individualista e unidirecional, ao passo que não estimula a interação entre os jovens, mesmo em sala de aula. Quando desqualifica a experiência do estudante no processo formativo, o modelo tradicional contribui para a perda de sentido do procedimento educacional como menciona Santomé (1998) citado anteriormente.

O desafio era, portanto, desenhar um modelo de formação inovador, que rompesse com a ideia da “formação [universitária] [como especialização] para o mercado de trabalho [e construísse um conceito formativo] de **capacitação para o trabalho**” como assegura Leandro. Para Milton, o BICULT inaugura um entendimento de formação que se dá **pelo** trabalho e não **para** o trabalho. Nesse sentido, o gestor avalia que, ao reconhecer institucionalmente os saberes práticos do sujeito, o processo educativo reorienta suas finalidades, pois, ao invés de formar os jovens para o trabalho, elabora um procedimento educacional que estimula um intercâmbio de saberes e dilui as fronteiras entre senso comum e ciência.

Do mesmo modo, a cidade e seus elementos simbólicos e culturais se constituem como “[...] referencial do curso” nos diz Milton. Assim, Dandara considera que a grande novidade, estava em convergir “[...] o conhecimento científico, a produção e a inovação [...] com os saberes culturais, os enraizamentos, os saberes populares, como uma forma de ampliar [a] visão [do estudante sobre a cidade]”. Era preciso pensar no ingresso do estudante na universidade como a “[...] chegada de um estrangeiro [que demanda] sua adaptação à cidade”, especialmente para que ele pudesse tomá-la como espaço de aprendizagem. Ao legitimar as experiências de adaptação à cidade como parte importante para a aprendizagem, Dandara considera que os estudantes, ao vivenciarem as produções culturais locais, irão ampliar seus

repertórios interpretativos sobre elas, observando, por exemplo, os seus aspectos “[...] políticos e eclesiais”. Ao destacar a dimensão eclesial ela está fazendo uma alusão às produções culturais do Recôncavo que, muitas vezes, aliam “o profano e o sagrado” em uma relação complexa que envolve diversas dimensões. Ela reconhece que a interdisciplinaridade contribui para essa ampliação de foco. Contudo, a promoção do intercâmbio entre disciplinas não é apenas papel do professor, embora ele tenha a função primordial de intermediar o procedimento educacional. Essa intermediação deve articular fontes, abordagens, perspectivas e os próprios profissionais. Por isso é “[...] necessário a integração física e do planejamento de aulas”.

No que se refere ao currículo ele deve servir como elemento integrador que articule ensino e pesquisa capaz de “[...] gerar e promover conhecimento e inovação que saiam do ambiente acadêmico e que não se reduzam às exposições apenas da [sua] comunidade” É ainda Dandara quem afirma que, “[...] a seleção curricular [...] é arbitrária [pois], quando [escolhemos] o texto, decidimos o que o estudante terá direito de acessar”, assim é imprescindível a participação do sujeito aprendente nesse processo. Do mesmo modo ela compreende que, “[...] não é criando componente que você consegue instituir mudanças no ensino [...] o que deve ocorrer é que o conteúdo [inovador] deve penetrar todos os âmbitos da formação [por isso demanda um esforço de mudança no fazer pedagógico]”.

Quanto à sua estrutura organizacional, o BICULT prevê a formação em dois ciclos e, como cursos de segundo ciclo são oferecidas as graduações em: Tecnologias do Espetáculo (cenografia, figurino, iluminação e caracterização), Música Popular Brasileira, Produção Musical, *Design* Digital, Política e Gestão Cultural. De acordo com o PPC/BICULT os objetivos do curso são: 1) formar um cidadão/profissional apto para atuar nas áreas da cultura, das linguagens artísticas e das tecnologias do espetáculo; e com competências política, ética, científica, tecnológica, gestora e educacional 2) possibilitar, no primeiro ciclo, uma formação geral em cultura humanística, artística e científica, articulada a saberes concernentes às áreas e campos do Curso, com vistas à formação cidadã, autônoma, colaborativa e solidária 3) assegurar, no segundo ciclo, uma formação específica relacionada à compreensão das áreas e campos da cultura, das linguagens artísticas e das tecnologias do espetáculo, com vistas à formação ética e profissional. Entre os princípios norteadores do curso estão: a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a realidade socioeconômica e cultural; formação que aglutina saberes das culturas humanística, artística e científica com saberes básicos do campo do Centro, por meio de metodologias problematizadoras e interacionistas; ampliação de

atividades de pesquisa e de produção científica; incorporação de atividades de pesquisa como estratégia de ensino (UFRB, [2010?]).

Os cursos de segundo ciclo do BICULT sofreram críticas por parte de alguns docentes da instituição que consideram as graduações vagas e desafinadas com a demanda do mercado profissional. Contudo, seus idealizadores sustentam o argumento contrário e avaliam que a existência dessas terminalidades está em harmonia com a demanda da população do Recôncavo, até então carente de modelos formativos voltados para promover a cultura local como elemento importante para a formação individual, coletiva e profissional dos jovens. Talvez, as resistências em torno dessas propostas pioneiras, se deem pelo não reconhecimento do processo de formação como autoconhecimento, mas também pela adesão dos docentes às corporações profissionais. Digo isso porque considero que o modelo criado estimula a pensar processos de trabalho que não necessariamente se alinham às profissões clássicas, pois possibilita que o jovem desenvolva habilidades múltiplas e criativas que podem, inclusive, resultar em um processo mais autônomo de iniciação ao trabalho.

Avalio que o conceito de interdisciplinaridade adotado pelos gestores envolvidos com o desenho do BICULT se aproxima daquele proposto por Luzzi e Phillippi (2011), apresentado na página 63 desse trabalho, pois além de articular as especialidades científicas, converge diferentes modos de saber com o intuito de formar cidadãos capazes de atuar profissionalmente a partir de uma compreensão mais ampla sobre a organização social. Considero ainda que ele vai além da interdisciplinaridade e aponta para uma compreensão intercultural do processo educativo, pois é evidente uma preocupação com aspectos já apontados nesse trabalho relativos à interculturalidade: a promoção da interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes que abre para a convivência com as diversidades sociais, econômicas, políticas, além de impulsionar um intercâmbio para a construção de espaços de encontro, diálogo e associação entre seres e saberes, sentidos e práticas distintas, princípios básicos de uma educação intercultural como alertou Walsh (2005).

