

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NÁDIA DE FÁTIMA BORBA MARTINS**

**CAMINHOS QUE LEVARAM À CRIAÇÃO DOS BACHARELADOS  
INTERDISCIPLINARES NO BRASIL**

Porto Alegre

- 2017 -

NÁDIA DE FÁTIMA BORBA MARTINS

**CAMINHOS QUE LEVARAM À CRIAÇÃO DOS BACHARELADOS  
INTERDISCIPLINARES NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação. Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Costa Morosini.

PORTO ALEGRE

2017

## Ficha Catalográfica

M386c Martins, Nádia de Fátima Borba

Caminhos que levaram à criação dos Bacharelados  
Interdisciplinares no Brasil / Nádia de Fátima Borba Martins .  
– 2017.

76 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em  
Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Educação Superior. 2. Bacharelado Interdisciplinar. 3. Ciclo de  
Políticas. 4. Inovação Curricular. I. Morosini, Marília Costa. II.  
Título.

NÁDIA DE FÁTIMA BORBA MARTINS

**CAMINHOS QUE LEVARAM À CRIAÇÃO DOS BACHARELADOS  
INTERDISCIPLINARES NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação. Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Costa Morosini.

Aprovada em: 21 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

---

Dra. MARIA ESTELA DAL PAI FRANCO (UFRGS)

---

Dra. MARILENE GABRIEL DALLA CORTE (UFSC)

---

Dra. PRICILA KOHLS DOS SANTOS (PUCRS)

---

Dra. MARÍLIA COSTA MOROSINI (PUCRS – Orientadora)

PORTO ALEGRE

2017

*Aos meus pais aos quais sou grata  
pela vida.*

*Aos meus filhos que deram a ela  
sabor e significado.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/Escola de Desenvolvimento dos Servidores, por possibilitar a minha qualificação em nível de Mestrado por meio do Programa de Incentivo Educacional;

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, por garantir a qualidade do curso escolhido;

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Morosini, pela inestimável contribuição e pelo compromisso explícito com a educação;

À inesquecível Prof<sup>a</sup>. Dra. Marta Luz Sisson de Castro (*in memoriam*).

*Eu parto com o ar – sacudo minha neve branca ao  
sol que foge  
Desfaço minha carne em redemoinhos de espuma,  
Entrego-me ao pó para crescer nas ervas que amo;  
Se queres ver-me novamente, procura-me sob teus  
pés.  
Difícilmente saberás quem sou ou o que significo;  
Não obstante serei para ti boa saúde  
E filtrarei e comporei teu sangue.  
E se não conseguires encontrar-me, não desanimes;  
O que não está numa parte está noutra  
Em algum lugar estarei à tua espera.*

*Walt Whitman*

**MARTINS, N.F.B. Caminhos que levaram à criação dos Bacharelados Interdisciplinares no Brasil.** 76 p., Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2016.

## RESUMO

A pesquisa analisa o contexto político-educacional em que foram pensados e criados os cursos de graduação denominados Bacharelados Interdisciplinares. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Como instrumentos para obtenção de dados que contribuiriam para a análise daquele contexto, foram feitas entrevistas semiestruturadas, com dois docentes participantes do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC nº. 383, de 12 de abril de 2010, que elaborou os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares. Para subsidiar o estudo, buscou-se o aporte teórico de teses e dissertações nas quais optou-se por utilizar a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball & Bowe no que se refere, especificamente, ao Contexto da Influência. Com a mescla dos estudos sobre a temática realizados e divulgados em teses e dissertações, as experiências relatadas pelos entrevistados e os autores consultados foi possível obter-se informações que apontaram alguns caminhos que conduziram à criação dos Bacharelados Interdisciplinares. Esses caminhos passam, certamente, pelas transformações decorrentes da globalização em todas as áreas e em particular no campo das políticas educacionais. Por outro lado, ao buscar-se identificar os caminhos que levaram à criação, no Brasil, dos Cursos de Graduação denominados Bacharelados Interdisciplinares, pode-se afirmar que esta nova proposta formativa reflete uma situação que se apresenta como tendência no mundo todo: a reorganização do conhecimento na perspectiva da integração interdisciplinar, o que segundo os autores estudados, poderá fazer com que avancem as “fronteiras do conhecimento científico”. O Processo de Bolonha, carro-chefe da reforma de ensino na Europa, foi uma matriz de inspiração para os Bacharelados Interdisciplinares brasileiros. Outra fonte inspiradora da proposta nacional foram os *major colleges* estadunidenses e a experiência breve da Universidade de Brasília, em 1961, idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Assim, o estudo realizado, trouxe alguma luz sobre os caminhos que levaram à criação dos Cursos de Graduação denominados Bacharelados Interdisciplinares.

