



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

**CAROLINE DE JESUS FONSECA DA SILVA**

**INOVAÇÕES ACADÊMICAS: SEUS ATOS E DESAFIOS NA UFRB  
(2008 – 2017)**

Salvador - BA  
2019

**CAROLINE DE JESUS FONSECA DA SILVA**

**INOVAÇÕES ACADÊMICAS: SEUS ATOS E DESAFIOS NA UFRB  
(2008 – 2017)**

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

Orientador: Prof. Dr. Claudio Orlando Costa do Nascimento (UFRB)

Salvador - BA  
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FONSECA DA SILVA, CAROLINE DE JESUS  
INOVAÇÕES ACADÊMICAS: SEUS ATOS E DESAFIOS NA UFRB  
(2008-2017) / CAROLINE DE JESUS FONSECA DA SILVA. --  
SALVADOR, 2019.  
66 f. : il

Orientador: CLAUDIO ORLANDO COSTA DO NASCIMENTO.  
Dissertação (Mestrado - PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO  
EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE UNIVERSIDADE) --  
Universidade Federal da Bahia, IHAC, 2019.

1. Bacharelados Interdisciplinares e Similares. 2.  
Currículo. 3. Gestão Acadêmica. 4. UFRB. 5. Ensino  
Superior. I. NASCIMENTO, CLAUDIO ORLANDO COSTA DO.  
II. Título.

CAROLINE DE JESUS FONSECA DA SILVA

## INOVAÇÕES ACADÊMICAS: SEUS ATOS E DESAFIOS NA 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.

Aprovado em 05 de julho de 2019.

### Banca examinadora



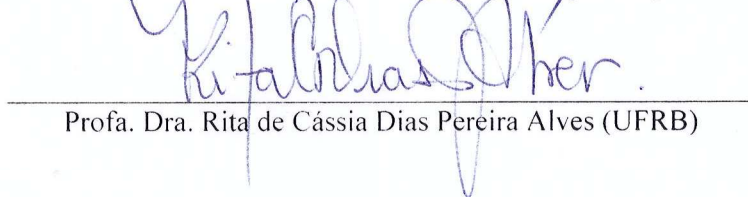
---

Profa. Dra. Dinalva Melo do Nascimento (UESC)



---

Prof. Dr. Paulo Gabriel Soledade Nacif (UFRB)



---

Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves (UFRB)

## DEDICATÓRIA

À minha mestra e presente, Mel.  
Ao meu sonho real, Joaquim.

## **AGRADECIMENTOS**

### **Sou Gratidão.**

Ao bom Deus, que me deu e dá tantos presentes.

Aos meus pais, Edison e Luiza, por me falarem de sonhos e realização, por serem força e abrigo.

A Pedro por me olhar sempre de um jeito bonito, amoroso e encorajador.

A cada amiga e amigo que foi e é incentivo e amor.

Aos amigos e amigas com que o PPGEISU me presenteou.

À força e ao brilho de meu reencontro com Alcione Oliveira.

Aos colegas da Superintendência de Registros Acadêmicos da UFRB, por serem compreensão e apoio.

À gestão da UFRB, por mais de uma década de apoio à continuidade de minha formação.

A Eliana Souza, por seu olhar cuidadoso e pela colaboração gentil com meu trabalho.

Ao PPGEISU – especialmente, às professoras Sônia Sampaio e Renata Veras –, pela empatia e acolhimento.

Ao meu orientador, que, para além de sua competência acadêmica, exerce sua humanidade de modo admirável. Professor Cláudio, obrigada por sua luz e por ser a mão que segurou a minha durante este ciclo de evolução.

“A mais sublime das aventuras é um mergulho na paixão. Seus resultados são imprevisíveis, a realização de um produto é irrelevante, o próprio mergulho é a razão de ser dele próprio. O exercício do pensamento deveria ser sempre uma destas aventuras; a universidade, o principal local de sua prática.”  
(Cristovam Buarque)

## RESUMO

Propostas curriculares diferenciadas, denominadas inovação, foram construídas num contexto de democratização do acesso e interiorização de universidades federais. A reestruturação acadêmica no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), proposta a partir de sua adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), é apresentada especialmente através dos Projetos Pedagógicos dos Bacharelados Interdisciplinares e similares. As estruturas curriculares nesses projetos se justificam pela necessidade de superação de um sistema fragmentado e unilinear, convencionalmente existente. Após uma década da proposta, faz-se necessário contrastar as narrativas políticas e conceituais da inovação acadêmica a partir da realização dos cursos de Bacharelados Interdisciplinares em Saúde e em Ciências Exatas e Tecnológicas, conforme os Referenciais Orientadores para os Bacharelados e Interdisciplinares e similares, os Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais e os atos instituintes dessa realidade na UFRB no período de 2008 a 2017. Este trabalho foi realizado por meio de estudo qualitativo fenomenológico, que buscou produzir dados, descrevê-los e interpretá-los, para compreender a realidade contextualizada e posta em questão, contrastando as (des)conexões entre as forças políticas estabelecidas e instituídas com os processos instituintes no âmbito das tensões relativas às disputas das dimensões controladoras presentes na instituição, forjadas com base na lógica do pensamento e das engrenagens da modernidade. Verificou-se que a política estabelecida não foi suficiente para a adesão integral da UFRB ao modelo de ciclos; entretanto, destacam-se os protagonismos dos professores implicados, que, apoiados pela gestão, têm tornado a inovação possível e orgânica. Ficou evidente também que o estabelecimento de políticas de currículos inovadores não é suficiente para influenciar a reestruturação curricular de cursos existentes, embora mantenha o currículo permanente em pauta na instituição.

Palavras-chave: Ensino Superior. Bacharelados Interdisciplinares e similares. Currículo. Gestão Acadêmica. UFRB.



## ABSTRACT

Differentiated curricular proposals, denominated innovators, were constructed in a context of democratization of the access and interiorization of federal universities. The academic restructuring of Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), proposed after joining the Federal University Restructuring and Expansion Plans Support Program (REUNI), is presented especially through the Pedagogical Projects of the Interdisciplinary Baccalaureate and similar. The curricular structures in those projects are justified by the need to overcome a conventionally existing fragmented and unilinear system. After a decade of the proposal, it is necessary to contrast the political and conceptual narratives of academic innovation from the accomplishment of the courses of Interdisciplinary Bachelor in Health and in Exact and Technological Sciences according to the Orientation Guidelines for Bachelor's and Interdisciplinary and suchlike, the Institutional Political Pedagogical Projects and the instituting acts from that reality at UFRB from 2008 up to 2017. This paper was carried out through a qualitative, phenomenological study, which sought to produce data, describe and interpret in order to understand the contextualized reality and put in a challenge, contrasting the (dis) connections between the established political forces, instituted and the instituting processes within the framework of the tensions related to the disputes of the controlling dimensions present in the institution forged on the basis of the logic of thought and the cogs of modernity. It was verified that the established policy was not enough for UFRB's full adherence to the cycle model, however, the protagonists of the teachers involved are highlighted, who supported by management, have made innovation possible and organic. It was also evident that the establishment of innovative curriculum policies is not sufficient to influence the curricular restructuring of existing curricula, but maintains the curriculum in the institution at all times.

**Keywords:** Higher Education. Interdisciplinary Bachelor's and similar. Curriculum. Academic management. UFRB.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organização Curricular do BCET (Formação Inicial: geral).....	34
Figura 2 – Organização Curricular do BCET (Formação Inicial: Engenharias).....	34
Figura 3 – Organização Curricular do BCET (Formação Inicial: Matemática).....	35
Figura 4 – Organização Curricular do BCET (Formação Inicial: Física).....	35
Figura 5 – Organização Curricular do BIS .....	36

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**BCA – Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais**  
**BCET – Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas**  
**BES – Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade**  
**BI – Bacharelado Interdisciplinar**  
**BICULT – Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas**  
**BIS – Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**  
**CAHL – Centro de Artes, Humanidades e Letras**  
**CCAAB – Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas**  
**CECULT – Centro de Linguagens e Tecnologias Aplicadas**  
**CETEC – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas**  
**CETENS – Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade**  
**CCS – Centro de Ciências da Saúde**  
**CFP – Centro de Formação de Professores**  
**CONAC – Conselho Acadêmico**  
**CONSUNI – Conselho Universitário**  
**CPL – Curso de Progressão Linear**  
**DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais**  
**GT – Grupo de Trabalho**  
**IFES – Instituições Federais de Ensino Superior**  
**IIBA – Imperial Instituto Baiano de Agricultura**  
**MEC – Ministério da Educação**  
**NDE – Núcleo Docente Estruturante**  
**NUVEM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares e Formação Geral**  
**PCA – Plano de Consolidação Acadêmica**  
**PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional**  
**PPC – Projeto Pedagógico de Curso**  
**PPGEISU – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade**  
**PROGRAD – Pró-reitora de Graduação**  
**PROPAAE – Pró-reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis**  
**REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**  
**SURRAC – Superintendência de Registros Acadêmicos**  
**TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**  
**UDF – Universidade do Distrito Federal**  
**UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana**  
**UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**  
**UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz**  
**UFABC – Universidade Federal do ABC**  
**UFBA – Universidade Federal da Bahia**  
**UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**  
**UnB – Universidade de Brasília**  
**UNEB – Universidade do Estado da Bahia**  
**UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**  
**UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco**  
**UPP – Unidades de Produção Pedagógica**

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS</b>	<b>16</b>
<b>2.1 A eu-pesquisadora e suas implicações com o Estudo</b>	<b>17</b>
<b>3. EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Interiorização no Estado da Bahia: Criação da UFRB</b>	<b>22</b>
<b>4. REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E UFRB</b>	<b>26</b>
<b>4.1 Reestruturação como Inovação: Notas sobre Interdisciplinaridade</b>	<b>30</b>
<b>5. ATOS E VOZES DA/PELA INOVAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>32</b>
<b>5.1 As primeiras propostas inovadoras da UFRB</b>	<b>32</b>
<b>5.2 Histórias contadas</b>	<b>37</b>
<b>6. A PRIMEIRA DÉCADA DAS INOVAÇÕES: RANÇOS E AVANÇOS</b>	<b>45</b>
<b>6.1 Iniciativa Setorial – O CCS</b>	<b>47</b>
<b>6.2 Iniciativas da Administração Central</b>	<b>49</b>
<b>6.2.1 CEU/UNIAF/NUVEM</b>	<b>50</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>57</b>
<b>8. REFERÊNCIAS</b>	<b>60</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b>	<b>64</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O Cenário da Educação Superior brasileiro nas últimas décadas, a partir de 2002, foi marcado por ações e programas de expansão. Desse modo, foram criadas, desmembradas e transformadas muitas instituições de ensino para dar lugar a Instituições Federais de Educação Superior – IFES. Esse movimento repercutiu na interiorização do Sistema Federal de Educação Superior e na ampliação de suas vagas, ações integrantes de um contexto cuja pauta governamental voltava-se para a democratização do acesso à educação superior, às políticas pró-diversidade, à inclusão socioeconômica e às ações afirmativas. No bojo deste debate, foi criada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, que nasceu como fruto de anseios populares, referendada por audiências públicas, realizadas<sup>1</sup>, predominantemente, na região do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá, a partir do desmembramento da Escola de Agronomia, da Universidade Federal da Bahia – UFBA<sup>2</sup>.

A participação, em prol da criação da UFRB, por parte de segmentos sociais populares locais e de setores políticos estaduais tornou-se aparente quando a Universidade definiu seus referenciais e princípios, assim como seus compromissos com essas regiões do interior da Bahia (Recôncavo e Vale do Jiquiriçá), notadamente no que concerne às implicações relativas aos indicadores sociais. Segundo Nacif *apud* Santana *et. al.* (2016), a Bahia chegou ao século XXI com uma das menores taxas de escolarização da região nordeste. Cenário que restringiu sua capacidade de desenvolvimento socioeconômico, transformando o estado em importador de tecnologia e de profissionais especializados.

Destaca-se, portanto, a criação de uma Pró-Reitoria para propor e gerir ações e programas relacionados às demandas sociais, econômicas e acadêmicas dos novos estudantes ingressantes na UFRB. Refiro-me à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE<sup>3</sup>, iniciativa que demonstra uma política sensível ao novo perfil de

66

<sup>1</sup> No livro comemorativo pelos 5 anos da UFRB, intitulado *UFRB 5 anos – Caminhos, Histórias e Memórias*, um dos integrantes da comissão formada para elaborar o processo de implantação relata que foram realizadas mais de 50 reuniões e audiências, e uma delas contou com a presença de mais de 40 prefeitos da região, que assinaram um documento de compromisso com a criação da Universidade.

<sup>2</sup> A Escola de Agronomia, antes Escola Agrônômica da Bahia, foi incorporada à UFBA em 1967 como Escola de Agronomia, vinculadas até 2005, quando já se chamava Centro de Ciências Agrárias. O Centro de Ciências Agrárias foi desmembrado da UFBA juntamente com seus quatro cursos de graduação e com o Programa de Pós-Graduação em Ciências Agrárias (PPGCA).

<sup>3</sup> A PROPAAE, conforme regimento interno da reitoria da UFRB, foi criada com o propósito de implementar, gerir e avaliar políticas e práticas relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil na universidade. Cabe-lhe promover ações estratégicas em prol da integração e convivências da comunidade acadêmica e da pregnância institucional da política de ações afirmativas e assuntos estudantis. (Disponível em

estudantes do Ensino Superior, provenientes das políticas de ações afirmativas para democratização do acesso à universidade e da permanência nela.

A UFRB, no Recôncavo da Bahia, nasce comprometida em ofertar ensino superior de qualidade e exercer sua responsabilidade social de democratizar a educação, repartir socialmente os saberes e o poder do conhecimento de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável, cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do local, da Bahia e, conseqüentemente, do país. Associa-se a esses propósitos seu papel de promotora da paz, na defesa dos direitos humanos e da busca pela preservação do meio ambiente. Missão, princípios e valores estes registrados no seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (PDI/ UFRB 2009 – 2014).

O perfil dos discentes da UFRB produz um novo mapa cultural para as universidades públicas federais, cujo acesso era quase exclusivo às elites do país, aos estudantes das escolas privadas, mantendo-se de fora também os negros, os quilombolas e os indígenas. Por conseguinte, a política de democratização implicou em ampliação quantitativa das vagas, em diversificação de processos seletivos, em investimentos financeiros no âmbito da IFES, assim como no fomento à criação de propostas curriculares flexíveis para cursos de graduação, nas quais fosse possível diálogo entre áreas de conhecimento, componentes curriculares e outras aprendizagens, permitindo aos estudantes em processo de adaptação a possibilidade de escolhas fundamentadas nos conhecimentos adquiridos durante o processo de itinerância acadêmica após o primeiro ciclo formativo.

Ainda sobre a política de democratização, cabe destacar o ano de 2007, quando o Ministério da Educação – MEC definiu as Diretrizes do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. No bojo do Programa, destacamos elementos constituintes de uma de suas dimensões – a Reestruturação Acadêmico-Curricular: “Reorganização dos cursos de graduação”, “Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada” e a “Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos” (BRASIL, 2007, p. 11).

As Diretrizes do REUNI apontam que os cursos de graduação, de maneira geral, são orientados quase que exclusivamente para a formação profissional, possuem currículos pouco flexíveis, concentrados e, em sua maioria, disciplinares, havendo pouca ou nenhuma integração entre as áreas de conhecimento. Com isto, notadamente, o documento levanta

aspectos que representam problemas estruturais no ensino superior brasileiro. Destaco ainda, das Diretrizes do REUNI, as orientações de flexibilidade e interdisciplinaridade como princípios norteadores básicos dos currículos contemporâneos, sendo tais referenciais pouco praticados nos cursos de graduação, estes que, quando praticam, não conciliam os dois princípios.

Compreende-se, conforme expresso, que práticas curriculares tradicionais são recorrentes em universidades. E, tratando-se de universidades tutoradas por universidades tradicionais e/ou constituídas por egressos desses sistemas de ensino existentes, há uma tendência à reprodução desta cultura, devido, possivelmente, ao que Macedo (2005, p. 130) chama de “amnésia sobre a necessidade de ecologização dos saberes enquanto prática coalicional”. As políticas e as práticas pedagógico-curriculares na universidade são polarizadas, insularizadas e corporativizadas pela própria burocracia universitária, distanciando-se, portanto, da possibilidade de construir currículos que tenham como principal fonte, interesse e preocupação a sociedade, demandante e usuária de seus serviços.