Considerações Finais

Sem a intenção de concluir, reforço o caráter de inacabamento da pesquisa que realizei sobre as opções e desenvolvimento de novos modelos curriculares de formação na UFRB.

Sinalizo que as considerações que faço, nessa seção final, são, em muitos aspectos, posicionamentos, de um modo ou de outro, compartilhados com os sujeitos da pesquisa. Dito isto, a primeira questão se situa em torno do que é central sobre o debate que se trava em torno das inovações curriculares propostas no contexto do REUNI.

Penso que a discussão suscitada pelas mudanças implementadas nesses últimos anos, questiona o sentido e a finalidade do processo educativo ofertado em universidades. Nesse campo, emergem, com maior força, dois posicionamentos que propõem modos diferenciados de conduzir a formação universitária. As propostas mais alinhadas aos modelos tradicionais significam o processo educacional a partir de uma compreensão estrita, onde a profissionalização orienta as ações e as decisões relativas à aprendizagem dos estudantes. No outro lado da linha se posicionam os que defendem a educação universitária como um processo de autoconhecimento aberto para a interação social e a reflexão crítica sobre a realidade em que vivemos que não desconsidera a preparação para carreiras profissionais mas, incorpora essa formação específica no âmbito de uma formação integral da pessoa. Essa segunda opção tem, inegavelmente, predominado no debate sobre inovação curricular como modo de qualificar o ensino superior brasileiro.

A partir de 2005 e, mais especificamente de 2007, no âmbito do projeto governamental de democratização do ensino superior, o esforço de repensar, juntamente com políticas de expansão e ampliação de acesso, os princípios filosóficos, conceituais e pedagógicos do ensino superior brasileiro, resultou no fortalecimento dos bacharelados interdisciplinares como modelos mais apropriados para o momento atual da nossa educação superior. Radicado na autonomia dos sujeitos, na compreensão das injunções e dilemas da sociedade e numa abertura para o diálogo com outras alternativas de saber, as diferentes experiências de bacharelados têm sido consideradas como contribuição para um projeto educacional que se distancia da mercadorização da educação promovendo uma formação de sujeitos engajados na construção de relações mais humanizadas, tanto cotidianas quanto aquelas de tipo profissional.

Os resultados desse trabalho apontam para uma série de dificuldades encontradas na instituição em que me formei que, a julgar pelos depoimentos que presenciei em reuniões e debates de caráter nacional de que participei ao longo desse tempo de construção da pesquisa⁹² são passíveis de serem encontrados em outros contextos. A falta de entendimento

⁹² I Fórum de Discussão Sobre Bacharelado Interdisciplinar no CAHL, Cachoeira-Ba, realizado na UFRB, em 08 de maio de 2013; II Encontro de Bacharelados Interdisciplinares, Poços de Caldas, realizado na UNIFAL – Complexo Cultural da URCA, em 19 de agosto de 2013; A concepção moderna da universidade: história e

acerca do modelo, seus desdobramentos e, sobretudo, de suas bases interdisciplinares está no centro dessas dificuldades. Como vimos, o próprio conceito de interdisciplinaridade ainda está em desenvolvimento e, com frequência é tomado de forma superficial. A adoção dessa via ainda exigirá grande empenho institucional e comprometimento das comunidades de docentes, servidores e estudantes para adequá-la às novas exigências da universidade brasileira.

Outro fator importante a ser considerado, diz respeito à cultura que enxerga na educação superior apenas um local para obtenção de título profissional, o que dificulta a adesão a projetos que adotem uma concepção de caráter mais generalista. Do mesmo modo, a distância entre a universidade e os temas cotidianos da vida dos sujeitos que a procuram dificulta pensar uma formação que abarque experiências e singularidades como é, de forma geral, uma característica dos bacharelados interdisciplinares. Considere-se ainda a dificuldade da comunidade acadêmica em participar de debates que digam respeito à formação dos estudantes, à inovação pedagógica que é apontada como forte traço da resistência aos BI.

A oposição, especialmente dos professores, na implementação de mudanças curriculares faz pensar o quanto o seu processo educacional, que se deu a partir do modelo tradicional, está relacionada a essa postura conservadora e, por vezes agressiva diante da construção de modelos alternativos.

No caso da UFRB, somados a esses fatores, temos a dificuldade de promover intercâmbio entre as diferentes áreas do conhecimento, em virtude de sua estrutura multicampi. Fato agravado pela variedade de modelos adotados nos diferentes *campi*. Assim dois dos Centros funcionam integralmente através do regime de ciclos e o terceiro oferece essa modalidade como uma graduação que, embora esteja conectada às outras, não funciona como única porta de entrada; do mesmo modo, os centros que ofertam formações interdisciplinares o fazem, aparentemente, a partir de concepções diversas. Há ainda uma tendência dos Centros que ofertam formação disciplinar de invisibilizar a experiência dos BI, o que dificulta um diálogo institucional sobre os avanços e desafios implicados nesse tipo de formação. Mesmo que tenha sido identificado o grande esforço dos envolvidos com as mudanças curriculares na instituição em consolidar o projeto com seriedade e excelência.

desafios contemporâneos, Cruz das Almas, realizado na UFRB em 22 de agosto de 2013; III Seminário do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Cachoeira-Ba, realizado na UFRB de 11 a 13 de novembro de 2013. I Encontro Interdisciplinar da Região Nordeste, Salvador, realizado no Othon, de 27 a 29 de novembro, 2013; I Ciclo de Debates Sobre Acesso e Permanência no Ensino Superior, realizado na UFRB, em Cachoeira-Ba, em 20 de Julho 2014; III Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Salvador-Ba, realizado na Universidade Católica do Salvador (UCSAL), em 31 agosto de 2014; II Congreso Estudios Poscoloniales, Buenos Aires, realizado na Biblioteca Nacional de 09 a 11 de dezembro de 2014; Roda de Conversa: Formação Universitária no Século XXI, 06 de maio de 2014.