**Palavras-Chave:** Educação Superior; Bacharelado Interdisciplinar; Inovação curricular, Ciclo de Políticas

## ABSTRACT

The research analyzes the political-educational context in which graduate courses called Interdisciplinary Bachelors were conceived and created. The bibliographic research was used, with a qualitative approach. As instruments to obtain data that contributed to the analysis of that context, semi-structured interviews were conducted, with two teachers participating in the Working Group, established by the SESu / MEC Ordinance no. 383 of April 12, 2010, which prepared the Guidelines for Interdisciplinary Bachelor's Degree. In order to subsidize the study, the theoretical contribution of theses and dissertations was sought, in which it was decided to use Ball & Bowe's Policy Cycle Approach, specifically regarding the Context of Influence. With the combination of studies on the subject, carried out and disseminated in theses and dissertations, the experiences reported by the interviewees and the authors consulted, it was possible to obtain information that brought some light on the paths that led to the creation of the Graduation Courses called Interdisciplinary Bachelors. These paths are certainly due to the transformations resulting from globalization in all areas and in particular in the field of educational policies. . On the other hand, in seeking to identify the paths that led to the creation in Brazil of undergraduate courses called Interdisciplinary Bachelor's, one can affirm that this new training proposal reflects a situation that presents itself as a worldwide trend: the reorganization of knowledge in the perspective of interdisciplinary integration, which according to the authors studied, could cause the "frontiers of scientific knowledge" to advance. The Bologna Process, flagship of education reform in Europe, was an inspiration matrix for Brazilian Interdisciplinary Bachelor's. Another inspiring source of the national proposal were the major American colleges and the brief experience of the University of Brasilia in 1961, idealized by Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro. Thus, the study, brought some light on the paths that led to the creation of the Undergraduate Courses called Interdisciplinary Bachelor.

**Keywords:** Higher Education; Interdisciplinary Bachelor; Curricular innovation, Policy Circle

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Relação de matrículas no Ensino Superior/ Graduação – População com idade entre 18 e 24 anos.....	23
--	----

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Evolução do número de Cursos de Graduação por Categoria Administrativa 2010 – 2013.....30

TABELA 2 Evolução do número de Cursos de Graduação por grau acadêmico – 2010 – 2013.....31

TABELA 3 - Evolução do número de matrículas da graduação segundo a organização acadêmica – 2010 – 2013.....31

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Educação Superior - Dados cronológicos.....	29
QUADRO 2 - Mapeamento descritivo-temporal das teses e dissertações analisadas de acordo com a abordagem do ciclo de políticas, de Ball e Bowe.....	40