A UFRB é fruto de um desmembramento de uma universidade à época sexagenária e herdou cursos criados na então Escola de Agronomia/Centro de Ciências Agrárias da UFBA, cujos currículos orientavam-se por progressão linear. A implantação foi tutorada pela UFBA, conforme Decreto nº 5642 de 27 de dezembro de 2005, que disponibilizou suas matrizes curriculares existentes a fim de viabilizar os processos relativos ao início das atividades e ofertas dos Centros recém-criados: Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB (*Campus Cruz das Almas*), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CETEC (*Campus Cruz das Almas*), Centro de Artes, Humanidades e Letras – CAHL (*Campus Cachoeira*), Centro de Ciências da Saúde – CCS (*Campus Santo Antônio de Jesus*) e Centro de Formação de Professores – CFP (*Campus Amargosa*).

Em 2007, sob a gestão do Reitor *Pro Tempore* Professor Paulo Gabriel Soledade Nacif, a UFRB aprova suas primeiras resoluções voltadas para a política acadêmica, conforme Relatório de Resoluções CONAC 2007 a 2017 da Secretaria dos Órgãos Colegiados da Instituição<sup>4</sup>. Inicialmente dispoendo sobre as diretrizes para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos, seguidas pela criação e reestruturação dos cursos/currículos dos primeiros dezesseis cursos da nova universidade.

---

66

<sup>4</sup> Disponível em

[https://ufrb.edu.br/soc/images/Relat%C3%B3rio de Resolu%C3%A7%C3%B5es CONAC 2007 %C3%A0 2017.pdf](https://ufrb.edu.br/soc/images/Relat%C3%B3rio%20de%20Resolu%C3%A7%C3%B5es%20CONAC%202007%20-%202017.pdf)

Ao final desse mesmo ano, a UFRB aprova o Programa de Consolidação Acadêmica – PCA/REUNI<sup>5</sup>, sua adesão ao REUNI (UFRB, 2007), em que assumiu compromissos relativos à construção de projetos pedagógicos baseados em diretrizes curriculares que exigissem mais flexibilidade e interação entre as áreas do saber, bem como a oferta de cursos com o objetivo de superação de escolhas profissionais precoces e cujos regimes curriculares e sistemas de títulos possibilitassem a construção de itinerários formativos. Esses compromissos resultaram na criação e oferta, em 2008, do Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas – BCET<sup>6</sup> e, em 2009, do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde – BIS<sup>7</sup>. Anos mais tarde, também foram implantados os Bacharelados: Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade – BES<sup>8</sup>, Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – BICULT<sup>9</sup> e Interdisciplinar em Ciências Ambientais – BCA<sup>10</sup>. Iniciativas estas que, seguramente, provocaram a estrutura convencionalmente tradicional da Universidade, seus professores, seus estudantes, sua função social, sua implicação estrutural, cabendo a essa instituição realizar uma ação de autorreflexão.

Diante do contexto apresentado, a eu-pesquisadora, servidora da UFRB desde 2007, caminho na direção deste estudo, a fim de realizar um balanço crítico após os dez primeiros anos dessa experiência, dessa iniciativa, denominada na pesquisa de “inovação acadêmica”. O estudo ora apresentado é produto de questões construídas de um lugar de trabalho, de observação, e motivado pela necessidade de colaborar com a visibilidade dos atos de inovação

66\_\_\_\_\_

<sup>5</sup> O PCA/REUNI foi aprovado pela Resolução do Conselho Universitário (ConsUni) nº 003/2007.

<sup>6</sup> O Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas é um curso de graduação criado na UFRB através da Resolução CONAC 09/2007. Na instituição essa graduação possibilita o acesso por processo seletivo à sete outros cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, *campus* Cruz das Almas,

<sup>7</sup> O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde é um curso de graduação criado na UFRB através da Resolução CONAC 06/2009. Atualmente, além de titular os estudantes a ele vinculados que tenham integralizado currículo, é o primeiro ciclo de formação de todos os demais cursos do Centro de Ciências da Saúde, *campus* Santo Antônio de Jesus.

<sup>8</sup> O BES, aprovado pela Resolução CONAC nº026/2013, caracterizado como um curso inovador, ofertado no *Campus* de Feira de Santana.

<sup>9</sup> O BICULT, aprovado pela Resolução CONAC nº028/2013, apresenta no objetivo geral a intenção de promover dialogias que corroborem como o processo de construção, no que tange às inovações acadêmicas. O curso, desde então, passou a ser ofertado no *Campus* de Santo Amaro da Purificação.

<sup>10</sup> O BCA, aprovado pela Resolução CONAC nº039/2017, inclui em suas definições que possui componentes curriculares vinculados ao *Campus* de Santo Amaro da Purificação, mais especificamente ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares e Formação Geral (NUVEM).



no período de 2008 a 2017, assim como com os desafios consequentes pela trajetória desses atos.

Atendendo aos objetivos do trabalho, descreve-se aqui o processo instituinte de criação e implantação dos bacharelados interdisciplinares BIS e BCET na UFRB como atos de inovação. Apresentamos também o que dizem os projetos pedagógicos institucionais e de curso e os demais atos de gestão em prol dessa inovação, através de seus principais indicadores: formação geral, formação em ciclos, interdisciplinaridade e flexibilidade curricular. O tema deste estudo são as Inovações Acadêmicas propostas pelo projeto REUNI/UFRB, tendo como ponto de partida a criação dos BIS e BCET. O marco temporal corresponde ao período de 2008 - 2017.

Por fim, apresento os capítulos e as abordagens que constam neste relatório. Esta dissertação foi organizada em cinco partes. A Introdução, contendo as motivações, inspirações e a apresentação do que será encontrado pelo leitor como fruto desta investigação, suas partes e sequências. No primeiro capítulo, são abordadas as escolhas metodológicas que suportam a investigação, detalhando a metodologia usada na construção e análise dos dados, bem como nossas implicações com a pesquisa e com o pesquisado. O segundo capítulo trata do tema, e a perspectiva segundo a qual ele foi problematizado se revela mais nítida. No capítulo três, apresentamos aspectos históricos e legais que consideramos relevantes na constituição e interiorização da educação superior e da universidade brasileira. Nos capítulos quatro e cinco, estão o cenário da pesquisa e a sistematização das análises dos dados, explicitando descobertas, achados e contrastes. Por último, apresentamos as considerações finais, nas quais estão os resultados da investigação e possibilidades de continuação do estudo.

## 2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Tendo em vista a finalidade de conhecer a primeira década de inovações acadêmicas na UFRB, elegemos como mais adequado do ponto de visto metodológico o estudo qualitativo fenomenológico. Através deste, buscamos produzir dados, descrevê-los e interpretá-los, para compreender a realidade contextualizada e posta em questão, contrastando as (des)conexões entre as forças políticas estabelecidas, instituídas e os processos instituintes no âmbito das tensões relativas às disputas das dimensões controladoras presentes na UFRB, forjadas com base na lógica do pensamento e das engrenagens da modernidade.

Ao encontro dos objetivos da pesquisa temos, como um dos instrumentos, a pesquisadora e, como fonte, o contexto em que ela está inserida. A verdade a ser alcançada, na perspectiva da fenomenologia, tem caráter provisório, mutável e relativo (MACEDO, 2004); por conseguinte, de qualquer perspectiva, não há absolutidade. Para Esposito *apud* Macedo (2004, p.50), o modo fenomenológico de pesquisar tem como objetivo fazer com que as questões da pesquisa se revelem e é na participação e na abertura que se pode buscar o acesso a esta compreensão. Trata-se, portanto, de uma ligação entre pesquisador e pesquisado, numa relação dialética.

Assim, o trabalho assumiu sua abrangência e complexidade, bem como sua perspectiva epistemológica situacional, decorrente da situação e do cenário estudado, o que implicou em construir atos metodológicos conforme as intenções, objetivos e questões da pesquisa, como também considerando as possibilidades e os desafios institucionais. Para tanto, elegemos um estudo de natureza endo-etnográfica, mediado por suas estratégias de ação.

Descrever para compreender é imperativo neste trabalho. Para tanto, utilizamos, além da análise documental<sup>11</sup>, a observação participante<sup>12</sup>. Apoiados por essas estratégias, utilizamos como fontes de dados: leis, decretos, o Projeto REUNI/UFRB, Projetos Políticos Pedagógicos – PPP, resoluções, relatórios, entre outros documentos elaborados no âmbito da institucionalidade e da política macro, além de definições importantes sobre as políticas educacionais. Salientamos, como referência à análise documental, a seguinte definição de

66\_\_\_\_\_

<sup>11</sup> O uso da análise documental visa a compreensão de fatos, acontecimentos, episódios, fenômenos e, para tanto, conhecer o processo histórico é essencial.

<sup>12</sup> A observação participante é um instrumento de coleta de dados em pesquisa qualitativa de método etnográfico. Para Serva e Jamie Junior (1995, p.69), a observação participante refere-se a uma situação de pesquisa onde o pesquisador encontra-se numa relação direta e pessoal com o observado.

“documento”, segundo Macedo (2004, p.171): “toda e qualquer expressão escrita dos atores sociais”.

A observação participante como estratégia de ação foi compreendida a partir da possível relação contrastiva e dialógica entre as experiências do vivido e o saber científico. Apontamos, ainda, que se trata de uma *observação participante completa*, conforme tipologia estabelecida por Adler e Adler *apud* Macedo (2004, p.156), ou seja, a pesquisadora emerge dos próprios quadros da instituição.

Outro recurso extremamente significativo utilizado foi a entrevista semiestruturada, com roteiro (ANEXO I) definido no segundo ano da pesquisa e desenvolvido a partir do desenrolar das interações. Esta estratégia foi desenvolvida com três gestores da UFRB cuja participação e influência na implantação do programa de reestruturação acadêmica foi crucial. As entrevistas foram coordenadas com flexibilidade para que informações e dados originais, significativos pudessem emergir e serem incluídos no estudo.

O entrecruzamento desses dispositivos de pesquisa predispôs e possibilitou a produção de dados, registros e descobertas significativas para o que buscamos problematizar e compreender.

Consideramos que esse posicionamento ético, político e epistemológico também implica em assumir a condição de sujeito da pesquisa. Desta forma, são pertinentes as breves explanações relativas às experiências profissionais da eu-pesquisadora e as intervenções institucionais decorrentes dessa condição.

## **2.1 A eu-pesquisadora e suas implicações com o Estudo**

Iniciado em 2011, quando a história de vida-profissional da autora se inter cruza com transformação do cenário nacional e da instituição da qual faz parte como servidora e gestora, esta pesquisa aborda questões pertinentes à gestão da dimensão “Reestruturação Acadêmico-Curricular”, assumida por muitas universidades federais brasileiras através do REUNI, com a proposição de Bacharelados Interdisciplinares como atos de inovação acadêmica.

A implicação da autora com a pesquisa não deve ser omitida neste trabalho, não só em razão de sua relação profissional com a Universidade, mas também pelo compromisso de sua atuação na gestão dos insumos acadêmicos e, portanto, na conduta que seu compromisso público sugere. Como gestora, consta a minha participação em uma das reuniões de trabalho da comissão instituída pela Portaria SESu/MEC nº 383, de 12 de abril de 2010, responsável pela elaboração dos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e

Similares. Acompanhei a então Pró-reitora de Graduação e o então Coordenador do Colegiado do Curso de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas neste encontro em que – embora já existisse, antes, um texto-base – as universidades que criaram BI puderam ser ouvidas e contribuir para a consolidação do documento.

Destaco também as vivências nos I e III Encontro Nacional sobre Bacharelados Interdisciplinares, ocorridos em Santo André-SP e Porto Seguro-BA, nos anos de 2011 e 2014, respectivamente. Além do I Encontro Interdisciplinar da Região Nordeste – realizado em Salvador, no Othon, de 27 a 29 de novembro de 2013 – e do I Ciclo de Debates Sobre Acesso e Permanência no Ensino Superior – realizado na UFRB, em Cachoeira-BA, em 20 de Julho de 2014 –, eventos nos quais participei de grupos de trabalho e presenciei importantes depoimentos e debates que apontavam fragilidades e potencialidades da inovação acadêmica no formato de cursos de BI.

O tempo da pesquisa também é importante estar evidenciado, pois aqui estão apresentadas consultas em ciclos diferentes. O primeiro ciclo deu-se de 2011 a 2013, quando do meu primeiro ingresso no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade – PPGEISU, o momento em que se iniciam as pesquisas sobre o BI e são realizadas entrevistas com três gestores atuantes na UFRB em épocas concomitantes à implementação dos cursos BCET e BIS.

O segundo ciclo vai de 2017 a 2019, após o meu reingresso ao Programa e a atualização da pesquisa. Nesse momento, a problematização sobre a inovação acadêmica a partir da implantação dos cursos de BCET e BIS permanece em pauta, agregada a sua primeira década de funcionamento, seu desenvolvimento e desdobramentos. Afinal, nesse ínterim, os primeiros concluintes foram diplomados e novos cursos de natureza semelhante, bem como outros para a continuidade dos estudos dos egressos do BCET e BIS, foram criados e ofertados, mantendo a inquietação sobre o novo numa instituição convencionalmente conservadora. Soma-se a isso o fato de terem sido criados também outros cursos de progressão linear no bojo da discussão de formação geral, flexibilidade curricular e interdisciplinaridade.

O contexto apresentado, as pesquisas realizadas sobre os BI da UFRB e a necessidade de contribuir com o desenvolvimento acadêmico da instituição fazem relevante e socialmente necessária esta pesquisa. Principalmente porque visa contrastar narrativas políticas e conceituais a partir das práticas curriculares dos cursos de Bacharelados Interdisciplinares em Saúde e em Ciências Exatas e Tecnológicas à luz dos Referenciais Orientadores para os

Bacharelados e Interdisciplinares e similares, dos Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais e demais atos instituintes dessa realidade na UFRB no período de 2008-2017.

Contudo, compreende-se a necessidade de aprofundar os estudos, especialmente na vertente da política educacional. Seja a política macro ou micro, questões envolvendo currículo e inovação fornecem seguramente subsídios para o aprimoramento de uma política de acompanhamento aos modelos formativos abordados neste trabalho. Tal política pode contribuir com o fortalecimento das discussões em prol da consolidação de estruturas curriculares inovadoras no sistema de ensino superior em cenário nacional.

### 3. EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Refletir sobre a universidade precede compreender alguns de seus aspectos históricos e os compromissos que a legislação nacional vigente define para esta instituição. Ambos os aspectos permitem traçar um panorama das influências colonialistas sobre a educação superior brasileira e as divergências que as disposições legais encontram numa prática universitária ancorada num conservadorismo evidente.

A LDB<sup>13</sup>, Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe como compromisso da educação superior o desenvolvimento do espírito científico e o pensamento reflexivo sobre o homem e o meio em que vive. Aponta como finalidade a integração dos conhecimentos adquiridos e a necessidade de provocar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e de colaborar na formação contínua do estudante. Assegura às universidades, no exercício de sua autonomia, estabelecer seus próprios currículos e programas para formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos à inserção em setores profissionais e à participação no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Para Demo (1997, p. 75), a visão da LDB sobre a educação superior é “caduca”, pela ausência de fomento à inovação, além de sua resistência em inovar-se. Para o autor, a universidade não se renova sem a renovação da Pedagogia, sem a qual não se impõe a mudança didática em termos de currículo intensivo, da redefinição do professor como construtor do conhecimento, do compromisso com a aprendizagem reconstrutiva dos alunos.

Considerando-se a prerrogativa da integração abordada na Lei; em muitos casos, a vivência dos alunos nas universidades resume-se ao Instituto, Centro de Ensino ou Faculdade a que seu curso está vinculado. Existe um isolamento evidente de áreas do saber em uma mesma instituição, um abandono à sua organicidade, um modelo que se desenha divergente da complexidade e diversidade do mundo contemporâneo.

Quanto aos modelos curriculares, estes, ainda em sua maioria, são estruturados para conceder títulos de formação profissional. A ideia de aprendizagem ao longo da vida – abordada na LDB como formação contínua, na qual o processo de aprendizagem é contínuo e a vida profissional é um dos percursos mais longos desse processo (MULHOLLAND, 2006) – não se estabelece nesse contexto. Os currículos continuam primando pela especialização, que produz conhecimento aprofundado de aspectos, porém sem obter processos integrativos.