Obviamente que o fato de não ter nascido através da agregação de faculdades, possibilitou que a instituição propusesse modificações que têm implicações diretas na formação de seus estudantes. A convivência entre a possibilidade de inovar e a persistência de traços culturais ligados ao modelo tradicional, desenhou um modelo híbrido que agrega diferentes modalidades de formação. Longe de considerar esse traço como uma dificuldade para a concepção dessa instituição, avalio que esse panorama é reflexo da atual situação das universidades brasileiras que experimentam, pela primeira vez, de modo mais consistente, uma ideia de reforma em seu sistema que atinge, especialmente, a política de ensino, gerando um ambiente de grande embate entre os atores que constroem e são construídos por essas instituições.

Nesse caminho, emergem as universidades interculturais criadas em alguns países da América Latina. Elas avançam no sentido de estruturar uma instituição e seu processo educativo, a partir do reconhecimento dos diversos saberes produzidos pelos povos que os habitam. Por isso, gostaria de reforçar a ideia de que a reestruturação em curso é uma ótima oportunidade para retomar e construir uma proposta nacional de universidade, adequada às novas demandas da sociedade brasileira. Não obstante, esse processo, além de contribuir para ampliação das vagas no ensino superior com vias à democratização de acesso, tem condições para promover uma justiça cognitiva entre os povos nacionais à medida que dilui as hierarquias fundadas e aprofundadas pela ciência moderna. Por isso compreendo que, ao pensar um paradigma de universidade nacional, nossas instituições só têm a ganhar se avançarem, tendo como ponto de partida a interdisciplinaridade, para uma perspectiva intercultural, aceitando que o intercâmbio deve ultrapassar as disciplinas e atingir os diversos saberes produzidos de diferentes formas, sejam elas científicas ou não.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. O que afinal é a Universidade Nova? [s. l. ed.] [s. ed.] [?].

_____. **Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. Interdisciplinaridade e a Formação Superior na área de Saúde. Conferência proferida em ocasião do Colóquio Sobre Educação Superior em Saúde, realizado em Salvador, 2013. Documento de Arquivo Pessoal.

_____. Transdisciplinaridade e o Paradigma Pós-Disciplinar na Saúde. *Revista Saúde e Sociedade*, v.14, n. 3, 2005, p.30-50.

ALVARENGA, A. T.; et.al. **Congressos Internacionais sobre transdisciplinaridade:** reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. In: *Revista Saúde e Sociedade*, v.14, n.3, 2005, p.9-29.

_____. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico metodológicos da interdisciplinaridade. In: Arlindo Phillipi Jr. (editores). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação*. São Paulo: Manole, 2011, p.3-69.

ALVES, L. C. A controvérsia do Pós-moderno. In: *Revista Coletâneas do nosso tempo*, Rondonópolis, MT, v. VII, n. 7, 2008, p.213-223.

ANGOTTI, J. A. P.; AUTH, M. A. **Ciência e Tecnologia:** implicações sociais e o papel da educação. In: *Revista Ciência & Educação*, v.7, n.1, 2001, p. 15-27.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, José Carlos de Sousa. Concepções de universidade e de educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo. In: *Revista Brasileira de História da Educação* n° 7 maio/ago. 2008., p. 73-102 Disponível em: <<<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/97>>> Acesso: 25 de março 2013.

ARAÚJO, José Carlos de Sousa. **Universidade Brasileira Segundo O Inquérito de 1928:** Ensino, Pesquisa e Extensão. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n° 51, 2013, p. 373-382. Disponível: <<<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5524/4432>>> Acesso em: 15 de abril de 2014.

ARAÚJO, Nilton de Almeida. A Escola Agrícola de São Bento das Lages e a Institucionalização da Agronomia no Brasil (1877-1930). Bahia: UEFS, 2006. 205p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2006.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BAHIA, Governo do Estado. Secretaria de promoção da igualdade racial- SEPROMI. Mapeamento dos Espaços de Religiões de Matrizes Africanas do Recôncavo. Salvador, 2012.

BALANDIER, Georges. A Noção de Situação Colonial. Tradução de Nicolás Nyime Campanário. Revisão de Paula Montero. In: *USP: Cadernos de Campo*, n° 3, 1993, p.107-131. Disponível em: <<<http://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50605/54721>>>

BALDI, Augusto César. **Contra o apartheid epistêmico**: a luta das comunidades quilombolas pela justiça cognitiva. In: *Revista Crítica do Direito*, n.3, v. 54. 2013. Disponível em: <<<http://www.criticadodireito.com.br/todas-as-edicoes/numero-3-volume-54>>>

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. **Confiança e Medo na Cidade**. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro. Zahar, 2009.

_____. **Globalização**: as consequências humanas. Trad.: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **O mal-estar da Pós-modernidade**. Trad.: Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BERTOLIN, J. C. G. Avaliação da qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização – Período 1994-2003. Porto Alegre: UFRGS, 2007, 278 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Trad.: Myrian Ávila e et. al. Belo Horizonte: UFMG, p. 19-119, 1998.

BOAVENTUERA, Edvaldo M. **Universidade e Multiversidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de educação*, jan/fev/mar/abr, n 19, 2002, p. 20-28.

BOUMARD, P. O lugar da Etnografia nas Epistemologias Construtivistas. In: *Revista de Psicologia e Institucional*. v.1, n. 2, 1999, p.1-8 Disponível: <<<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>>> Acesso em: 29 de janeiro de 2013

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 5.642**. Dispõe sobre a tutoria na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pela Universidade Federal da Bahia e dá outras providências. Disponível em: << <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5642-27-dezembro-2005-539998-norma-pe.html>>> Acesso em: 22 de dezembro de 2014.