Ainda numa reflexão sobre a segunda finalidade da educação superior brasileira – que é, ao lado da formação contínua, o compromisso de formar “diplomados” –, há um entendimento de que essa expressão reforça a pecha de que estudos superiores apenas dão diploma, permanecendo primitivos perante os desafios do mundo moderno (DEMO, 1997).

Caracterizada na supracitada Lei como instituição pluridisciplinar (BRASIL, 1996), sabe-se que o isolamento entre áreas do saber na universidade brasileira é histórico. Segundo Almeida Filho (2007), enquanto muitos outros países há muito tempo já dispunham de sistemas avançados de educação superior, o Brasil iniciou a organização de universidades, criadas com uma estrutura acadêmico-curricular rígida e composta por Faculdades isoladas.

Diferentemente de outros países, Portugal, enquanto colonizador, limitou-se a se preocupar com a formação de uma restrita elite intelectual, “ao invés de beneficiar suas colônias com a criação de universidades (como fizeram os espanhóis), submeteu-as a um claro processo de deseducação das massas” (BUARQUE, 1994, p.89). Assim, o Brasil, até o começo do século XIX, esteve subordinado à decisão da Coroa sobre não permitir o estabelecimento de instituições de educação superior em sua colônia (ALMEIDA FILHO, 2007).

Ainda no século XVI, os jesuítas tentaram a criação de universidade na colônia; porém, segundo Fávero (2006), a Coroa portuguesa não via justificativa para a criação de uma instituição dessa natureza, considerando mais adequado que os graduados nos colégios jesuítas completassem seus estudos na Universidade de Coimbra ou em outras universidades europeias. Este fato revela, portanto, aspectos da política de colonização do Brasil:

Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia (FÁVERO, 2006, p. 18-19).

Assim, o ensino superior no Brasil só avança dois séculos depois do início do processo de colonização, quando surgem as primeiras escolas superiores de caráter profissionalizante. Em 1808, são criados, por Decretos, na Bahia e no Rio de Janeiro, o curso Médico em Cirurgia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, respectivamente. Ainda no século XIX, em outros Estados como São Paulo, Pernambuco e Paraná, também foram criadas Academias e Escolas Superiores, embora a criação de universidades continuasse sendo postergada.

Apenas no século XX, após a Proclamação da República, em decorrência do Decreto nº 14.343 de 7 de setembro de 1920, a primeira universidade oficial foi instituída pelo Governo Federal. A Universidade do Rio de Janeiro – URJ foi criada a partir da junção de três

escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (FÁVERO, 2006).

À exceção do Projeto da Universidade de Brasília (UDF), na década de 30, pensado a partir de princípios da Educação Democrática (ALMEIDA FILHO, 2007), as universidades brasileiras foram estruturadas a partir da junção de faculdades isoladas, sem articulação institucional. O modelo da UDF, que não se concretizou, não inspirou a estruturação da rede de Universidades Federais, mas, sim, esta foi influenciada pelas ideias do Brasil colonial.

A reforma Universitária de 68<sup>14</sup>, resultado do regime militar, buscou a reestruturação da educação universitária no Brasil, mas não foi capaz de romper o conservadorismo e a formação fragmentada do modelo de educação adotado pelo país. Embora tenha ampliado o número de matrículas em instituições de ensino superior e tenha declarado a autonomia econômica e didático-científica das universidades públicas, questões de currículo se restringiram à deliberação ao Conselho Federal de Educação sobre fixar o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores.

Entretanto, outras iniciativas em prol da educação superior brasileira, seja de governos ditadores ou democráticos, não foram suficientes para uma alteração significativa desse cenário, seja tangencial ao modo de compreender e realizar a formação, seja referente à estrutura acadêmico-institucional.

Décadas mais tarde, a partir de 2002, novas universidades federais foram criadas, ampliando as possibilidades de acesso a cursos de educação superior, devido à expansão, interiorização e diversificação das formas de ingresso. Com isso, o cenário até então estabelecido passa novamente a ser questionado, impondo-se desafios e mudanças à tradicional universidade, nas estruturas administrativas, acadêmicas e curriculares.

### **3. 1 Interiorização no Estado da Bahia: Criação da UFRB**

No interior do Estado da Bahia, a oferta de vagas de educação superior se deu no final do século XIX, quando o Imperial Instituto Bahiano de Agricultura (IIBA) foi criado, em 1859, pelo Imperador Dom Pedro II, na localidade de São Bento das Lages, no município de São Francisco do Conde. Uma iniciativa conjunta da corte imperial e da aristocracia açucareira em resposta à decadência da lavoura de cana-de-açúcar, à falta de créditos e de

---

66

<sup>14</sup> Instituída pela Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968.



políticas protecionistas, como também à ausência de técnicos que instruísem os fazendeiros, seus empregados e seus escravos.

O motivo da escolha por um município do interior do estado para abrigar a sede do Imperial Instituto Bahiano de Agricultura/ IIBA se deu por causa do tipo de solo (de massapé) característico da região do Recôncavo, da proximidade da área de maior concentração dos engenhos e do dinamismo da atividade açucareira na região.

Em 1875, foi criada a Imperial Escola Agrícola da Bahia (IEAB), associada ao IIBA. Segundo Tourinho (1982), a instituição destinava-se à formação, em curso superior, de uma nova elite técnica que liderasse as transformações necessárias à recuperação da economia açucareira, difundindo conhecimentos tecnológicos mais avançados, ou seja, a formação da elite oligárquica presente no Recôncavo em virtude da produção de cana-de-açúcar.

Desde essa época, já se questionava o fato de a instituição estar localizada em uma cidade do interior. Em uma das teses de conclusão de Curso da IEAB, em 1890, um dos acadêmicos da Instituição em seu trabalho intitulado “Ensino Agrícola”, num discurso voltado para reconhecimento profissional e valorização da educação agrícola, sugere que “o ensino superior se submeta a algumas reformas, inclusive, com a mudança da Escola Agrícola para um dos subúrbios da capital, porque a localização em São Bento das Lages, local monótono, sombrio e tristemente solitário é um dos obstáculos para o seu funcionamento” (TOURINHO, 1982, p.178).

Anos mais tarde, sob o controle do Governo do Estado da Bahia, o IEAB foi transformado no Instituto Agrícola da Bahia, onde passou a funcionar, a partir de 1911, a Escola Média Teórica e Prática de Agricultura, voltando a oferecer curso superior quase uma década após essa estadualização. Transferida para Salvador em 1931, só retorna ao interior, agora para o município de Cruz das Almas, em 1943, com nova denominação: Escola Agrônômica da Bahia, federalizada em 1968, quando passa a integrar a Universidade Federal da Bahia e passa a chamar-se Escola de Agronomia.

O processo de interiorização do ensino superior no Estado da Bahia foi muito lento e por muito tempo restringiu-se à Escola de Agronomia da UFBA. Em 1960, foi inaugurada a Escola de Agronomia de Juazeiro e, nesta mesma década, surgiram algumas escolas superiores particulares no eixo Ilhéus/Itabuna.

Inicialmente voltada para a agricultura, a educação superior no estado da Bahia expandiu-se a partir do final da década de 60, quando se iniciou uma nova estratégia estadual, voltada para a formação de professores, com a implantação, no interior, das Faculdades de Formação de Licenciados de 1º Ciclo. Segundo Bahia *apud* Boaventura

(2009, p.50), a decisão de instalar a Faculdade de Licenciados no interior se deu a fim de evitar o “inconveniente” de deslocar pessoas da região, que talvez não regressassem caso saíssem de suas cidades, para garantir-lhes um dos objetivos do Plano Integral de Educação e Cultura: exercer o magistério no interior do Estado.

Assim, a primeira Universidade criada no interior do estado foi a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 1970; seguida da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na década de 80; da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1983, e da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 1991. Esta última fruto de reorganização a partir da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), cuja possibilidade de federalização foi rejeitada pelo governo federal. Segundo Boaventura (2009), o prefeito de Itabuna à época afirmou que o então presidente da República, José Sarney, fora enfático ao afirmar que existiam pedidos mais antigos e influentes de criação de Universidades Federais. Uma evidência da marcante ausência do processo de desenvolvimento de educação superior no estado da Bahia na pauta do governo federal.

Não há dúvidas de que, diante desse contexto, foram reduzidas de maneira substancial as chances de os jovens e adultos desenvolverem estudos universitários no interior da Bahia, o que fez com que o estado se tornasse importador de tecnologia e mão de obra especializada. Este percurso histórico mostra que foram desconsideradas a vasta extensão territorial e a importância econômica do Estado, cuja história está marcada pela existência de uma única Universidade Federal durante sessenta anos.

A partir da sanção da Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005, que dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia – UFBA, foi criada a segunda universidade federal unicamente<sup>15</sup> baiana no Estado, que nasce como fruto dos anseios populares, referendada por audiências públicas realizadas, predominantemente, na região do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá.

Em 2005, a UFRB surge na Região do Recôncavo da Bahia, com a oferta, em 2006, de cinco cursos no *Campus* de Cruz das Almas, onde se localizam o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CETEC. Oferta três cursos no *Campus* de Cachoeira, onde se localiza o Centro de Artes,

<sup>15</sup> Em 2002, através da Lei nº 10.473 é criada a Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, com sede na Cidade de Petrolina, Estado de Pernambuco, cujo projeto é interestadual, mediante atuação multicampi no Pólo Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

Humanidades e Letras – CAHL. Também oferta três cursos no *Campus* de Santo Antônio de Jesus, onde se localiza o Centro de Ciências da Saúde – CCS; e, finalmente, mais três cursos no *Campus* de Amargosa, onde está o Centro de Formação de Professores – CFP.

Segundo o historiador Walter Fraga (2011), em seu texto “A UFRB e o Recôncavo da Bahia”, cujo conteúdo compõe o livro organizado em comemoração pelos 5 anos de criação da UFRB, intitulado “UFRB 5 anos: caminhos, histórias e memórias”, um traço cultural dos povos que formaram a sociedade do recôncavo é a luta contra a intolerância, sendo esta região palco de episódios decisivos pela independência do Brasil do colonialismo português. Esse pensamento corrobora com o projeto político pedagógico da UFRB:

Assim, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia nasce numa região que carrega uma rica história de encontros, contradições e trocas culturais. A UFRB faz parte e se reconhece como parte dessa história, pois é fruto das aspirações e da mobilização das comunidades locais. Daí que ela também é herdeira das tradições culturais de luta do povo do Recôncavo. Mas como lugar de encontro e de diversidade, o Recôncavo sempre foi terreno fértil para a invenção e reinvenção. Não por acaso um dos compromissos fundadores da UFRB é com a invenção de outra perspectiva de desenvolvimento que promova a melhoria da vida das pessoas e o exercício pleno de suas capacidades humanas (UFRB, 2010).

Dessa forma, a UFRB se implanta em confluência com as políticas de governo em favor da expansão e reestruturação das universidades federais; a culminância dessas políticas se deu através do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, que permitiu, a partir de 2008, a retomada do processo de crescimento dessas instituições. A UFRB é uma das instituições que assumiu compromissos relativos à criação e oferta de cursos cujas propostas e organizações curriculares buscam ser diferenciadas, pretendendo-se transformadoras, denominadas aqui de “inovações acadêmicas”. Com esse espírito, esta Universidade foi uma das primeiras, após o pioneirismo da Universidade Federal do ABC, a ofertar uma proposta curricular organizada em regime de ciclos na área de ciência e tecnologia, ampliando posteriormente o escopo da inovação curricular a outras áreas do conhecimento. Uma proposta desenhada antes mesmo da definição dos Referenciais Orientadores os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, documento publicado em 5 de agosto de 2010, quando o Ministério da Educação – MEC reconhece e garante sustentação legal para os cursos em vigência e futuros.

#### 4. REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E UFRB

O estímulo a reestruturações curriculares a partir de um novo paradigma de modelo formativo provoca o sistema de ensino universitário a repensar a qualidade de seus serviços, buscando um aprimoramento, adaptando-se às mudanças do mundo globalizado, sem perder o referencial de sua missão. Avanços tecnológicos, reconfigurações políticas e a globalização são alguns exemplos de contingências que desencadearam mudanças na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas educacionais de todo o mundo (MACEDO *et al.*, 2013).

Notadamente, prevalece a importância da educação para o desenvolvimento da pessoa como ser global, independentemente do papel profissional que desenvolverá na sociedade. Nesse contexto, as diretrizes organizadoras do currículo tendem a ser modificadas (ZABALA, 2002). Com isso, tornou-se premente repensar as arquiteturas curriculares usuais a partir de iniciativas que possibilitem aos graduandos a interpretação e compreensão da realidade e forneça-lhes conhecimentos e habilidades para o exercício da cidadania (FERRI, 2010). Iniciativas essas que contrariam a histórica lógica do currículo prescritivo, ou seja, as questões curriculares passam a pertencer a todos os sujeitos do currículo (instituição de ensino/ família/ alunos/ professores/ sociedade), trata-se do currículo constituído de múltiplas e diversificadas vozes.

Os objetivos da transformação nos modelos de ensino perpassam a necessidade da formação do estudante, estimulando-o a se tornar um ser transformador, crítico, autônomo, capaz de construir e reconstruir seu conhecimento, tendo em vista que a tendência natural da sociedade é a de viver em um mundo que pode ser construído ao longo da interação entre ser humano e meio.

No entanto, verifica-se que os modelos curriculares utilizados pelas universidades ainda são, em sua maioria, estruturados para conceder títulos de formação profissional. Os currículos continuam primando pela especialização, produzindo conhecimento aprofundado de aspectos isolados, porém sem obter processos integrativos. Segundo Hoff e colaboradores (2007), limitações são percebidas nas estruturas curriculares do ensino superior, havendo um diálogo mínimo e de forma linear entre os saberes, além de muita sobreposição de conteúdo.

Segundo Camargo *et. al.* (2010), a dinâmica da contemporaneidade põe em questão características curriculares que propiciam processos de formação dos bacharelados existentes.

Diante da complexidade e diversidade cultural do mundo contemporâneo, a arquitetura curricular das nossas formações de graduação reserva pouco espaço para a formação geral nos dias de hoje e, por isso, se revela impregnada por uma visão

fragmentadora do conhecimento e alienada das questões emergentes da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade (CAMARGO *et al.*, 2010, p. 2).

Com base nisso, verifica-se que, ao longo do século XX, surgiram movimentos os quais almejavam reestruturar a universidade no mundo e no Brasil, são exemplos o movimento da Universidade Nova e o REUNI. Este último buscou uma verdadeira reforma universitária que não se restringisse apenas a burocracias, mas que promovesse mudanças nas estruturas curriculares e que incentivasse a interdisciplinaridade, possibilitando maior acesso à universidade e fortalecendo seu compromisso social.

Assim, de encontro ao modelo profissionalizante de formação, jovens e antigas universidades apresentaram, como inovação acadêmica para o processo de adesão ao REUNI, a oferta de Bacharelados Interdisciplinares – BI. Esse tipo de inovação corresponde à dimensão “Reestruturação Acadêmico-Curricular”, umas das seis dimensões assumidas por muitas universidades federais brasileiras que aderiram ao REUNI.

O Bacharelado Interdisciplinar surge como uma alternativa ao modelo tradicional de cursos de graduação das universidades brasileiras, já que, segundo os críticos, os atuais não são capazes de responder aos desafios da contemporaneidade na formação de nível superior. Segundo Camargo e Nacif (2009),

(...) em complemento às competências e conhecimentos técnicos, existem múltiplas habilidades a serem desenvolvidas e estimuladas. Podem-se destacar entre elas: capacidade de comunicação oral e escrita, capacidade para lidar com situações novas e desconhecidas, capacidade de liderança e de trabalhar em equipe, capacidade de lidar com situações complexas e o enfrentamento de situações problemas. Nesses novos tempos em que vivemos, o espaço de formação geral e do desenvolvimento de competências múltiplas se constituem em requisitos de formação universitária essenciais. No entanto, são pouco explorados ou inexistentes nos currículos típicos dos cursos (CAMARGO e NACIF, 2009, p.1).

Como se nota, o surgimento do BI no cenário das universidades federais brasileiras é “consequência social”; afinal, todos os argumentos supramencionados deixam evidente que o currículo especializado não atende mais às expectativas da sociedade.

Nesta rota, frente aos desafios da contemporaneidade na formação de nível superior, esta pesquisa destaca como o REUNI influenciou as Inovações Acadêmicas na UFRB. Juntamente com as demais políticas adjacentes, o REUNI propõe-se a corrigir aspectos que representam problemas estruturais no ensino superior brasileiro. Dentre as diretrizes norteadoras do Programa, estão a redução da evasão, a ocupação de vagas ociosas e o aumento da oferta de vagas, bem como a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce.

Segundo o documento, essas e outras ações possibilitariam cumprir metas de modo a

e elevar, num prazo de 5 (cinco) anos, a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais de 60% (sessenta por cento) para 90% (noventa por cento) e a relação professor/aluno em cursos presenciais de 9,8 x 1 para 18 x 1.

A adesão ao REUNI por parte de 53 das 54 universidades federais existentes ao final de 2007 atesta o forte interesse despertado pela ideia da expansão com reestruturação das instituições federais de ensino superior preconizada no conceito fundador do Programa, abrindo espaço para oportunidades de inovação e de aumento da qualidade da educação superior pública (BRASIL, 2009).

Esse Programa, que se propunha a caminhar no sentido da retomada do crescimento do ensino superior público, provocando as universidades federais a promoverem sua expansão física e acadêmica, coloca como principais objetivos:

(...) garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2009).

A expansão proposta pelo REUNI evidenciou, dentre outros aspectos, uma intenção de vincular os interesses nacionais, especialmente a diminuição das desigualdades sociais, aos propósitos das Instituições Federais de Educação Superior – IFES.

O REUNI, na UFRB, foi aprovado no âmbito do Conselho Universitário com a denominação de “Plano de Consolidação Acadêmica”, no ano de 2007. Nesse Plano, foi apresentada a proposta de “novos modelos formativos” que visam à diversificação da oferta na graduação, comprometem-se com estruturas curriculares que buscam a superação de um sistema fragmentado e linear convencionalmente existente, que privilegiam a interdisciplinaridade e se desviam de um percurso formativo o qual resulta numa especialização precoce do estudante. O objetivo desse novo percurso acadêmico contrasta com o formato conservador, ainda vigente nas universidades brasileiras, sobretudo em relação aos atores que efetivam a *práxis* curricular.

Essa proposta promove o enfrentamento ao modelo de Universidade vigente no Brasil: um tipo de instituição elitista e desenhada para formar um segmento pequeno da população. Instituições onde predominam, no modelo convencional, regimes curriculares muito antigos, com currículos organizados com base em faculdades, caracterizando uma formação que não privilegia os traços mínimos de cultura que a universidade proporciona. Muitas vezes estas

instituições possuem uma formação tecnológica e profissional eficiente, mas culturalmente empobrecida.

As Diretrizes Gerais do Programa REUNI apresentam um diagnóstico do Ensino Superior, o qual, no que concerne aos aspectos acadêmicos e institucionais, indica um cenário em que prevalece uma concepção fragmentada do conhecimento e currículos com forte viés disciplinar. Além disso, aponta uma excessiva precocidade na escolha profissional e, dentre outras características, uma elevada taxa de evasão na graduação. O documento aponta que

(..) os atuais cursos de graduação são orientados quase que exclusivamente para a formação profissional e, mesmo aqueles que não têm essa natureza, como os bacharelados em áreas básicas, mantêm currículos concentrados, sem abertura para outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2007).

Na contramão, a proposição trazida pela inovação acadêmica tem, no seu bojo, uma nova concepção de “currículo”, este que, por se tratar de um elemento do ato educacional implicado com a formação dos sujeitos, abriga em sua subjetividade questões diversas. O currículo, neste contexto, é considerado enquanto território de identidades, capaz de abrigar trajetórias formativas e ter o seu exercício variado conforme o contexto educacional no qual se realiza; é, portanto, um interessante *locus* de verificação das inovações acadêmicas.

As iniciativas de inovar quanto aos modelos formativos instituídos pelas Universidades intentam transpor a estrita preocupação com o ensinamento de uma prática profissional e habilidades utilitaristas e então contribuir com a formação sólida e ampla do cidadão socialmente responsável. Esta dimensão torna relevante, na perspectiva da organização curricular, oferecer uma educação conceitual, o estudo do que não é imediato e nem local, mas direcionado a aspectos mais gerais da formação, incluindo aspectos culturais e aqueles voltados para a formação moral dos sujeitos.

No Projeto REUNI/UFRB, as propostas curriculares diferenciadas se apresentam através do compromisso com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, através da oferta do Curso de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas – BCET no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CETEC (*Campus* de Cruz das Almas) e do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde – BIS no Centro de Ciências da Saúde – CCS (*Campus* de Santo Antônio de Jesus).

Conforme a proposta da UFRB de adesão ao REUNI (2007), a oferta do BCET e do BIS também visa, além de diversificar as modalidades de graduação existentes, a superação da profissionalização precoce e especializada. Assim, inaugurando um “novo tempo”, a

UFRB, para o ingresso em 2008, ofertou 200 (duzentas) vagas para o curso de BCET, sendo ocupadas 40 (quarenta) destas, chegando ao final do segundo semestre do ano com 37 (trinta e sete) alunos matriculados<sup>16</sup>.

A partir das ofertas realizadas e das matrículas de estudantes efetuadas, iniciam-se, efetivamente, as ações para a inovação acadêmica na UFRB. Um novo cenário, novos atores, novos tempos e seus respectivos desafios. A seguir, apresentaremos os textos e as propostas contidos nos primeiros Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Bacharelados que substanciam esta pesquisa.

#### **4.1 Reestruturação como Inovação: notas sobre a interdisciplinaridade**

Inicialmente, faz-se pertinente esclarecer as principais características dessa arquitetura curricular denominada Bacharelado Interdisciplinar – BI. Nos BI, a estrutura formativa está organizada em ciclos. No primeiro ciclo, os estudantes experienciam a formação geral em uma determinada grande área de conhecimento, o que lhes possibilita a titulação em nível superior; o segundo ciclo é a oportunidade de uma formação profissionalizante, que lhe é opcional, através do ingresso em terminalidades ou cursos de progressão linear, com o aproveitamento total ou parcial dos componentes curriculares realizados no primeiro ciclo. Concluído o segundo ciclo, é conferida ao estudante uma segunda diplomação. O terceiro ciclo corresponde à pós-graduação, na qual podem ingressar os egressos dos BI ou estudantes egressos do segundo ciclo, ou seja, aqueles que realizaram cursos profissionalizantes.

Os aspectos relacionados a cursos de natureza interdisciplinar exigem uma reflexão *do que vem após* as ações instituídas e sua relação com os sujeitos instituintes. Afinal, o corpo docente, naturalmente, carrega hábitos e práticas comuns às estruturas tradicionais em que foram formados.

De acordo com pesquisadores do tema, a exemplo de Ivani Fazenda (2004), o projeto interdisciplinar depende de atitude, a responsabilidade individual é característica de projetos dessa natureza; portanto, o ato interdisciplinar não pode, nem deve ser imposto.

A pesquisa bibliográfica não aponta uma definição precisa, completa, da família de palavras a que “interdisciplinaridade” pertence. O que fica evidente é que, no bojo de sua constituição enquanto palavra, encontra-se outra palavra: “disciplina”. Outra ideia também

66  
<sup>16</sup> Fonte: Sistema de Gestão das Atividades Acadêmica - SIGAA/UFRB. Como atual Superintendente de Registros Acadêmicos da Superintendência de Registros Acadêmicos – SURAC/UFRB atuo como uma das gestoras do referido sistema.



presente nas pesquisas sobre interdisciplinaridade é que se trata de um contraponto à especialização, para sancionar a diluição de fronteiras entre disciplinas.

O movimento da interdisciplinaridade surgiu na década de 1960, na Europa. Nessa época, um novo estatuto de universidade e de escola estava sendo reivindicado pelos movimentos estudantis, anunciando a necessidade de elaboração de um novo projeto de educação, de escola, de vida e a construção de um novo paradigma de ciência, de conhecimento

Aparece, inicialmente, como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época, evidenciando-se, através do compromisso de alguns professores em certas universidades, que buscavam, a duras penas o rompimento de uma educação por migalhas (FAZENDA, 2004, p. 18).

Esse contexto foi o fio condutor das primeiras discussões sobre a interdisciplinaridade de que se tem notícia, mobilizadas, na década de 1970, pela *totalidade* – tema por excelência de um dos principais precursores do movimento em prol da interdisciplinaridade: Georges Gusdorf (FAZENDA, 2004).

Ainda nessa década, a interdisciplinaridade, a partir de um estudo patrocinado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, em 1971, passou a ser compreendida como uma perspectiva capaz de minimizar as barreiras entre as disciplinas, estimulando as atividades de pesquisa coletiva e inovação no ensino nas Universidades. Este ensino seria pelo respeito ao ensino organizado por disciplinas e por uma revisão das relações existentes entre as disciplinas e entre os problemas da sociedade, exigindo uma atitude interdisciplinar daqueles que o realizam.

No Brasil, as primeiras discussões sobre interdisciplinaridade aparecem na década de 1960, mas a primeira produção significativa sobre o tema só ocorre na década de 1970, por Hilton Japiassú (FAZENDA, 2004).

No cenário das universidades, esta temática é retomada na contemporaneidade como indicativo de inovação numa perspectiva integradora. A interdisciplinaridade aparece como elemento que viabiliza a superação da fragmentação do conhecimento, que “raciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão de longo prazo.” (MORIN, 2003, p. 14). Trata-se de uma superação da ação formativa meramente regulatória ou técnica, com vistas a uma formação com bases epistemológicas emancipatórias, interessada num projeto de sociedade e sua compreensão do lugar da educação no desenvolvimento do país.

## 5. ATOS E VOZES DA/PELA INOVAÇÃO ACADÊMICA

Apresentados os atos regulatórios e documentos que fomentaram a inovação acadêmica na UFRB em seus primeiros anos de existência, cabe-nos construir um panorama dos atos e vozes institucionais voltados para essa política do nascedouro aos períodos subsequentes.

Ao considerarmos o histórico cenário de decisões verticalizadas que tangem as políticas de reestruturação da educação superior pública brasileira e o contexto no qual fora instituído o plano de reestruturação acadêmica, torna basilar observar os atos dessas políticas; mais especificamente, o modo como elas são implementadas no ambiente acadêmico. Embora, como afirma Bevilacqua (2012), a participação dos estudantes seja essencial para garantir a real integração da educação na nova ciência e na nova tecnologia, bem como a completude da interdisciplinaridade, aos professores também é posto um desafio; afinal, está evidenciado um compromisso em diversificar o tradicional modelo formativo brasileiro.

Entende-se, desse modo, que as propostas de inovação acadêmica empreendidas num contexto de transformações necessitam caminhar *pari passu* com iniciativas de acompanhamento e avaliação; especialmente, em observância às necessidades didático-pedagógicas daqueles que executam tais propostas. Mais ainda, por sua implementação necessitar da efetivação de atos interdisciplinares, torna-se essencial haver especial atenção aos docentes e demais membros da comunidade acadêmica, a fim de evitar que fiquem entregues a si próprios, colocados diante de algo que, muitas vezes, terão ainda que conhecer.

### 5.1 As primeiras propostas inovadoras da UFRB

Apresentaremos, portanto, os primeiros projetos de cursos na UFRB cujas propostas foram motivadas pelo debate da inovação curricular, orientados pela ideia da necessidade de formação geral, de maior diálogo entre áreas do saber e da flexibilidade curricular. Primeiro, o BCET e, a seguir, o BIS, ambos em suas primeiras versões, aprovadas e submetidas aos processos regulatórios e avaliativos do MEC.

No Projeto Pedagógico do **Curso de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas – BCET** (2008), em sua apresentação, está posto, como propósito do modelo formativo, evitar a escolha e a especialização precoces e, através disso, minimizar as causas da evasão. Este currículo propõe-se também a proporcionar, dentro da área das ciências exatas

e tecnológicas, uma maior flexibilidade e mobilidade acadêmica.

Ainda no sentido da superação do “conservadorismo dos currículos atuais”, esse Curso coloca como um de seus objetivos “apresentar condições ideais para uma comunicação interativa entre as disciplinas, proporcionando uma melhor assimilação dos conteúdos e a interface existente entre eles” (UFRB, 2007).

A resolução do Conselho Acadêmico (CONAC) que aprova o projeto de criação deste curso explicita sua estrutura de formação, assim descrita:

III – Objetivo Geral – Optar pela capacitação em um curso de nível superior com uma formação inicial sólida nos conceitos gerais das Ciências Exatas e Tecnológicas, com disciplinas em núcleos de conteúdos básicos (comuns a todas as áreas) e núcleos de conteúdo de formação inicial (com direcionamento a áreas das Ciências Exatas e Tecnológicas, dividindo-se em três blocos de formação inicial: Engenharias, Matemática e Física), no período de três anos, proporcionando uma mobilidade acadêmica entre esses blocos de formação inicial. Desta forma, vislumbra-se uma tentativa de diminuir a evasão, por motivos de identidade do aluno com o curso, visto que ele poderá ter condições de interagir com os blocos de Matemática, Física e das Engenharias. (UFRB, 2007)

No PPC, o percurso formativo é representado por quatro figuras, nas quais estão contempladas as possibilidades de itinerância, dependendo da escolha do estudante por uma das três áreas possíveis no currículo: Matemática, Física e Engenharias. A cor azul representa os componentes curriculares comuns a todas as áreas; Laranja, verde, rosa e amarelo destacam os componentes de natureza específica; e em lilás estão destacados os componentes de natureza optativa do currículo.

**Figura 1** – Organização Curricular do BCET (Geral)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BARRA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA NÚCLEO DIDÁTICO PEDAGÓGICO - PROJETO PEDAGÓGICO -					Processo nº	Fls.			
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR Quadro Curricular Geral					Formulário Nº 08 a				
SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII	SEMESTRE IX	SEMESTRE X
Cálculo Diferencial e Integral I	Cálculo Diferencial e Integral II	Cálculo Diferencial e Integral III	Cálculo Diferencial e Integral IV	Bloco de Matemática, Física ou Engenharias	Bloco de Matemática, Física ou Engenharias				
Física Geral e Experimental I	Física Geral e Experimental II	Física Geral e Experimental III	Física Geral e Experimental IV	Bloco de Matemática, Física ou Engenharias	Bloco de Matemática, Física ou Engenharias				
Geometria Analítica	Álgebra Linear	Métodos Estatísticos	Bloco de Matemática, Física ou Engenharias	Bloco de Matemática, Física ou Engenharias	Bloco de Matemática, Física ou Engenharias				
Processamento de Dados I	Processamento de Dados II	Cálculo Numérico I	Bloco de Matemática, Física ou Engenharias	Opcional de Matemática ou Física ou Engenharias	Trabalho de Conclusão de Curso				
Química Geral	Fundamentos da Filosofia	Bloco de Matemática, Física ou Engenharias	Opcional de Matemática ou Física ou Engenharias	Opcional de Matemática ou Física ou Engenharias	Opcional de Matemática ou Física ou Engenharias				
Metodologia de Pesquisa Científica	Ética e Sustentabilidade								
CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS OBRIGATORIAS					1965				
CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS OPTATIVAS					292				
CARGA HORÁRIA DE ESTAGIO									
CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES					100				
CARGA HORÁRIA DE MONOGRAFIA					51				
CARGA HORÁRIA TOTAL					2412				

Fonte: Sistema e-MEC. Cópia do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) Processo nº 201008386. Disponível em emec.mec.gov.br. Data da extração dos dados: 05/02/2018

Figura 2 – Organização Curricular do BCET (Formação Inicial: Engenharias)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BARRA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA NÚCLEO DIDÁTICO PEDAGÓGICO - PROJETO PEDAGÓGICO -					Processo nº	Fls.			
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR Quadro Curricular – Formação inicial: Engenharias					Formulário Nº 08 b				
SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII	SEMESTRE IX	SEMESTRE X
Cálculo Diferencial e Integral I	Cálculo Diferencial e Integral II	Cálculo Diferencial e Integral III	Cálculo Diferencial e Integral IV	Eletrônica no I	Termodinâmica				
Física Geral e Experimental I	Física Geral e Experimental II	Física Geral e Experimental III	Física Geral e Experimental IV	Eletrônica	Dinâmica dos Sólidos				
Geometria Analítica	Álgebra Linear	Métodos Estatísticos	Mecânica dos Sólidos	Mecânica dos Sólidos II	Transferência de Calor e Massa				
Processamento de Dados I	Processamento de Dados II	Cálculo Numérico I	Fenômenos de Transporte	Opcional de Matemática ou Física ou Engenharias	Trabalho de Conclusão de Curso				
Química Geral	Fundamentos da Filosofia	Desenho Técnico I	Opcional de Matemática ou Física ou Engenharias	Opcional de Matemática ou Física ou Engenharias	Opcional de Matemática ou Física ou Engenharias				
Metodologia de Pesquisa Científica	Ética e Sustentabilidade								
CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS OBRIGATORIAS					1969				
CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS OPTATIVAS					292				
CARGA HORÁRIA DE ESTAGIO									
CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES					100				
CARGA HORÁRIA DE MONOGRAFIA					51				
CARGA HORÁRIA TOTAL					2412				

Fonte: Sistema e-MEC. Cópia do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) Processo nº 201008386. Disponível em emec.mec.gov.br. Data da extração dos dados: 05/02/2018

Figura 3 – Organização Curricular do BCET (Formação Inicial: Matemática)



continuada dos educadores, com ênfase nas práticas pedagógicas ativas e interativas, e do colegiado, com vistas a fortalecer a gestão do curso sobre a sua produção pedagógica junto aos educadores e educandos.