_____. **Decreto-lei nº 9.155**. Cria a Universidade da Bahia e dá outras providências, de 08 de abril de 1946. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9155.htm>> Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

_____. **Lei 10.639**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>> Acesso em: 22 de dezembro de 2014.

_____. *Lei 4.024*. Fixa a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024compilado.htm>> Acesso em: 21 de Dezembro de 2014.

_____. *Lei 5540*. Dispõe sobre as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, de novembro de 1968. Disponível em: <<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>>

_____. *Lei nº 11.151*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, de julho de 2005. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96514/lei-11151-05>> Acesso em: agosto de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. 5ª ed. 2010. Disponível em: <<<https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf>>> Acesso em: 23 de Setembro de 2012.

BRITO, L. M. **Os desafios, dilemas e possibilidades da atuação do serviço social na universidade**: a experiência da UFRB. Cachoeira: UFRB, 2012, 96 p. Monografia (Graduação)- Colegiado de Serviço Social- Centro de Artes, Humanidades e Letras. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2012. Disponível: <<<http://www1.ufrb.edu.br/servicosocial/tccs/category/4-tcc2012-1?download=35:larrisse-miranda-de-brito.>>> Acesso em 24 de março de 2014.

CARIA, Telmo H. **A construção etnográfica do conhecimento em ciências sociais**: reflexividade e fronteiras. In: Telmo H. Caria. Experiência etnográfica em Ciências Sociais. Porto: Afrontamento, 2002, p. 1-16.

CARNEIRO, V. T. **De estudante de psicologia a psicólogo**: da cultura estudantil à cultura profissional na perspectiva do interacionismo simbólico. Salvador: UFBA, 2003, 190 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<<http://www.pospsi.ufba.br/Virginia%20Teles%20Carneiro.pdf>>> Acesso em: 13 de Janeiro de 2015.

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

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. – Bogotá: Siglo

del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.79-93.

COLET, Nicole Rege. **Enseignement interdisciplinaire**: Le défi de la coherence pedagogique. In: 20 congrès international de l'aipu L'Université au service de l'apprentissage : à quelles conditions ?, 2003, Université de Genève. Colloque N° 12 Intégration des savoirs par l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité, 2003, p. 1-23.

COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Diretoria de Avaliação. Documento de Área, 2013. Disponível: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Interdisciplinar_doc_area_e_comiss%C3%A3o_ATT27SET.pdf> Acesso em 19 de Fevereiro de 2014.

_____. Diretoria de Avaliação. Documento de Área, 2009. Disponível: <<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/INTER03ago10.pdf>>> Acesso: 19 de Fevereiro de 2014.

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

_____. A Escola de Chicago. Trad.: Tomás Bruno. São Paulo, Papyrus, 1995b.

_____. Etnometodologia e Educação. Trad.: Guilherme João de Feitas Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 1995a.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Eliane Marta Teixeira Lopes; et. al. (org.) 500 anos de Educação no Brasil. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 151-204.

FANON, Franz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Trad.: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, L. L. A Faculdade de Filosofia de Kant e a Ideia Alemã de Universidade. In: *Revista Philosophica*, n° 24, p. 79-91, Lisboa 2005. Disponível em: <<www.centrodefilosofia.com/uploads/pdfs/philosophica/24/6.pdf>> Acesso em: 20 de Maio de 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A universidade do Brasil**: um itinerário marcado de Lutas. In: *Revista Brasileira de Educação*, n° 10, 1999, p. 16-32. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a03.pdf>> Acesso em: 20 de Outubro de 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. In: *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 de Outubro de 2013.

FERRER, Diogo. **Filosofia Transcendental e Universidade**: o plano dedutivo para um Instituto de Ensino Superior a Estabelecer em Berlim de Fichte. In: *Revista Filosófica de Coimbra*, n° 28, 2005, p. 275-300.

FRAGA, Walter. A UFRB e o Recôncavo da Bahia. In: UFRB 5 anos: Caminhos, Histórias e Memórias. Universidade Federal do recôncavo da Bahia. 2010.

FRAVET-SAADA, J. “Ser afetado”. Trad.: Paula Siqueira. In: *Revista Caderno de Campo*, ano 14, 2005, p. 155-162.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.79-93.

GARFINKEL, H. O que é etnometodologia? Tradução: Adalto Vilella. In:_____. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1996 [1967]. Cap. 1. p. 1-34

GEORGEN, Pedro. Prefácio. In: José Dias Sobrinho. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 11-19.

GIDEENS, Antony. As consequências da modernidade. Trad.: Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991, p. 11-61.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Floriberto. Universidades Interculturais v.1, v.2, v.3. Entrevista concedida à Porfirio Muñoz Ledo no Programa Bitácora Mexicana. Publicado em 20 de março de 2011. Disponível em: << <https://www.youtube.com/watch?v=wGVxL5xx2Wg>>> Acesso em 20 de janeiro de 2015

GROSFUGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 63-79.

_____. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos pós-coloniais, transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009, p. 383-419.

HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Lobo. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Adelaine La Guardia Resende; Ana Carolina Escosteguy; Cláudia Alvares; Francisco Rudiger; Sayonara Amaral. Liv Sovik (Org.). Minas Gerais: UFMG, 2003, p. 51-160.

HERITAGE. John C. Etnometodologia. In: Giddens, Antony & et. al. *Teoria Social Hoje*. Tradução: Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999 p. 321-392.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 14ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KANT, Immanuel. *O Conflito das Faculdades*, 1798. Tradução: Artur Morão. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2008.

LUZ, Suely Petry da; PERIM, Gianna Lepre. Educação Geral ou Educação Especializada: desafios da formação universitária. In: Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (org.). *Universidade e educação geral: para além da especialização*. São Paulo: Alínea, [2007?].

LUZZI, D. A.; PHILIPPI, A. Jr. Interdisciplinaridade, pedagogia e didática da complexidade na formação superior. In: Arlindo Phillipi Jr. e Antônio J. Silva Neto (editores). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação*. São Paulo: Manole, 2011, p. 123-143.

LYOTARD, Jean-François. *O Pós-moderno*. Trad.: Ricardo Correia Barbosa. 3ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade**. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009, p. 337- 38.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, 2006, p.188–204.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. O Novo Projeto Universitário no Brasil e foco no currículo interdisciplinar. In: *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 3, n.1, 2007.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. In: *Revista Acta Cirúrgica Brasileira*, vol.17, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. Trad.: Reginaldo Sant’Anna. 25 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1867/2008.

MELLO, A. F; DIAS, M. A. R. **Os Reflexos de Bolonha e a América Latina: Problemas e Desafios**. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 3, n. 115, 2011. Disponível em: <<<http://www.cedes.unicamp.br>>>. Acesso em: 20/11/2013.

MENDES, José Manuel de Oliveira. **Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas**. [s. ed.], Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, [2000?]. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/194/194.pdf>> Acesso em: 11 de Novembro 2013.

MENDONÇA, Ana Walesca P. C. A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, 2000, p. 131-150. Disponível em: <<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_09_ANA_WALESKA_P_C_MENDONCA.pdf>> Acesso em: 20 de outubro de 2013.

MIGNOLO, W. D. El Pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura Um manifesto. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. – Bogotá: Siglo del Hombre

Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-47.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC. Análise sobre a Expansão da Educação Superior 2003 a 2012. Relatório. Brasília, 2012.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, [s. ed], 2007a.

_____. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI: diretrizes gerais. Brasília, [s. ed], 2007b.

_____. Secretaria de Educação Superior. Referenciais Orientadores para 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%20brasilia.pdf>>

_____. Secretaria de Educação Superior. Reuni 2008-Relatório do primeiro ano. [s. 1. ed.], 2009. Disponível em: << <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>> Acesso em: Janeiro de 2013

MORIN, Edgard; et. all. **Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método e a aprendizagem no erro e na incerteza humana.** Trad. Sandra TrabuccoVaezuela. São Paulo: Cortez, 2003, p. 7- 41.

MORIN, Edgard. Introdução ao Pensamento Complexo. Trad.: Eliane Lisboa. 4ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOROY. Francisco. Universidades Interculturais v.1, v.2, v.3. Entrevista concedida à Porfirio Muñoz Ledo no Programa Bitácora Mexicana. Publicado em 20 de março de 2011. Disponível em: << <https://www.youtube.com/watch?v=wGVxL5xx2Wg>>> Acesso em 20 de janeiro de 2015.

MUÑOZ, Loudes Casilla. Universidades Interculturais v.1, v.2, v.3. Entrevista concedida à Porfirio Muñoz Ledo no Programa Bitácora Mexicana. Publicado em 20 de março de 2011. Disponível em: << <https://www.youtube.com/watch?v=wGVxL5xx2Wg>>> Acesso em 20 de janeiro de 2015.

NACIF, P. G. et. al. **Gestão dos campos de saber nas universidades federais do Brasil: estruturas sucessoras dos departamentos universitários.** [s. 1. ed], [s. ed.] [?]. Disponível em: << <http://www.ica.ufmg.br/ica/images/stories/comunica/Nacif%20Paulo%20et%20al%20Brasil%20%20TEXTO%20INFORMATIVO.pdf>>>

NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. **Reforma da Educação no Governo Lula: Debate sobre ampliação e democratização do acesso.** Brasília: UnB, 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NUNES, J. Arriscado. **Teoria Crítica, Cultura e Ciência**: os espaços e os conhecimentos da globalização. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.) 2ed. *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 301-345.

OLIVEN e et. al. *A Educação Superior no Brasil*. In: *Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe*. Porto Alegre: UNESCO, 2002.

PAGLIOSA F. L.; DA ROS, M. A. **O Relatório Flexner**: Para o Bem e Para o Mal. In: *Revista Brasileira de Educação Médica*. nº 32, 2008, p.492-499.

PEREIRA, D. V. L.; et. all. **A trajetória do Serviço Social na Bahia**: formação acadêmica e desafios no âmbito da primeira universidade pública no Recôncavo. In: XIX Seminário Latino-americano de Escuelas de Trabajo Social. 2009.

PEREIRA, E. M. A. **Educação Geral na Universidade Harvard**: a atual reforma curricular. In: *Revista Ensino Superior Unicamp*. [s. n.] [s. v.], 2011, p.55-71. Disponível em: <<<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/educacao-geral-na-universidade-harvard-a-atual-reforma-curricular>>> Acesso em 14 de maio de 2014.

_____. **Educação Geral**: Com qual propósito? In: Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (org.). *Universidade e educação geral: para além da especialização*. São Paulo: Alínea, [2007?], p. 65-92.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Mulheres no Ensino Superior no Brasil*. [s. ed.]; [s. l. ed.], [?]. Disponível em: <<<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0301t.PDF>>> Acesso em: 29 de maio de 2013.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social* In: *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Compiladores) Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

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

_____. *Colonialidade, poder, globalização e democracia*. In: *Revista Novos Rumos*, nº 37, ano 17, 2002, p. 4- 28.

RAYNAUT, Claude e ZANONI, Magda. *Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior*. In Arlindo Phillipi Jr. (editores). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação*. São Paulo: Manole, 2011, p.143-209.

RAYNAUT, Claude. **A prática interdisciplinar na academia**: desafios conceituais e metodológicos. In: Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, I, 2013. **Anais Eletrônicos**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <<<http://www.siipe.ufsc.br/anais/>>> Acesso em: 07 de maio, 2014.

_____. **Interdisciplinaridade**: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: Arlindo Phillipi Jr. (editores). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação*. São Paulo: Manole, 2011, p. 69-106.