A organização curricular do Curso de BIS baseia-se em Unidades de Produção Pedagógica (UPP), as quais estão organizadas em eixos compostos por módulos, com vistas à construção do aprendizado significativo. Segundo o relatório de gestão do Colegiado do ano de 2009<sup>17</sup>, o ensino, nesse currículo, acontece articulado com a pesquisa e com a extensão, tendo por base a autonomia do educando.

**Figura 4 – Organização Curricular do BIS**

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PERFIL DE FORMAÇÃO  
CURSO DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE

MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3	MÓDULO 4	MÓDULO 5	MÓDULO 6
Filosofia, Ciência e Realidade 136h	Qualidade de Vida e Sociabilidade 136h	Qualidade de Vida e Sociabilidade I 102h (34 EAD)	Situação de Saúde e Atualidade 102h (34 EAD)	Estado e políticas de saúde e Gestão de serviços e atualidade 102h (34 EAD)	Módulo Optativo 102h
Processos de Apropriação da Realidade 136h	Ciências básicas da saúde 102h (17h EAD)	Biointeração 102h	Processos de Apropriação da realidade III 102h	Processos de Apropriação da realidade IV 68h	TCC 17h (13 EAD)
Ambiente, Arte, Cultura e Atualidade 136 (34 EAD)	Processos de Apropriação da realidade I 102h	Processos de Apropriação da realidade II 102h	TCC 17h (13 EAD)	Comunicação, informação e educação no campo da saúde 102h	Módulo Optativo 102h
	Optativa 34h	TCC 17 h(13 EAD)	Optativa 68h	TCC 17h (13 EAD)	
	Módulo optativo 102h	Optativa 34h	Módulo Optativo 102h	Optativa 34h	
		Módulo optativo 102h		Módulo optativo 102h	
Atividades Complementares 180h					
CARGA HORÁRIA DA UPP			2.380		
CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES			180		
CARGA HORÁRIA TOTAL			2.560		

Fonte: Sistema e-MEC: Cópia do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) Processo nº 201013173. Disponível em [emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br). Data da extração dos dados: 05/02/2018

Como objetivo geral, conforme Resolução CONAC 006/2009, o curso de BIS propõe, *in verbis*:

(...) formação geral em cultura humanística, artística e científica articulada a saberes concernentes ao campo da saúde, com vistas ao desenvolvimento de competência política, ética e humanística.

Ambos os cursos apresentam modelos de formação diferenciados, com vocação para formação geral, contrastando com o modelo de formato linear, disciplinar e profissionalizante

dos cursos já existentes nos Centros e que são ofertados desde a criação da UFRB. Entretanto, para além de nascerem no bojo da discussão de inovação acadêmica estimulada pelo REUNI, as arquiteturas desses cursos são reforçadas pelo Projeto Pedagógico Institucional – PPI elaborado em 2009, constante no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UFRB referente ao ciclo 2009-2014.

O referenciado PPI/UFRB indica que os currículos de graduação devem ser orientados pelos seguintes princípios: construção de identidade institucional; construção de identidade profissional; (re)construção do quadro referencial ético; flexibilidade curricular; interdisciplinaridade; prática pedagógica que transcenda a sala de aula; atualização; valorização da experiências discentes; espírito crítico-constructivo; autonomia para aprender. Como estratégia para o atendimento às diretrizes pedagógicas, em consonância com o espírito da reestruturação acadêmica impregnado pelo REUNI, o documento coloca:

A criação de novos cursos que auxiliem a Instituição no cumprimento de sua missão e do seu compromisso social com o Recôncavo, permitindo a construção por parte do aluno de itinerários formativos adequados às suas necessidades; (UFRB, 2009, p.30).

O documento apresenta, ainda, o tema da interdisciplinaridade como um avanço necessário e coloca como desafio a adequação de estruturas acadêmicas e curriculares aos ditames e exigências do século XXI. Como algumas das alternativas de enfrentamento, estão a criação de cursos de bacharelados interdisciplinares; a reformulação dos currículos com bases interdisciplinares; e a constituição de núcleos de ensino, pesquisa e extensão interdisciplinares.

## 5.2 Histórias contadas

Os projetos e propostas apresentados provoca-nos a buscar entender o que está para além da política instituída. As vozes e proponentes e instituintes enriquecem nossa compreensão através do que não está escrito.

Trouxemos, portanto, vozes, três vozes especificamente. Contribuições colhidas na primeira fase desta pesquisa através de entrevistas semiestruturadas e diálogos entre gestores. Estes sujeitos participantes da pesquisa foram escolhidos em razão de suas posições estratégicas como dirigentes que participaram das decisões políticas na implementação das políticas de reestruturação acadêmica. Cada uma dessas pessoas, denominados na pesquisa de **Gestor 1**, **Gestor 2** e **Gestor 3**, são sujeitos que, através de experiências individuais em

âmbito pessoal e profissional, bem como por meio de vivências cotidianas, influenciaram na proposição dos currículos inovadores.

A entrevista semiestruturada e os diálogos se organizaram por meio dos seguintes temas:

1. Significado dos BI em relação à Consolidação Acadêmica da Universidade.
2. Estratégias de consolidação e avaliação dos BI.
3. Importância dos docentes para a consolidação da proposta de formação geral.
4. Políticas e práticas de formação de professores

No que tange à sua produção de dados e descobertas, o estudo buscou respostas de forma a atender os objetivos propostos. A seguir, apresentamos os dados acompanhados das interpretações, descrições e compreensões que dão sustentação a este trabalho – *Inovações Acadêmicas: seus atos e desafios na UFRB*.

A apresentação de fragmentos narrativos e dos excertos dos documentos visa contrastar as narrativas políticas e conceituais com a realização dos cursos de Bacharelados Interdisciplinares em Saúde e em Ciências Exatas e Tecnológicas.

Dialogar sobre a relação *BI - consolidação acadêmica* tinha a intenção subjetiva de encontrar o conceito de “inovação acadêmica”, dentre outros pontos, nos discursos dos gestores. Rememorando a história, o Gestor 1 relata, portanto, quando a reestruturação curricular como inovação aparece na sua trajetória como membro de uma Universidade que ora se implantava.

“No início da UFRB, logo no primeiro semestre da existência da universidade, nós tivemos o que a gente poderia chamar de *boom* de debates sobre os bacharelados interdisciplinares e eu tive a oportunidade de acompanhar esse processo desde o início. Por exemplo, eu estava na primeira reunião, o professor Naomar<sup>18</sup> tomou posse no primeiro mandato e disse que o desafio do reitor da UFBA<sup>19</sup>, naquele segundo mandato, era construir um debate na comunidade sobre reestruturação acadêmica, que era inadmissível que a gente tivesse currículos tão estranhos, uma hibridação entre modelos variados sem nenhuma articulação.” (Gestor 1).

O Gestor 2 destaca, em entrevista, o papel do Estado como incentivador, pelo viés orçamentário, para a criação de projetos inovadores:

“E aí nós fizemos essa proposta que, diante do fato de que o REUNI também já trazia no seu bojo indicadores e diretrizes, para que isso pudesse

66

<sup>18</sup> Naomar Monteiro de Almeida Filho, reitor da Universidade Federal da Bahia no período de 2002 a 2010. Currículo Lattes disponível em <http://lattes.cnpq.br/1706182380230902> Acesso 13 mar. 2019

<sup>19</sup> Universidade Federal da Bahia.



acontecer. Um dos condicionantes inclusive para que os recursos do orçamento estivessem disponíveis para as Universidades é que elas apresentassem projetos inovadores. Havia, obviamente. Não dizendo claramente que teria que ser Bacharelado Interdisciplinar, mas, pela condução das diretrizes do REUNI, uma forma de aprovar aqueles projetos seria eles apresentarem também aspectos inovadores dentro dos projetos pedagógicos dos cursos que já tinham as chamadas, entre aspas, as profissões mais clássicas ou aquelas profissões que já existiam, tradicionalmente estabelecidas.” (Gestor 2).

Na sua fala também o BI é reafirmado como inovação, considerando suas características de evitar a escolha precoce da profissão, da possibilidade de construção de itinerários formativos e de uma formação que vá além do conhecimento específico.

“(…)a UFRB foi uma das primeiras Universidades a aceitar prontamente essa proposta nova de fazer os Bacharelados Interdisciplinares. Na época, eu lembro que já havia no próprio projeto educacional da Universidade do ABC, já existia um projeto assim e, no caso, aqui do Nordeste, naquele momento do REUNI, os projetos que ficaram mais próximos dessa tendência foi aqui na Universidade Federal do Recôncavo e na UFBA, particularmente. Também sei da Universidade do Rio Grande do Norte, a UFRSA, a Federal do Semiárido, também tinha a proposta assim. Mas, como naquele momento a preocupação era fazer da Universidade uma proposta nova, uma proposta inovadora de educação que fosse capaz de não definir as profissões logo no início da entrada dos alunos no curso e que fosse dado a ele, além de um diploma de nível superior, capacitados a prosseguir em outras carreiras, que fossem pós-graduação, que fosse o mercado de trabalho, mas que permitisse ele também finalizar, terminalizar a sua formação numa profissão específica, técnica específica. Então a concepção dos bacharelados se apresentava, no momento, com a proposta inovadora para a Universidade que começava.” (Gestor 2)

Além do perfil inovador dos BI, o Gestor 3 destacou como estratégico o tempo de integralização dos currículos dos BI, permitindo acesso a qualquer colocação que exija ensino superior.

“Os Bacharelados Interdisciplinares se constituem em alternativa concebida para colaborar com o processo de consolidação acadêmica da UFRB, visto que eles permitirão o enfrentamento de questões cristalizadas no seio da universidade, tais como: escolha precoce das carreiras, redundando em um baixo índice de terminalidade dos cursos; elevado índice de evasão; dificuldade no exercício da interdisciplinaridade no trato das questões científicas; excesso de especialização das áreas; profissionalização prematura dos jovens, determinando que 50% dos concluintes dos cursos universitários não exerçam a profissão para a qual foram graduados. Há ainda uma característica dos BI que os torna estratégicos no processo da formação e de rapidez na empregabilidade dos jovens: com dois anos de curso em já recebem um primeiro diploma, permitindo sua inserção no mundo do trabalho.” (Gestor 3).

Nesta fala, o Gestor 3 aponta o BI como contribuição para a consolidação acadêmica da UFRB. Vale destacar que estamos tratando dos idos de 2007, ano em que o Projeto REUNI/UFRB foi aprovado. Entretanto, como projeto inovador, anda na contramão da cultura institucional, exige enfrentamento e convencimento.

“Bom, diante disso, em 2007, quando surge o REUNI, a gente verifica então uma oportunidade de introduzir minimamente... de introduzir esse conceito como algo que, já na época, me parecia o futuro, então eu achava que a UFRB tinha que ter exemplos disso aqui, eu não teria força, é incrível porque, dentro da estrutura organizacional, no momento em que você dá posse a professores, cria área de conhecimento, estabelece centros, eles ganham vida e passam a ter uma autonomia, e qualquer ação, mesmo de uma Universidade inicial, é uma ação autoritária, não é só vista, como realmente é autoritária, ou você convence as pessoas ou não convence. Então foi fácil perceber que as pessoas não tinham nenhum interesse nesse debate, afinal de contas essas pessoas são resultado justamente desse modelo que estava sendo questionado e, ao serem formadas nesse modelo, têm formação altamente monodisciplinar, com uma formação cultural muitas vezes que não permite acompanhar esse debate de primeira, na primeira vez que ela é colocada. Então nós concebemos que o REUNI seria a oportunidade de criar alguns exemplos na UFRB, para que esse debate não morresse aqui. Eu acho que o grande diferencial do REUNI da UFRB é justamente a existência dos bacharelados interdisciplinar em saúde e no CETEC. Você veja que a gente já nasce complicado, porque nos dois centros já tinham cursos lineares: no CETEC, já tinha o curso de engenharia sanitária e, no CCS, tinham três cursos, Enfermagem, Psicologia e Nutrição. Então, a ideia era que você tivesse pelo exemplo a possibilidade da UFRB se manter no diálogo nacional e, ao mesmo tempo, trazer esse debate de forma bem firme para cá.” (Gestor 1).

A UFRB tinha, portanto, gestores convencidos da necessidade e da importância da inovação. As narrativas compreendem a inovação como uma quebra do modelo convencional de estruturação curricular.

“Eu confesso que fui convencido enquanto gestor rapidamente da racionalidade da modernidade e dos efeitos que essa proposta teria na Universidade brasileira, na medida em que – conhecendo outras estruturas, como a europeia, que, naquela época, já discutia Bolonha com o “três mais dois”, e conhecendo os Colleges americanos –, pra mim, era muito evidente que nós precisaríamos de uma mudança na nossa estrutura acadêmica. É absurdo do ponto de vista do diálogo, do ponto de vista da formação dos estudantes, do diálogo entre as áreas. A gente via uma Universidade nascendo, em que os professores rapidamente compunham as caixinhas de história, de matemática, de biologia, sem nenhuma perspectiva interdisciplinar. Então, pra mim, foi muito dura essa sensação de perceber que eu tava criando uma Universidade velha, isso foi muito ruim (...)” (Gestor 1)

Além do entendimento sobre a relevância de inovar, houve consenso, por parte dos entrevistados, sobre a ideia de que os BI contribuiriam para a consolidação acadêmica da Universidade. Porém, mais do que acreditar, é necessário definir estratégias de atuação para implantação e legitimação do elemento inovador junto à comunidade acadêmica e, neste aspecto, chama a atenção o fato de que os cursos eram a própria estratégia.

“Na verdade o curso era a própria estratégia, a única estratégia que nós colocamos era o curso, o curso era um projeto em si, com vida própria, não era um experimento, a gente tinha muita clareza disso, mas, ao mesmo tempo, ele era estratégia de criar uma vizinhança que estabelecesse o diálogo com as outras unidades acadêmicas ou com os cursos lineares.” (Gestor 1)

As avaliações seriam os parâmetros para aperfeiçoamento do processo. Segundo o Gestor 1, “não existe uma autoavaliação organizada na Universidade”; portanto, embora, segundo ele, seja verdade que, “nos bacharelados interdisciplinares, os coordenadores têm uma preocupação muito grande de avaliação”, a UFRB, naquela época, não possuía uma política de avaliação de seus cursos de graduação institucionalizada.

“Os BIs serão consolidados paulatinamente na UFRB, após construção de propostas pelos coordenadores de área, com correção de rumos determinados pela avaliação realizada nos dois bacharelados já em funcionamento.”  
(Gestor 3)

Segundo Santana *et al* (2016, p. 45 e 46), o curso de BI em Saúde possui, em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), uma proposta de avaliação de curso estruturada em quatro momentos:

- (1) Avaliação do perfil socioeconômico dos ingressantes, cuja finalidade é constituir ferramenta para o planejamento das atividades acadêmicas
- (2) Avaliação de processos mediante grupo focal semestral com educadores e educandos, a fim de identificar o grau de satisfação dos estudantes com o curso nas dimensões: infraestrutura, corpo docente e didático pedagógica.
- (3) Avaliação do desempenho dos estudantes a partir de aplicação de prova anual, para verificar se objetivos e competências estabelecidas no projeto foram alcançadas.
- (4) Avaliação dos concluintes, com a finalidade de identificar o perfil social, o percurso formativo no curso e a inserção do egresso após conclusão do curso.