ROCHA, J. A. L.; ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Anísio Teixeira e a Universidade Nova. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: <<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Conceitos>>

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. Napoleão Bonaparte Imperador dos Franceses Duzentos Anos 1804-2004. Instituto de Geografia e História Militar do Brasil, Universidade Federal de Juíz de Fora [s.l.ed.] [s.ed.] [2006?].

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2005

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

SANTOS, Boaventura de Sousa; et. all. **Introdução**: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: Boaventura de Sousa Santos; et. al. (org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do Pós-moderno ao Pós-colonial. E para Além de Um e de Outro. In: Conferência de Abertura do Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A questão social no novo milénio, VIII, Coimbra. **Anais Eletrônicos**. Coimbra: [s. l. ed.], 2004a. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf> Acesso em: 21 de Outubro, 2014.

_____. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES, nº 135, Coimbra, 1999, p. . Disponível em: <<<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>> Acesso em: 20 de junho, 2013.

_____. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, p. 75-115; 187-235, 2000.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI**: por uma Universidade Nova. Coimbra, 2008. Disponível em:<<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>> Acesso em: 20 de Agosto 2011.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política afirmativa**. Salvador: UFBA, 2009. 209 p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009a.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universa**. 18 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009b.

SANTOS; Fernando Seabra e ALMEIDA-FILHO, Naomar de. **A Quarta Missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012.

SARAMAGO, J. Todos os Nomes. [s. ed.], [s. l. ed]: Caminho, 1997. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Jose%20Saramago-8.pdf>> Acesso em: 14 de Julho de 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma Universitária no Brasil – 1995 – 2006: precária trajetória e incerto futuro**. In: *Rev. Educação e Sociedade*. V. 27, n. 9, 2006, p.1021- 1056.

_____. Universidade brasileira no século XXI. São Paulo: Cortez, p. 7-54, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ed. Belo Horizonte: 2013.

SPINK, M. J. P. O Discurso como Produção de Sentido. [s.l.ed.], [s.ed.], [?]

SPINK, M. J. P.; MEDREADO, B. **Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas**. In: Mary Jane P. Spink. (Org.) *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 41 – 62.

STEIL, A. V. Trajetória interdisciplinar formativa e profissional na sociedade do conhecimento. In: Arlindo Phillipi Jr. e Antônio J. Silva Neto (editores). *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação*. São Paulo: Manole, 2011, p. 209-229.

TAVARES, L. H. D. Uma Guerra na Bahia. Entrevista concedida à Mariluce Moura. In: *Pesquisa FAPESP: São Paulo* [s. ed.], 2006, p. 12-17.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. Interpretação do artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.81, fev. p.3-9, 1968.

TEIXEIRA, Evilásio Francisco Borges. Emergência da Inter e da Transdisciplinaridade na Universidade. In: Jorge L. N. Audy; Marília C. Morosini (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p.58-90. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf>> Acesso em: 20/11/2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 145-152

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA- UFRB 5 anos: Caminhos, Histórias e Memórias. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. UFRB: Cruz das Almas, 2010.

_____. Agência de Notícias. Cruz das Almas: UFRB, 2007b. Disponível em: << <http://www.ufrb.edu.br/agencia/noticias/55-arquivo-de-noticias/261-projeto-de-adesao-da-ufrb-ao-reuni-foi-aprovado-pela-comissao-de-homologacao-do-mec>>> Acesso em: 03 de Fevereiro de 2014.

_____. Formulário de Apresentação de Propostas (REUNI). Cruz das Almas: UFRB, 2007a.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014). UFRB: Cruz das Almas, 2009. Retirado de:<http://www.concursos.ufrb.edu.br/portal/index.php/documentos/cat_view/88888921-pdiplano-de-desenvolvimento_institucional?limit=20&limitstart=0&order=date&dir=ASC> Acesso em: 24 de julho de 2013.

_____. Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas. Cruz das Almas: UFRB, [2010?].

_____. Pró-reitoria de Graduação. Relatório de Atividades (2006 - 2007), Cruz das Almas: UFRB, 2008. Disponível em: << www.ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao?download=981>> Acesso em: 03 de Fevereiro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA- UFRB. Pró-reitoria de Graduação. Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Pró-reitoria de Graduação. Cruz das Almas: UFRB [2008?].

_____. Pró-reitoria de Graduação. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas. Cruz das Almas, UFRB: 2011.

_____. Pró-reitoria de Graduação. Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade. Cruz das Almas, UFRB: [2013?]

_____. Gabinete do Reitor. Campus de Santo Amaro. Projeto do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – Formação, Produção e Inovação Tecnológica em Artístico-culturais. Cruz das Almas, UFRB [2012?]

_____. Gabinete do Reitor. Campus de Feira de Santana. Projeto Pedagógico do Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Cruz das Almas, UFRB: 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonilidade del poder. Um pensamento y posicionamento “outro” desde la diferencia colonial. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 47-63, 2007a.

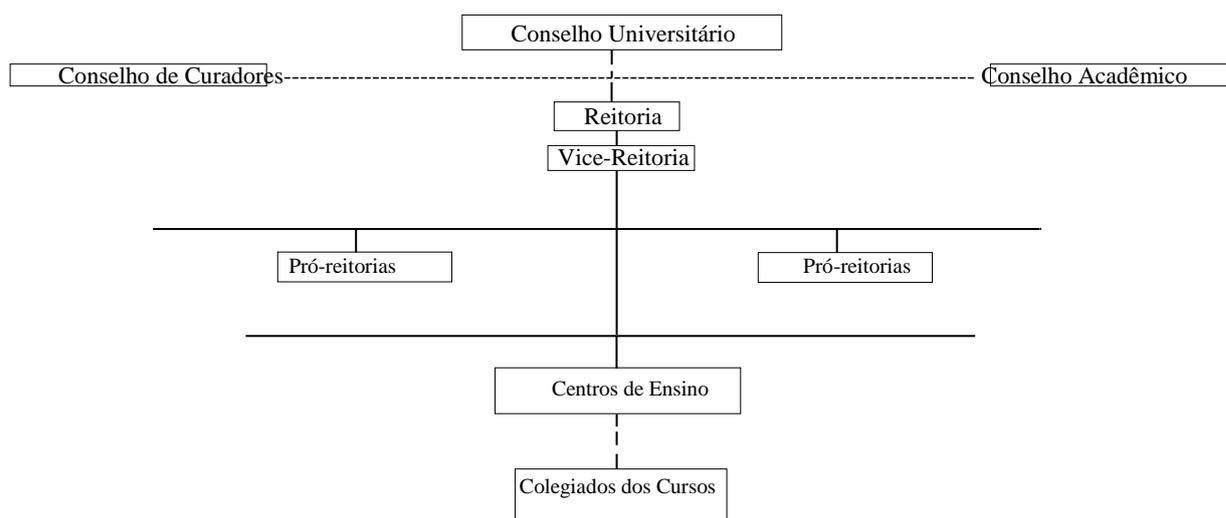
_____. Interculturalidad, colonialidad y educación. In: *Revista Educación y Pedagogía*, v. XIX, n. 48, 2007b.

_____. La interculturalidad en la educación. In: República del Perú. Ministerio de Educación, 2005. Perú: [s. l.], 2005

APÊNDICES

APÊNDICE A

Organograma Institucional – UFRB



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações que constam no PDI/UFRB (2010 - 2014)

APÊNDICE B

Tabela 1. Cursos de Graduação da UFRB – 2006

CURSOS DE GRADUAÇÃO- 2006			
Centros/Cidades	Nome do curso	Ano/semestre de início	Período
CAHL/Cachoeira	História (Bacharelado)*	2006.1	Diurno/noturno
	Museologia	2006.1	Diurno
	Comunicação Social- Jornalismo	2006. 1	Diurno
CCAAB/Cruz das Almas	Agronomia	2006.1	Integral
	Engenharia Florestal	2006.1	Integral
	Engenharia de Pesca	2006.1	Integral
	Zootecnia	2006.1	Integral
	Ciências Biológicas (Bacharelado)	2006.1	Integral
CETEC/Cruz das Almas	Engenharia Sanitária e Ambiental	2006.1	Diurno
CCS/Santo Antônio de Jesus	Enfermagem	2006.1	Diurno
	Nutrição	2006.1	Diurno
	Psicologia	2006.1	Diurno
CFP/Amargosa	Física (Licenciatura)	2006.1	
	Matemática (Licenciatura)	2006.1	
	Pedagogia	2006.1	Diurno

Fonte: tabela elaborada pela autora do trabalho a partir dos dados apresentados no Relatório da PROGRAD/UFRB referente ao período de 2006-2007.

* O curso foi extinto.

APÊNDICE C

LISTA DE UNIVERSIDADES CRIADAS COM O PROGRAMA EXPANDIR (2003 - 2006) e no contexto do REUNI (2008)

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD – 2005)

Universidade Federal do ABC (UFABC – 2005)

Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA – 2005)

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – 2005)

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – 2005)

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB – 2005)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM – 2005)

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – 2009)

Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA – 2008)

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – 2008)

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – 2009)

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA – 2009)

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM – 2010)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira (UNILAB – 2010)

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB – 2013)

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB – 2013)

Universidade Federal do Cariri (UFCA – 2013)

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA – 2013).

Fonte: lista elaborada pela autora através dos dados disponíveis no site do MEC na seção de Ensino Superior

APÊNDICE D

Roteiro de Entrevista 1.

INSTRUMENTO PARA COLETA DAS INFORMAÇÕES

Parte 1 – Identificação do Participante

Nome:

Formação:

Cargo que ocupa atualmente:

Tempo na docência:

Tempo na gestão:

Parte 2 – Roteiro de entrevista

1. Segundo sua compreensão o que vem a ser formação universitária?
2. A partir das suas considerações como deve ser o ensino nas universidades?
3. E a composição do currículo como deve ser organizada? Que tipo de conteúdo deve ser levado em consideração no momento de elaboração curricular?
4. Como está organizada a formação na UFRB? De que modo essa organização se aproxima da sua compreensão sobre ensino e formação nas universidades?
5. Em sua opinião o que norteou as escolhas de formação existentes na UFRB?
6. Você vê necessidade de modificar o ensino tal como ele acontece na instituição? Caso sim, em quais aspectos?

APÊNDICE E

Roteiro de Entrevista 2.

INSTRUMENTO PARA COLETA DAS INFORMAÇÕES

Parte 1 – Identificação do Participante

Nome:

Formação:

Cargo que ocupa atualmente:

Tempo na docência:

Tempo na gestão:

Parte 2 – Roteiro de entrevista

1. Como você esteve envolvida no processo de criação da UFRB?
2. Porque a opção de um modelo multicampi dividido por área de conhecimento?
3. Como se deu o processo de decisão dos cursos que seriam ofertados pela instituição? O que norteou essas escolhas?
4. Como se deu a criação do BCET?
5. Como se deu a criação do BIS?
6. No caso do BICULT e do CETENS, quais motivações estiveram presentes na discussão em torno desses novos formatos de formação?

Obrigada!!!!

APÊNDICE F

Termo de Livre Consentimento

INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Na condição de estudante de Pós-Graduação do Instituto de Artes, Humanidades e Ciência Profº Milton Santos, no Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade da Universidade Federal do da Bahia (UFBA), inserida no grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE) estou desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado **Formação Universitária no Século XXI: que caminhos para a UFRB?** que tem como objetivos: verificar quais concepções nortearam as escolhas dos modelos formativos existentes na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; averiguar se há intenção de articular formação generalista à específica; examinar as propostas de organização curricular apresentadas como possibilidade de efetivação de uma formação universitária. Esperamos com isso, contribuir para o debate em torno da renovação curricular das universidades brasileiras, bem como, compreender as concepções de formação que norteiam os modelos de formação adotados pela própria instituição.