Já o BCET – conforme seu PPC apensado ao Processo e-MEC<sup>20</sup> nº 201008386 –, no que se refere ao seu reconhecimento junto ao MEC, apresenta dois tipos de avaliação:

- (1) Do processo de ensino e aprendizagem, *ipsis litteris* com o Regulamento de Ensino de Graduação – REG<sup>21</sup> da UFRB, artigos 82 a 92. No documento, a avaliação da aprendizagem é entendida da seguinte maneira, *in verbis*:

66

<sup>20</sup> Regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, o e-MEC é base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia.

<sup>21</sup> O REG a que este trecho se referente foi aprovado pela Resolução CONAC nº 009/2008 (Disponível em [https://ufrb.edu.br/soc/components/com\\_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/20170104085720\\_regulamento-do-ensino-de-graduao---resoluo-004\\_2012\\_1.pdf](https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/20170104085720_regulamento-do-ensino-de-graduao---resoluo-004_2012_1.pdf)). Este regulamento foi revogado pela Resolução CONAC nº 004/2012. Atualmente o documento que regulamenta o Ensino de graduação da UFRB é a Resolução CONAC nº 004/2018 que entrou em vigor em 23 de abril de 2018.

Art. 82 Entende-se por avaliação de aprendizagem o processo de apreciação e julgamento do rendimento acadêmico dos alunos, com o objetivo de diagnóstico, acompanhamento e melhoria do processo ensino-aprendizagem, bem como com a finalidade de habilitação do aluno em cada componente curricular (UFRB, 2008).

- (2) Do projeto do curso, realizada pelo colegiado do curso e pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE, baseado nos Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares. Visa identificar e propor soluções em problemas relacionados a corpo docente e infraestrutura e até mesmo em alterações de componentes curriculares, sejam elas acrescidas no PPC, sejam elas somente atualização dos conteúdos para adequá-los o currículo.

Ambos os sistemas definidos pelos cursos, como descrito, estão voltados para o interior de suas próprias propostas curriculares, não há um compromisso explícito com a consolidação da inovação acadêmica nem com o PPI. Embora a implantação do BI em Saúde tenha ocorrido no mesmo ano em que o PDI/UFRB foi lançado (SANTANA et al, 2016, p. 150), e o BCET tenha sido fruto imediato do Projeto REUNI/UFRB, a política avaliativa de ambos vai de encontro às vozes dos gestores entrevistados, supracitadas para a compreensão da estratégia de consolidação da inovação com parte da reestruturação acadêmica da Universidade.

Outra dimensão abordada nos diálogos com os sujeitos da pesquisa na busca de compreender como as políticas institucionais caminharam em prol da consolidação do projeto de reestruturação acadêmica foi a docente. Afinal, os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, quando trata da Estrutura e Fluxo da Formação, colocam, como estratégia de permanência e sucesso acadêmico, a previsão, nos PPC, de programas de formação aos docentes em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem (BRASIL, 2010).

Inicialmente, buscamos perceber se a gestão compreendia a função estratégica do docente, para finalmente descobrir quais eram as intenções da universidade na proposição de políticas de formação deste sujeito. No decorrer dos diálogos, encontramos, para além das perguntas, impressões sobre a interdisciplinaridade, o perfil docente e a influência dos processos para a seleção desses profissionais .

Os BI, por definição nos Referenciais Orientadores para o Bacharelados Interdisciplinares e Similares, devem proporcionar uma formação com foco na interdisciplinaridade. Nos PPC do BIS e do BCET, consta esse elemento como princípio e característica, respectivamente. Na

voz de um dos gestores entrevistados, existe uma dificuldade para implementar uma prática interdisciplinar na ausência de uma política institucional que a acompanhe.

“Eu acho que a interdisciplinaridade como uma proposta, ela só é viável, em primeiro lugar, se a prática condicionar o professor a isso, entre aspas, porque dentro da sala de aula você não sabe o que vai acontecer.” (Gestor 2)

Entretanto, como vimos na fala de outro gestor, integraram a UFRB, mais especificamente o CCS, docentes que entendiam a inovação como necessária. Eram profissionais que tinham trajetórias anteriores à UFRB e já possuíam críticas ao modelo linear.

“Isso foi uma coincidência, porque nós não fizemos concurso pra isso, é fato, lamentavelmente. Essas pessoas sentiam necessidade de inovação, elas trouxeram nas suas histórias esse bom germe da inovação, com isso, foi algo fundamental.” (Gestor 1).

Essa fala deixa evidente a ausência, à época, de política estratégica para seleção de docentes com formação interdisciplinar ou com perfil voltado para a inovação acadêmica. Entretanto, os sujeitos que ali estavam associados ao trabalho que vinham desenvolvendo mantiveram na instituição o espírito pela inovação. Havia, portanto, a intenção de ampliar o número de cursos inovadores.

“Foi coincidência, é importante ressaltar isso, não houve uma ação coordenada de contratá-los, mas isso fez um bem enorme a Universidade, arejou a Universidade, e eles conseguem em pequeno grupo resultados que modificam conceitos em toda instituição.(...) Eu diria que nós tivemos poucos atores, mas atores estratégicos fundamentais, e sem a presença desses atores, nós não teríamos em nenhuma hipótese conseguido avançar minimamente como nós conseguimos, porque nós estamos falando, e eu acho que a UFRB, eu diria que nem a UFBA, nós estamos em um processo efetivo de transição do modelo linear para o modelo em ciclos, pelo menos essa é a minha visão. Nós vamos implantar mais dois centros Feira e Santo Amaro já com modelo de ciclos, o CCS já aprovou toda a entrada em ciclos, eu acho que logo logo o único curso de CETEC que é linear passará a ser em ciclos, e com isso nós teremos quatro centros com toda formação em ciclos, contra três centros com formação linear, sendo que dentro daquela linha do impacto de vizinhança eu acho que a gente vai avançando.” (Gestor 1)

No que tange à formação dos docentes em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem, como preconizado nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, as respostas dos três entrevistados se complementaram. Reitero que estamos falando do ano de 2013, quando esses diálogos foram realizados.

Saliento, entretanto, que, segundo Zabalza (2004, p.11), a inovação não pode ser pensada à margem daqueles que a realizam, sendo os professores, na efetivação de propostas inovadoras, os agentes básicos e mediadores das inovações nas universidades. Na UFRB, segundo o Gestor 3, havia, à época, uma proposta de formação para os docentes, porém não

foi implementada. Para outro dos gestores, havia resistência por parte dos docentes, fosse às capacitações, fosse ao modelo implementado.

Outro dado importante e complementar é o fato de que existia uma proposta de criar um Centro com o objetivo de fazer estudos sobre a interdisciplinaridade. Este assunto era familiar, haja vista que, como parte da administração, fui instada a contribuir no esboço inicial dessa proposta. Tratava-se do CEU – Centro de Estudos Universitários. Na fala do gestor 2, houve contratação de docentes como estratégia para realizar estudos específicos relacionados ao tema.

“O reitor tem uma proposta nova de criar um centro dentro da Universidade, cujo único objetivo é fazer um estudo dessa interdisciplinaridade. Um estudo e um grupo de professores que está tentando integrar diversas áreas do conhecimento para obtermos trabalhando, eu acredito, pelo esboço da proposta, verde ainda, um pouco incompleta, mas trabalhando com um grupo de professores de diversas áreas do conhecimento, diversos centros, formando um único centro. Estão contratando professores novos para fazer estudos específicos com a relação a isso.” (Gestor 2)

O sistema de seleção de professores é considerado uma das causas da tendência à especialização nos currículos de cursos. Para Zabalza (2004, p.122), a especialização mais fará parte da qualidade dos docentes quanto mais a seleção se pautar em méritos de pesquisa. Isso não quer dizer que a especialização não tenha relevância na formação do professor. O que se salienta é a necessidade de um equilíbrio, haja vista a necessidade do conhecimento geral – para contribuir com estudantes na construção das bases de seu conhecimento – e da especialização como suporte para o desenvolvimento de pesquisas significativas em determinada área e para aproximar os estudantes das áreas de aplicação especializada da profissão.

## 6. A PRIMEIRA DÉCADA DAS INOVAÇÕES: RANÇOS E AVANÇOS

Apresentados os BI e seu respaldo legal e ouvidas as vozes de gestores, nossa reflexão agora é sobre o processo da caminhada até 2017, conforme nos possibilitou a abordagem fenomenológica de cunho etnográfico. Os anos compreendidos neste trabalho, como se espera de atos e atores institucionais, foram marcados por mudanças e transformações; entretanto, ao encontro dos objetivos traçados, trilharemos os caminhos das políticas acadêmicas e dos currículos.

Sabemos que a vida acadêmica transcende, e muito, os documentos oficiais, pois sua construção é fruto de interações cotidianas. Outrossim, entendemos que atos de inovação têm seu início legitimado por meio de documentos. Utilizaremos, portanto, os instrumentos produzidos pela institucionalidade para traçar as formas que esta inovação – a partir do BCET e BIS – tomou até então na UFRB.

Apresento, a seguir, uma linha do tempo com os documentos produzidos – seja no âmbito setorial, seja no âmbito da Administração Central/Gabinete do Reitor – referentes à Política de Inovação Acadêmica na UFRB.

Ano	Normativa	Assunto
2007	Resolução CONAC nº 009/2007	Aprova do Projeto Político Pedagógico do Curso de BCET – DIURNO
2009	Resolução CONAC nº 006/2009	Aprova do Projeto Político Pedagógico do Curso de BIS – DIURNO
	Resolução CONAC nº 021/2009	Regulamenta as Atividades Complementares do Curso de BCET
	Resolução CONAC nº 031/2009	Regulamenta as Atividades Complementares do Curso de BIS
2010	Resolução CONAC nº 029/2010	Altera a carga horária do Curso de BCET
	Resolução CONAC nº 045/2010	Aprova do Projeto Político Pedagógico do Curso de BIS – Matutino e Vespertino
2011	Resolução CONAC nº 001/2011	Estabelece o número de ingressantes do BIS
	Resolução CONAC nº 002/2011	Normas para acesso aos Cursos do segundo ciclo após conclusão dos Bacharelados Interdisciplinares e similares da UFRB.
	Resolução CONAC nº 012/2011	Aprova o Regulamento do Trabalho de Conclusão do Curso de BCET
	Resolução CONAC nº 020/2011	Normas para o ingresso de estudantes nas

		terminalidades dos cursos de Bacharelados Interdisciplinares e similares da UFRB, não previstas no Regulamento de Graduação
2011	Encaminhamento do Gabinete do Reitor	Criado grupo de trabalho para elaboração do “Projeto de criação do Centro de Tecnologias Aplicadas à Produção de Cultura no Município de Santo Amaro da Purificação
2011	Ordem de serviço da Direção do CCS nº 20/2011	Institui uma Comissão para organizar debates sobre modelos de formação e elaborar proposta para as terminalidades do BIS nos cursos de Enfermagem, Psicologia e Nutrição.
2012	Encaminhamento do Gabinete do Reitor	Proposta de criação do Centro Interdisciplinar de Formação Geral e Afiliação à Vida Universitária – CEU da UFRB.
	Encaminhamento do Gabinete do Reitor	Publicação e consulta pública acerca do documento que dispôs sobre os Subsídios para criação e implantação do Centro Interdisciplinar de Afiliação à Vida Universitária – CIAF DA UFRB <sup>22</sup>
2014	Deliberação do Conselho Diretor do CECULT	Núcleo de Estudos Interdisciplinares e Formação Geral – NUVEM/CECULT/UFRB <sup>23</sup>
2015	Resolução CONAC nº 004/2015	Aprovação do Projeto Político Pedagógico do Curso de BIS
2016	Resolução CONAC nº 003/2016	Aprovação do Regulamento das Atividades Complementares do BIS
2017	Resolução CONAC nº 39/2017	Aprovação do Projeto Político Pedagógico do Curso de BCA

A tabela revela a ocorrência de proposições referentes às políticas acadêmicas para os cursos de BCET e BIS até 2017. Foram criadas regulamentações referentes a atividades obrigatórias, como as atividades curriculares complementares – ACC e trabalho de conclusão

66

<sup>22</sup> Disponível em

<https://www2.ufrb.edu.br/cce/attachments/article/4/Subs%C3%ADdios%20para%20implanta%C3%A7%C3%A3o%20do%20CIAF.pdf>

<sup>23</sup> Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/cecult/conheca-o-cecult/nuvem-nucleo-de-estudos-interdisciplinares-e-formacao-geral>



de curso – TCC. O BIS passou por duas reformulações em seu PPC, o BCET teve a carga horária total revista e alguns debates sobre formação e currículo foram propostos.

### 6.1 Iniciativa Setorial – O CCS

A primeira reforma curricular do curso de BIS tem seu encaminhamento em junho de 2010, num ato<sup>24</sup> *ad referendum* do então diretor do Centro de Ciências da Saúde – CCS. O novo projeto, aprovado em dezembro do mesmo ano pelo CONAC, além da reformulação dos módulos interdisciplinares e de eixos temáticos, reduzia a carga horária de atividades complementares e dos módulos obrigatórios, com ampliação do percentual de sua oferta a distância (EAD); além disso, aumentava a carga horária de disciplinas optativas, e o total de horas do curso passava a ser de 2.560 horas.

Notadamente, inovar e superar o “conservadorismo” com a implementação de arquiteturas curriculares diversas daquelas já existentes na Universidade impõe desafios à instituição. No caso do BIS, em anos consecutivos (2009 e 2010), o Colegiado apontou, no Relatório Institucional de Atividades, como uma das principais dificuldades na implementação do curso, o desconhecimento da proposta e do que significa uma formação geral por parte dos estudantes. Haja vista que a ideia de que a chave do futuro sucesso profissional está no conhecimento focado na especialização escolhida (GOERGEN, 2010) é uma histórica construção social ainda latente, havia, naquele momento, a necessidade de intervir na relação do estudante com o currículo.

Nesse novo PPC, portanto, definiu-se o perfil do educando e do educador como elementos essenciais para a consolidação do projeto. Ao descrever esses perfis, o documento<sup>25</sup> diz muito de suas pretensões acadêmico-curriculares, pois o educando é sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e sua experiência com a universidade deve ser vivenciada em sua plenitude na interação com a comunidade acadêmica, seus grupos de pesquisa e projetos de extensão, nos eventos socioculturais e artísticos, fóruns de discussão e instâncias decisórias. Este educando, segundo o documento, deve ser estimulado a desenvolver a autonomia de suas escolhas, sendo-lhe possibilitado definir, em parte, seu percurso de aprendizagem.

Os docentes, que, segundo os relatórios, consideravam-se despreparados pedagogicamente e careciam da implantação de um processo de formação dos educadores do

---

66

<sup>24</sup> Comunicação Interna CCS\_BIS nº 4584/2010 de 11 de junho de 2010.

<sup>25</sup> Processo acadêmico nº 23007.001533/2009-91 (Volume 2), disponível para consulta na Pro-Reitoria de Graduação – PROGRAD/UFRB. Acesso em 06 de maio de 2019.

BIS, passaram a ser denominados como “educador” nesta versão do PPC. Numa perspectiva progressista, freiriana, é ele quem age como facilitador, mediador, articulador e gestor dos módulos do currículo. A relação entre educadores e educandos deve ser baseada na dialogicidade e o ensino dos conteúdos não deve se dar alheio à formação ético-política. O educando deve ser estimulado a se apropriar do conhecimento existente, e o processo de produção do conhecimento ainda não existente deve ser iniciado mediante a sua participação em pesquisas científicas. Para o educador atuar no curso, são recomendadas, a ele, a participação em atividades formativas e a reflexão sobre a própria prática, tomando esta como ponto de partida.

Nessa primeira reestruturação curricular, destaca-se, ainda, a preocupação em garantir articulação entre os módulos, com destinação de duas horas semanais para avaliação e planejamento coletivo dos processos. Esse novo projeto foi aprovado, por unanimidade, em 15 de dezembro de 2010, mas observamos que a discussão sobre formação continuou no ano seguinte, seja no âmbito setorial, seja numa perspectiva mais ampla, com a criação de um Centro de Ensino com vocação interdisciplinar e de formação geral, no campo da cultura e das tecnologias.

Em 10 de maio de 2011, a direção do CCS, através da Ordem de Serviço nº 20, instituiu uma comissão para elaborar as equivalências entre os módulos do BIS e as disciplinas dos cursos então existentes no Centro: Enfermagem, Nutrição e Psicologia. Conforme Relatório Síntese da Comissão<sup>26</sup>, foram organizados debates sobre modelos de formação no ensino superior, com representantes de todos os cursos e estudantes do BIS. Merece destaque a ampliação desta discussão através da realização de reunião ampliada entre PROGRAD, Direção e Área de Conhecimento do CCS, Colegiados e Núcleo Docente Estruturante – NDE de cada curso e Técnicos em Assuntos Educacionais do Centro.

Essa mobilização, ainda segundo o Relatório Síntese da Comissão, resultou no entendimento da necessidade de articulação entre os projetos de reestruturação dos PPC do Centro e da construção coletiva de um projeto pedagógico do Centro, com um núcleo de formação geral comum a todo e qualquer curso de graduação ofertado pelo CCS. Esta experiência setorial, quando colocou suas impressões sobre o processo de análise e as sugestões da comissão, registrou a ambição pela ampliação do debate sobre formação em ciclo, currículo, modelos formativos.

66

<sup>26</sup> Relatório constante no Processo acadêmico nº 23007.001533/2009-91 (Volume 2).

O regime de ciclos foi aprovado no âmbito do Conselho Diretor do CCS em dezembro de 2012, ou seja, a partir do primeiro semestre letivo de 2014, cursar o BIS passa a ser o primeiro ciclo de formação comum a todos os cursos ofertados pelo Centro de Ensino: Psicologia, Enfermagem, Nutrição e Medicina (inciado em 2013) . Em 1º setembro de 2014, o presidente do NDE do BIS submete nova reformulação curricular do PPC<sup>27</sup>, num cenário de debates acerca de reestruturação curricular dos cursos de graduação no CCS e da criação da Unidade Interdisciplinar de Afiliação à Vida Universitária e Formação Geral – UNIAF da UFRB.

A terceira revisão do PPC do BIS apresenta como princípios metodológicos “a incorporação de matrizes flexíveis, de metodologias ativas flexíveis e a aplicação de novas tecnologias de ensino-aprendizagem” (UFRB, 2014, fls.03). Embora a nova proposta só tenha sido aprovada em julho de 2017, sua execução se iniciou no primeiro semestre letivo de 2014. Toda essa trajetória de reformulações e debates deixa muito evidente a implicação do CCS com a inovação, por meio de uma efetiva reestruturação acadêmica; especialmente porque as reformulações do currículo do BIS integravam o Centro e provocava a UFRB. Estamos tratando aqui de discussões que colocavam em pauta a formação integrada à competência de educadores e educandos, a diversificação das metodologias apoiadas pelas tecnologias e o diálogo entre áreas do conhecimento e gestão.

## 6.2 Iniciativas da Administração Central

A partir da aprovação do projeto REUNI/UFRB, esta pesquisa aponta que as primeiras iniciativas no tocante à inovação acadêmica estiveram presentes com maior visibilidade e efetividade no CCS. No entanto, se revela também que, no âmbito da Administração Central, debates de caráter pedagógico aconteciam quando, em 2011, a possibilidade de criação de mais um Centro de Ensino tornou-se concreta.

Foram realizadas, ainda, ações concomitantes no âmbito da política pública governamental, na institucionalidade da UFRB, como por exemplo, a criação da comissão de sistematização do Projeto CECULT/BICULT, com a apresentação e consultas públicas nos *campi* da universidade, que geraram os debates profícuos dos quais resultaram a aprovação da criação do CECULT pelo Conselho Universitário (ConsUni), em 2013 (ALVES, BARATA e NASCIMENTO, 2016, p. 27).

Dentro os referenciais políticos, teórico-metodológicos e formativos do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT, estão as inovações curriculares e formativas como estruturantes de uma formação integradora, humanística, crítico-emancipatória e articulada aos mais diversos saberes e às múltiplas identidades. A inovação dos currículos de seus cursos de graduação é centrada nos princípios que permeiam o projeto REUNI para reestruturação curricular: interdisciplinaridade e flexibilidade. Para Alves, Barata e Nascimento (2016, p.28), o CECULT representa uma experiência pioneira com impacto na dinâmica social e econômica da região e do estado da Bahia, cenário inspirado nos estudos interdisciplinares nos campos da economia criativa, gestão cultural, política, linguagens artísticas, tecnologias e cultura.

Integramos este elemento como política de inovação em razão de ser o primeiro Centro de Ensino da UFRB que nasce com vocação interdisciplinar. A proposta de seu primeiro curso, o Bacharelado em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – BICULT, apresenta um modelo de formação modular em ciclo. Segundo Alves, Barata e Nascimento (2016, p.29-30), essa proposta de curso compreende, por meio de uma abordagem interdisciplinar, a demanda contemporânea por diversificação da educação superior, pela promoção do pensamento crítico e da cidadania ativa. De uma perspectiva inovadora, os enfoques políticos e epistemológicos que referenciam este PPC têm implicação com as demandas sociais por educação no Recôncavo e no Brasil.

### **6.2.1 CEU/UNIAF/NUVEM**

No bojo da implementação dos primeiros bacharelados interdisciplinares e similares na UFRB, a reitoria provoca a então Pró-reitora de Graduação no ano de 2012 a elaborar um texto com a proposta para a criação do Centro de Estudos Universitários – CEU. Acompanhei como Técnica em Assuntos Educacionais esta etapa do processo. O CEU parecia audacioso ao ousar pensar novas propostas a velhos desafios, pois buscava ampliar o processo de reestruturação acadêmica, considerado ainda tímido na instituição. Associado a uma política de afiliação do estudante e a uma política de formação inovadora, o CEU, organicamente estaria integrado aos demais Centros de Ensino da UFRB, com foco na formação geral e interdisciplinar dos estudantes.

A proposta do CEU foi encaminhada com entusiasmo pela reitoria para análise crítica pela equipe da Administração Central (Pró-reitores, Assessores e Superintendentes), em 14 de novembro de 2012. No encaminhamento, havia a preocupação de enviá-la com brevidade ao

ConsUni e, sendo aprovada, seria encaminhada, logo em seguida, para análise técnica do MEC, pois o contexto político era auspicioso para uma aprovação da iniciativa naquele Ministério.

O CEU foi rediscutido e, após ser renomeado Unidade Interdisciplinar de Afiliação à Vida Universitária e Formação Geral – UNIAF, foi encaminhado ao ConsUni. Como argumento, a Administração enfatizou a fundamental necessidade de amadurecimento do projeto pela comunidade acadêmica como prioridade estratégica, tendo assim condições de pressionar, qualificadamente, o MEC para a sua aprovação e, finalmente, conquistar o fortalecimento da formação geral nos PPP da Universidade. O Conselho Universitário da UFRB definiu, após a apresentação do projeto, que os Centros e as categorias (técnicos, discentes e docentes) encaminhariam os debates sobre o assunto.

Conforme Relatório de Gestão Setorial da Pró-reitora de Graduação<sup>28</sup> para o ano de 2013, as estratégias de ampliação e aprofundamento das discussões no âmbito institucional se deram da seguinte forma:

- 1) Criação da página <http://www.ufrb.edu.br/uniaf/> para disponibilizar informações sobre a UNIAF;
- 2) Apresentação do projeto UNIAF nos Centros de Ensino da UFRB;
- 3) Consulta pública à comunidade acadêmica para a constituição da UNIAF;

Embora no mencionado Relatório afirme-se que a maioria dos participantes da consulta pública manifestou-se favorável à criação da UNIAF, a Associação dos Professores Universitários do Recôncavo – APUR publicou, em sua página na internet, em 13 de setembro de 2013<sup>29</sup>, que havia na UFRB uma resistência a esse projeto. A crítica da APUR tratava do método utilizado pela Administração Central para chamar a comunidade para debate através de *e-mail* e do fato de os(as) docentes estarem “desacreditados da ‘democracia acadêmica’ praticada na UFRB”.

Para a Associação de Docentes, o modo como Centros são criados na Universidade fragiliza o debate democrático. Afirmaram, ainda, que a UNIAF seria parte do

66

<sup>28</sup> Este relatório integra o Relatório de Gestão da UFRB do exercício de 2013 apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas anual a que esta Unidade está obrigada nos termos do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições do disposto nas Instruções Normativas TCU N° 63 e 73, de 01/09/2010 e de 15/05/2013 respectivamente, da Decisão Normativa TCU N° 127 de 15 de Maio de 2013, da Portaria TCU N° 175/2013 e das orientações do órgão de controle interno conforme Portarias CGU n° 2546/2010 e n° 133/2013.. Disponível em [https://ufrb.edu.br/portal/images/auditoria/2013/relatorio\\_de\\_gestao\\_2013.pdf](https://ufrb.edu.br/portal/images/auditoria/2013/relatorio_de_gestao_2013.pdf) Acesso em 06 mai. 2019

<sup>29</sup> Disponível em <http://apur.org.br/que-projeto-de-universidade-defendemos-para-ufrb/> Acesso em 06 mai. 2019.

processo de consolidação da “Universidade NOVA” e estaria atrelada às políticas da UNESCO para os países subdesenvolvidos. Considerou-se, na publicação, que o discurso trazido na UNIAF, de afiliação e elevação da formação geral, forja a intenção de “uma formação homogeneizada e industrial que iguala todos em forma de massa, sem garantir qualidade.” Mesmo diante dos questionamentos da categoria docente, o ConsUni aprovou, em 14 de outubro de 2013, a UNIAF.

A UNIAF ampliou-se em relação ao CEU. Tem em sua proposta dez objetivos específicos, a saber:

- 1) propiciar formação geral e propedêutica de caráter interdisciplinar aos novos estudantes para melhor inserção no contexto de mutabilidade próprio da sociedade contemporânea;
- 2) contribuir para o sucesso acadêmico dos estudantes ingressantes na UFRB nos anos iniciais da vida universitária;
- 3) desenvolver atividades de arte, cultura e esportes para os estudantes ingressantes na universidade;
- 4) permitir contato com formas diferentes de conhecimento para que os jovens possam fazer suas escolhas ocupacionais a partir de suas próprias experiências;
- 5) apoiar o aprendizado de línguas materna, estrangeira e LIBRAS, oportunizando aos estudantes (graduação e pós-graduação) e demais membros da comunidade acadêmica a fluência e domínio;
- 6) atuar como catalisador das questões ético-raciais e políticas afirmativas;
- 7) atuar como polo difusor de tecnologias de apoio à aprendizagem em toda a universidade;
- 8) desenvolver e divulgar pesquisas sobre temas relacionados à educação superior e à universidade na perspectiva de contribuir para criar um corpo de conhecimento capaz de sustentar teoricamente as iniciativas de mudança da universidade brasileira;
- 9) interagir com os outros Centros de Ensino da UFRB a fim de realizar ações para elevação da qualidade de formação acadêmica;
- 10) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural

(UFRB, 2013, p.18)

Embora, conforme o Programa de Consolidação Acadêmica (Projeto REUNI/UFRB), constem elementos estruturantes das propostas de inovação, a exemplo do fortalecimento da formação geral, interdisciplinaridade e flexibilidade dos processos de formação no projeto da UNIAF, descritores como bacharelados interdisciplinares e inovação acadêmica não aparecem no texto. A UNIAF considera que a UFRB possui amadurecimento acadêmico suficiente para, inclusive, não interagir com sua proposta. Proposta esta que não se propunha a alterar compulsoriamente os currículos dos cursos da Universidade, mas a instituir ações organizadas de afiliação dos estudantes à vida universitária, ofertar língua estrangeira em cursos de graduação e pós-graduação e contribuir para uma organicidade à formação geral dos estudantes nos cursos regulares da UFRB.

Contudo, o Relatório de Gestão da UFRB para o exercício 2014<sup>30</sup> justifica a não efetivação da UNIAF devido à impossibilidade de criação da Unidade apontada pelo Estatuto vigente. Entretanto, embora não esteja explícita a relação, o mesmo documento informa sobre a criação de um núcleo de estudos cuja finalidade é contribuir com a formação geral dos estudantes de graduação ingressantes no CETENS e CECULT, potencializando a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Trata-se do NUVEM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares e de Formação Geral, uma entidade de ensino, pesquisa e extensão vinculada ao CECULT/UFRB.

O NUVEM consta como estratégia de ação para a Promoção do Sucesso Acadêmico dos estudantes da UFRB, mas sua criação foi uma ação setorial. Em reunião extraordinária do Conselho do CECULT, em 30 de outubro de 2014<sup>31</sup>, o NUVEM foi aprovado. O sítio institucional do Centro, onde estão descritos os conceitos e definições do Núcleo, sugere um deslocamento do debate iniciado na Administração Central (UFRB, 2014, p.64), via PROGRAD, para o *Campus* de Santo Amaro, não ficando claro nos documentos pesquisados se fora pelo fato de aquele ser o local onde a discussão encontrou abrigo e onde pode ser avançada para a criação da unidade acadêmica.

Trazemos este dado para além dos objetivos e finalidades do NUVEM, porque as variáveis que o justificam estão atreladas a desafios de dimensão institucional, como a questão da multicampia nas universidades brasileiras, a ampliação da capacidade de comunicação dos alunos da graduação e pós-graduação da UFRB, a dívida histórica da educação superior e o perfil dos estudantes da UFRB. O documento disponível na página do CECULT/UFRB trata da necessidade de aprofundamento de estudos do que se denomina “nova multicampia”; da aprendizagem de um idioma estrangeiro como instrumento de aprendizagem “necessário à ampliação dos horizontes cultural e científico dos estudantes” e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como garantia de acesso, permanência e inclusão

66

<sup>30</sup> O Relatório de Gestão da UFRB do exercício de 2014 é o documento apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas anual a que esta Unidade está obrigada nos termos do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da o disposto na Instrução Normativo TCU Nº 63 de 01 setembro de 2010, alterada pela Instrução Normativa TCU Nº 72 de 15 de Maio de 2013, da Decisão Normativa TCU Nº 134 de 4 de dezembro de 2013 e da Portaria - TCU Nº 90, de 16 de Abril de 2014 e das orientações do órgão de controle interno conforme Portaria CGU nº 650/2014. Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/portal/images/auditoria/2014/relatorio-de-gestao-2014-ufrb.pdf> Acesso: 21 de maio de 2019.

<sup>31</sup> As informações sobre o NUVEM estão disponíveis em sua página institucional <https://ufrb.edu.br/cecult/conheca-o-cecult/nuvem-nucleo-de-estudos-interdisciplinares-e-formacao-geral> Acesso em 03 mai. 2018.

social de estudantes surdos; de construção de um modelo próprio de acolhimento e afiliação de estudantes na universidade; e, finalmente, de garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes provenientes das classes sociais C, D e E, predominantes na instituição.

São objetivos geral e específicos do NUVEM:

### 3.1 Objetivo geral

Contribuir com a formação inicial e continuada dos estudantes ingressantes na UFRB (graduação e pós-graduação), na perspectiva de potencializar a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento e a formação profissional.

### 3.2. Objetivos específicos

- 1) formar sujeitos ativos, imaginativos e produtivos para a sociedade para a academia e para o mundo do trabalho;
- 2) contribuir com as políticas de promoção do sucesso acadêmico dos estudantes ingressantes na UFRB nos anos iniciais da vida universitária;
- 3) desenvolver atividades de arte, cultura e esportes para os estudantes ingressantes na universidade;
- 4) propiciar formação geral e propedêutica de caráter interdisciplinar aos novos estudantes para melhor inserção no contexto de mutabilidade próprio da sociedade contemporânea;
- 5) permitir contato com formas diferentes de conhecimento para que os jovens possam fazer suas escolhas ocupacionais a partir de suas próprias experiências;
- 6) apoiar o aprendizado de línguas materna, estrangeira e LIBRAS, oportunizando aos estudantes fluência e domínio;
- 7) atuar como catalisador das questões ético-raciais, políticas afirmativas e educação ambiental;
- 8) atuar como polo difusor de tecnologias de apoio à aprendizagem em toda a universidade;
- 9) desenvolver e divulgar pesquisas sobre temas relacionados à educação superior e à universidade na perspectiva de contribuir para criar um corpo de conhecimento capaz de sustentar teoricamente as iniciativas de mudança da universidade brasileira;
- 10) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional;
- 11) Utilizar intensamente tecnologias de apoio a aprendizagem.