Para a coleta dos dados conto com a sua disponibilidade em participar de uma entrevista a ser realizada por mim nas dependências do campus onde você trabalha ou no ambiente de sua preferência. A entrevista será gravada em áudio, com sua prévia autorização para este procedimento. É importante destacar que sua participação é voluntária e de natureza sigilosa. Você tem liberdade para desistir e recusar-se de participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo. Tendo em vista que as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins de estudo. Caso ocorra algum desconforto durante sua participação medidas serão adotadas para minimizar esse risco e você deverá sentir-se livre para desistir, se assim preferir.

Saliento que este projeto é de minha inteira responsabilidade e que tomarei os seguintes cuidados: todo o material coletado ficará sob minha responsabilidade exclusiva durante um período de cinco anos; os resultados serão divulgados

exclusivamente em vias e eventos de natureza acadêmica e científica, com garantia de anonimato à todos(as) os(as) participantes.

Agradeço sua colaboração e estou à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas sobre a pesquisa e sobre os procedimentos metodológicos adotados em todos nos momentos que você julgue necessário.

Responsável pela pesquisa:

Larisse Miranda de Brito

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Instituto de Humanidades, Artes e Ciência Prof^o Milton Santos

Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU)

Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Ondina – CEP 40.170-115, Salvador, Bahia | (71) 3283-6786 | eisu@ufba.br | www.eisu.ihac.ufba.br

E-mail: britolarisse@gmail.com

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Conhecendo os objetivos da pesquisa e sendo maior de 18 anos, concordo em participar da mesma de maneira voluntária. Tenho ciência que minha participação visa contribuir para o conhecimento sobre a realidade da formação universitária brasileira, assim como para o debate em torno da renovação curricular levada à cabo por algumas instituições nacionais e que não terei qualquer tipo de benefício financeiro ou acadêmico, bem como nenhum ônus financeiro ou de qualquer outra natureza.

Declaro que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste documento Informação ao Participante e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem que isso me traga qualquer prejuízo ou penalidade.

Autorizo a áudio gravação da entrevista Sim () Não ().

Data: ____/____/____

ANEXOS

ANEXO A

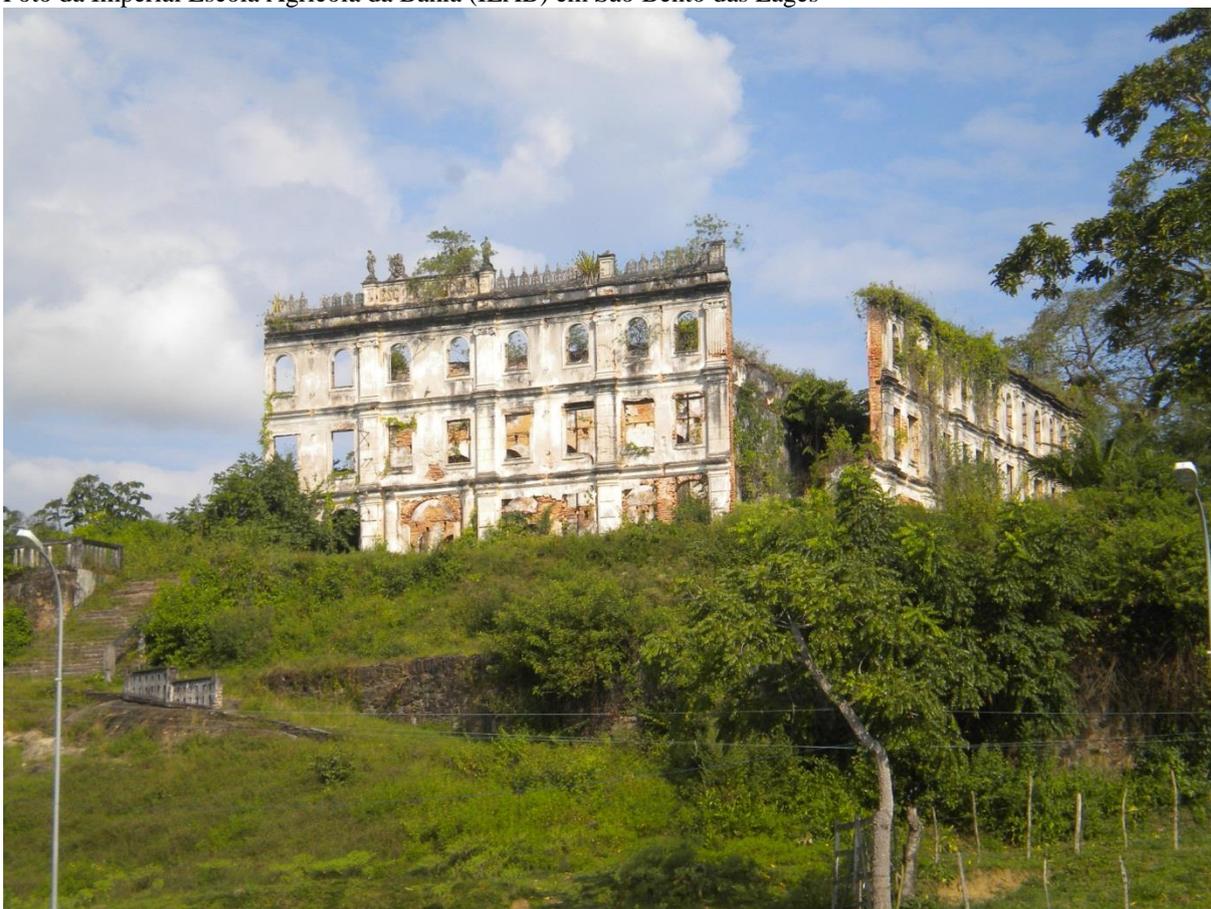
Mapa do Recôncavo da Bahia



Fonte: << <http://www.midiareconcavo.com.br/noticia/1017/lista-com-os-33-municipios-do-reconcavo-baiano>>>

ANEXO B

Foto da Imperial Escola Agrícola da Bahia (IEAB) em São Bento das Lages



Fonte: <<https://rotasciags.wordpress.com/>>