(CECULT, 2014)

Conforme divulgado em 04 de dezembro de 2014<sup>32</sup> no site oficial da UFRB, o NUVEM, embora aprovado no âmbito do CECULT (*campus* de Santo Amaro), teria a sede no *campus* de Cruz das Almas. Uma proposta *intercampi*, considerando que as estratégias e ações integradas de ensino, pesquisa e extensão estabelecidas para a criação do NUVEM voltam-se para o fortalecimento da formação geral dos estudantes dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar na área de Cultura, Linguagens e Tecnologias (do CECULT), Energia e Sustentabilidade (do CETENS) e Saúde (do CCS). Segundo o projeto, as atividades de ensino desenvolvidas pelo NUVEM destinam-se a desenvolver os seguintes saberes:

- Utilizar adequadamente recursos da comunicação (verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura);



- Adotar uma atitude proativa de investir em educação permanente, criando espaços para desenvolvimento de seus projetos pessoais, "aprendendo a aprender", desenvolvendo o gosto pela leitura e a participação em atividades de enriquecimento cultural;
- Dominar, instrumentalmente, o idioma Inglês em sua área de atuação;
- Desenvolver a capacidade de se comunicar e argumentar em suas múltiplas formas;
- Dominar a língua inglesa com capacidade para participar de discussões em contextos sociais, acadêmicos e empresariais na língua inglesa.
- Desenvolver capacidade de reconhecer especificidades regionais ou locais, contextualizando e relacionando com a situação global;
- Estimular a sensibilidade às desigualdades sociais e reconhecimento da diversidade dos saberes e das diferenças étnico-culturais, sexual e religiosa, valorizando a vida em uma lógica de inclusão social;
- Reconhecer a si mesmo como co-responsável pela melhoria da sociedade, tanto em sua atuação profissional quanto em seu comportamento como cidadão;
- Analisar situações, conjunturas, relações políticas, campos de força e redes institucionais de maneira sistêmica;
- Atuar em áreas de fronteira e interfaces de diferentes disciplinas e campos de saber;
- Estabelecer relações com o contexto político, econômico, cultural e ambiental no qual se inserem as questões de ambientais e sustentabilidade, atuando como agente crítico e transformador da realidade;
- Estabelecer relações pautadas em atitudes éticas e humanas que favoreçam a interação em grupo e a tomada de decisões competente e responsável, facilitando o enfrentamento criativo de situações novas ou inesperadas;
- Desenvolver o autoconhecimento, a empatia, a sensibilidade humana, o senso de responsabilidade, solidariedade e justiça para atuar com disponibilidade e flexibilidade, respeitando os princípios ético-legais e valores humanos;
- Analisar situações, conjunturas, relações políticas, campos de força e redes institucionais de maneira sistêmica;
- Ter a capacidade de auto-planejamento e auto-organização, adotando métodos próprios de estudo e trabalho e gerenciando de modo eficiente seu tempo e estudos na universidade;
- Compreender a Universidade como espaço público de produção do conhecimento, equalizador de oportunidades com responsabilidade social;
- Desenvolver curiosidade científica e interesse permanente pela aprendizagem, com iniciativa para buscar e integrar novos saberes ao longo de toda a vida;
- Fomentar atitude investigativa, de prospecção, de busca e produção do conhecimento;
- Analisar e interpretar criticamente os avanços e evidências científicos e sua aplicação na promoção do bem-estar individual e coletivo, reconhecendo os limites da própria ciência;
- Reconhecer o valor dos saberes e a complementaridade entre as diversas perspectivas;
- Desenvolver a atitude filosófica frente a realidade posta pelo mundo de modo a mostrar-se aberto a diversidade de pontos de vista e a multiplicidade de perspectivas. (CECULT, 2014)

Os elementos da inovação acadêmica, orientadores deste estudo, como a flexibilidade curricular e a interdisciplinaridade, constam dentre os princípios norteadores das ações do NUVEM. Ações estas organizadas a partir das seguintes temáticas: Universidade e Sociedade; Produção, Descolonização e Legitimidade do Conhecimento; Linguagens; Arte e Cultura. A partir destas temáticas, devem ser ofertados componentes curriculares obrigatórios de

formação geral, cujas metodologias “terão como referência teórica o interacionismo e a aprendizagem significativa” e as avaliações serão “entendidas e estruturadas a partir dos princípios da avaliação formativa”. (CECULT, 2014). A última reformulação do PPC do BIS foi efetuada com adesão total ao NUVEM, justificada, no texto, pela sua proposta de incorporar aos currículos dos BI componentes de formação geral e ações integradas e interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão em prol da afiliação acadêmica.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a sessão de considerações finais deste trabalho afirmando: As ideias impulsionadas pelo REUNI com o incentivo à reestruturação curricular e à inovação acadêmica estão vivas. Do lugar que ocupo como parte do corpo técnico da UFRB, tão próxima às discussões que ocorreram na última década nos mais diversos espaços da Instituição, iniciei esta jornada acadêmica ainda presa ao lugar de Técnica em Assuntos Educacionais, preocupada com os assuntos burocráticos que me incumbiam, mesmo que também curiosa com os possíveis desdobramentos de uma política reconhecida por muitos como a mais recente reforma da educação superior brasileira.

A hipótese era de que todo o esforço pela mudança de mentalidade e quebra de paradigmas tivesse dado lugar a discussões sobre oferta de ocupação de vagas. Fosse pela ansiedade da comunidade acadêmica pela aprovação dos projetos pedagógicos das terminalidades na área de ciências exatas e tecnológicas, fosse pela criação do curso de medicina e seu impacto no CCS e nos cursos que ali já existiam.

A nossa trajetória e suas etapas de realização ampliaram os olhos e os olhares, tanto de quem olha quanto de quem realizou as projeções. Os BI que foram aqui considerados ponto de partida e gatilho deste estudo e cuja proposta de criação causou resistência e preocupação – por sua proposta de fazer formação trazer uma desconforto da comunidade acadêmica; pelo exercício da interdisciplinaridade (que, pela sua diversidade de conceitos, provocou docentes à necessidade de formação); por se avizinhar de cursos de progressão linear, por não ter perfil profissionalizante, por oferecer um itinerário formativo flexível, entre outras questões – conseguiram, através de sua existência, manter presente o debate sobre formação geral e interdisciplinaridade e atrair outras questões de formação para a UFRB.

Esses cursos, como disse um dos gestores entrevistados na pesquisa, foram a própria estratégia de implantação e legitimação do elemento inovador junto à comunidade acadêmica. Dependeram, portanto, do compromisso dos docentes para a realização da proposta dentro da autonomia de sua *práxis*, considerando que o ato interdisciplinar não pode, nem deve ser imposto, sendo essencial a atuação dos gestores acadêmicos para acompanhamento, avaliação e revisão de rumos. Salientamos ainda que, pela ausência de uma política de avaliação organizada na Universidade, caberia também a esses agentes propô-la.

À época das propostas, não havia uma política estratégica para selecionar docentes, porém ficou claro que havia docentes que se implicaram na ideia da inovação, seja pelo seu perfil individual e sua vivência nos cursos, seja pelo incentivo dado pela instituição para

garantir a participação de servidores em eventos nos quais eram discutidos BI e Licenciaturas Interdisciplinares – LI. Experiências estas que mantinham o assunto presente no cotidiano da universidade e que provocaram grupos a revisitarem e, em alguns casos, expandirem a ideia.

Notadamente, a administração central teve papel pujante nesse processo de iniciativas pela inovação, fortalecimento da formação em ciclos, diversificação das metodologias de ensino-aprendizagem e estudos sobre universidade. Todavia, é evidente que a política instituinte não é suficiente para adesão integral da UFRB ao modelo de ciclos. Embora o CCS tenha estendido a formação em ciclos a todos os demais cursos do Centro, isso não aconteceu no CETEC, onde está abrigado o BCET. Embora tenham sido criados dois Centros (*Campi* Santo Amaro e Feira de Santana) com modelos de ciclos, isso não foi impeditivo para que em um deles se abrigassem cursos de progressão linear.

Outro aspecto que representa bem os desafios da execução de uma política de inovação é o fato de a unidade de estudos interdisciplinares e formação geral ter ocorrido de modo setorial, contemplando os cursos de BI e LI, mesmo que inicialmente a proposta envolvesse todos os cursos de graduação da instituição. Contudo, todas as propostas e discussões que propuseram o aprimoramento e a ampliação da inovação acadêmica na UFRB mantiveram vivo o debate e, mais que isto, se constituíram presença na institucionalidade, ocupando espaços em conselhos superiores, fóruns de discussão, avançando para além da Universidade.

A inovação acadêmica da UFRB está nos cursos de pós-graduação e progressão linear em continuidade aos estudos de seus egressos, nos trabalhos acadêmicos de pesquisadores, docentes e discentes, em eventos científicos, nos espaços profissionais. Afinal, para se estar é preciso, antes de tudo, ser. E é isto que iniciativas como estas fazem: provocam o meio. Assim como a travessia dessa primeira década dependeu de uma conjuntura política macro, associada à colaboração dos atores institucionais, numa alteração para contexto político conservador e liberal como o ano de 2019 impõe, a permanência de cursos que fogem à lógica mercadológica demandará dos que defendem a universidade implicação ainda maior na promoção da dignidade humana, inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento social.

De forma sintética, destacamos as contribuições do estudo em relação aos objetivos propostos. O trabalho, por meio do tema, do problema, dos objetivos e das metodologias de pesquisa, propiciou informações, descobertas e resultados que ora contribuem com as políticas institucionais da UFRB e das demais Universidades, além de instigar a realização de outros/novos trabalhos no campo dos estudos interdisciplinares sobre universidade.

Assim, ao encontro de nossos objetivos, apresentamos as políticas de inovação e seus contrastes dentro da própria institucionalidade, os contornos e desdobramentos causados por esta política e como ela se fez orgânica na UFRB no período de 2008 a 2017. Embora a política instituída não tenha alcançado todos os Centros de Ensino da Universidade – pois não houve adesão integral da UFRB ao modelo de ciclos –, constituiu-se como referencial teórico-prático para novos projetos pedagógicos e reestruturação curricular e para a proposição de novas políticas no âmbito do currículo; além disso, sua potencialidade de inter-relacionar saberes amplia a possibilidade de interação da graduação com outros níveis de ensino. Destacam-se os protagonismos dos professores implicados, que, apoiados pela gestão, têm tornado a inovação possível e orgânica. Ficou evidente também que o estabelecimento de políticas de currículos inovadores não é suficiente para influenciar a reestruturação curricular de cursos existentes, mas mantém permanente o currículo em pauta na instituição. A política de inovação se mostrou pertinente, contextualizada, ampla e ampliável, ousada e democrática e, mais ainda, comprometida com a garantia do acesso de estudantes à Universidade e da permanência deles.

Reitero o afirmado anteriormente: a inovação acadêmica na UFRB está viva. E, assim sendo, deve manter seu espírito provocativo, de constante renovação, compromissada com a ideia de manter a Universidade viva nas suas dimensões acadêmicas, mas também artísticas, culturais e humanas.

## 8. REFERÊNCIAS

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

ALVES, Rita de Cássia D. P.; BARATA, Danilo; NASCIMENTO, Cláudio O.C.do. **Educação Superior no Recôncavo: referenciais político-educacionais do CECULT/BICULT-UFRB**. In: GUMES, Nadja Vladi Cardoso. Olhares Interdisciplinares: fundamentos em cultura, linguagens e tecnologias aplicadas. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

BEVILACQUA, Luiz. **Decifra-me ou te devoro**. In: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Nº138. Disponível em <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=78&id=961> Acesso em: 20 mai. 2012.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodecendência. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. Lei 11.151, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 ago. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto Nº 5.642, de 27 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a tutoria na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pela Universidade Federal da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 207.

BRASIL. Decreto nº 5773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 mai. 2006.

BRASIL. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Superior: Brasília. Outubro, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Parecer Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares CNE/CES Nº: 266/2011**, Brasília, 06 julho 2011.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAMARGO, Murilo Silva de. e NACIF, Paulo Gabriel S. **Desenvolvimento de Competências Múltiplas e a Formação Geral na Base da Educação Superior**

**Universitária.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2009.

CAMARGO, Murilo Silva et. al. **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares.** Brasília, DF: Ministério da Educação Superior, 2010.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços.** Campinas/SP: Papirus, 1997.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas/SP: Papirus, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **A Instrução Agrícola e a Crise da Economia Açucareira.** 1982. 261f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educ. rev. [online]. 2006, n.28, pp.17-36.

FERRI, Cássia. Educação Geral: um desafio pedagógico no ensino superior. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (org.). **Universidade e Currículo: perspectivas de educação geral.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOERGEN, Pedro. Formação Superior: entre o mercado e a cidadania. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (org.). **Universidade e Currículo: perspectivas de educação geral.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HOFF, Débora Nayar; BINOTTO, Erlaine; SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto.

**Interdisciplinaridade e a graduação em administração: complexificar para melhorar. I** Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade. EnEPQ. Recife/PE - 21 a 23 de novembro de 2007.

MULHOLLAND, Timothy; FARIA, Dóris. (Org.). **Brasil em Questão: A universidade e o Futuro do País.** Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

SANTANA, L. A. A.; OLIVEIRA, R. P.; MEIRELES, E. (Orgs.). **BIS Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos.** Cruz das Almas: UFRB, 2016.

UFRB. **Programa de Consolidação Acadêmica - PCA/ REUNI.** Cruz das Almas: CONSUNI, 2007.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2 ed. Salvador, EDUFBA, 2004.

MACEDO, R. S. **Narcísia: atos de currículo e ethos universitário.** In: Revista da FAGED - Faculdade de Educação. Salvador, 2005.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** Petrópolis/ RJ: Vozes, 2013.

SERVA, Maurício; JAIME JUNIOR, Pedro. **Observação participante pesquisa em administração:** uma postura antropológica. Rev. adm. empres., São Paulo , v. 35, n. 3, p. 64-79, jun. 1995 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 08 fev. 2019.

UFRB. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**, elaborado para o período de 2010 – 2014. Disponível em: < <http://www.ufrb.edu.br/portal/resultados-da-pesquisa?cx=006419030580492186890%3A7a1nhsa6pdw&ie=UTF-8&q=pdi+2010-2014&sa=Ok>> Acesso em: 22. mai. 2012.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UFRB. **Programa de Consolidação Acadêmica - PCA/ REUNI.** Cruz das Almas: CONSUNI, 2007.

UFRB. **UFRB 5 anos: Caminhos, Histórias e Memórias.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. UFRB: Cruz das Almas, 2010.



**APENDICE A - Entrevista SEMI- ESTRUTURADA**

Público-alvo: Gestores responsáveis pela elaboração do Plano de Consolidação Acadêmica da UFRB e implantação dos BI.

6. Significado dos BI para a Consolidação Acadêmica da Universidade.
  7. Estratégias de consolidação e avaliação dos BI.
  8. Importância dos docentes para a consolidação da proposta de formação geral.
  9. Políticas de formação de professores.
-

## APENDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Universidade Federal da Bahia  
 Instituto de Humanidades, Artes e Ciências - IHAC  
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisador responsável:** CAROLINE DE JESUS FONSECA

**Telefone para contato:** 9123-6880

**Orientação:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Renata Meira Veras

<http://lattes.cnpq.br/1790266518032893>

Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento da pesquisa, porém sua participação é voluntária.

A pesquisa “**Inovação Acadêmica: Bacharelados Interdisciplinares, seus atos e seus atores**” possui como objetivos:

Contrastar as narrativas políticas e conceituais com as práticas curriculares dos Bacharelados Interdisciplinares – BIs, conforme os Referenciais Orientadores para os Bacharelados e Interdisciplinares e similares, os Projetos Políticos – Pedagógicos Institucionais e os atos e atores instituintes dessa realidade na UFRB.

Mais especificamente, esta pesquisa persegue **conhecer os sentidos formativos dos BIs e suas implicações acadêmicas através da análise de documentos institucionais e narrativas dos atores dessa práxis**. Como atores, estarão os docentes que compõem os Colegiados desses Cursos, os Coordenadores desses cursos, bem como os gestores da Universidade que estiveram envolvidos na elaboração do Programa de Consolidação Acadêmica da UFRB. Nessas narrativas buscaremos compreender quais as concepções e experiências de inovação apresentadas.

- **Como uma das estratégias metodológicas**, serão realizados **questionários**;
- Será garantido o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos;
- Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável;
- Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa;
- Sendo um participante voluntário, você não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo;
- Os materiais utilizados para coleta de dados serão armazenados por 5 (cinco) anos, após descartados, conforme preconizado pela Resolução CNS nº. 196, de 10 de outubro de 1.996.

Eu, \_\_\_\_\_, como voluntário da pesquisa, afirmo que fui devidamente informado e esclarecido sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Cruz das Almas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Voluntário da pesquisa

---

Caroline de Jesus Fonseca