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>19</b>
2.1 A Educação Superior brasileira no contexto da América Latina e Caribe.....	22
2.2 História concisa da Educação Superior no Brasil.....	24
2.3 O Ensino Superior brasileiro e os dados do censo da Educação Superior ..	25
2.4 Os Bacharelados Interdisciplinares: evolução histórica e desafios para implantação no Brasil.....	33
<b>3 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN J. BALL E RICHARD BOWE COMO ORIENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA PARA O ESTUDO .....</b>	<b>38</b>
3.1 Pesquisa bibliográfica: estado de conhecimento .....	38
3.1.1 Estudos realizados sobre o tema – Observações sobre o Estado de Conhecimento .....	39
3.2. A Pesquisa Empírica .....	43
<b>4 CAMINHOS QUE LEVARAM À CRIAÇÃO DOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES – UM OLHAR A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN J. BALL .....</b>	<b>46</b>
4.1. <i>O Contexto da Influência</i> .....	48
4.2 Estado de conhecimento: Análise das Dissertações no <i>Contexto da     Influência</i> .....	50
<b>5 CRIAÇÃO DOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES: PONDERAÇÕES DE PARTICIPANTES DO GRUPO DE TRABALHO QUE PRODUZIU OS REFERENCIAIS ORIENTADORES.....</b>	<b>61</b>
5.1 Contexto político-educacional em que foram pensados e criados os Bacharelados Interdisciplinares no Brasil.....	62
5.2 Motivação dos educadores envolvidos na concepção e criação desta nova proposta formativa. ....	65
5.3 Contribuição dos depoimentos coletados na identificação dos caminhos que levaram à criação dos Bacharelados Interdisciplinares.....	68

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
a.    Prólogo.....	70
b.    Apreciação .....	70
c.    Epílogo.....	70
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>77</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, as chamadas crises da modernidade desencadearam mudanças significativas nas formas de produção do conhecimento, gerando a emergência de novos saberes.

Algumas “intersecções disciplinares” emergiram diante da impossibilidade de se responder às questões desestabilizadoras, oriundas da crise da modernidade. Observava-se a necessidade de ruptura das fronteiras dos saberes científicos e se fortalecia o estímulo aos diálogos das diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Pereira:

A religação de saberes tem a finalidade de dar conta de fenômenos complexos e de diferentes naturezas. É uma proposta alternativa para a disciplinarização e uma forma de complementação a esta, isto é, a interdisciplinaridade no cenário epistemológico aclara que a disciplinarização não é a única forma de produção de conhecimento, como pretendeu a modernidade (2014, p. 24).

Os currículos organizados em disciplinas surgiram com as universidades modernas, no século XIX, e ainda permanecem nas universidades brasileiras como a forma mais utilizada de organização curricular.

A busca pela superação dessa fragmentação do conhecimento, em um enfoque teórico-metodológico, é consolidada pelo surgimento da interdisciplinaridade que, segundo Thiesen, pode ser assim caracterizada:

A interdisciplinaridade, como um enfoque teórico-metodológico ou gnosiológico, como a denomina Gadotti (2004), surge na segunda metade do século passado, em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das ciências humanas e da educação: superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade (2008, p. 546).

Para Oliveira et alii (2013), a interdisciplinaridade, assim como a multidisciplinaridade, pode se tornar elemento de qualificação de uma prática inovadora, não apenas no ensino, mas também na pesquisa e na implementação de políticas institucionais que contribuem para pensar, refletir e compreender os desafios apresentados pela realidade. Conforme os autores:

As IES precisam atentar às novas contextualizações advindas das necessidades humanas e do avanço tecnológico, que impõe um modelo de gestão aberta, participativa e transversal de conhecimento e saberes transdisciplinares, com atores que atendam às múltiplas exigências dos novos cenários econômicos e que tenham capacidade de maximizar e

experimentar os enfrentamentos de um mercado absolutamente competitivo.

A interdisciplinaridade, ação que leva à ruptura mencionada acima, tem como indicador de sua atividade a práxis, baseando-se na experiência e servindo-se dela como material a ser retrabalhado teoricamente, tanto na relação professor-aluno quanto na relação de pesquisadores entre si. (2013, p. 02)

A interdisciplinaridade tornou-se um importante eixo temático da educação e é pressuposto teórico-metodológico das inovações curriculares da Educação Superior<sup>1</sup>.

### **Os caminhos da pesquisadora**

Graduada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, em 1986, com Curso de Especialização em Ciência do Movimento Humano, concluído na mesma instituição, em 1997, atuei como professora na Escola Luís Braille – para pessoas com deficiência visual - durante 12 anos e na Educação Básica, com turmas de todas as séries, desde a pré-escola até o ensino médio.

Trabalhei durante dois anos como professora substituta, na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, com as disciplinas de Ginástica, Aprendizagem Motora, Educação Física Adaptada, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino – Estágio Supervisionado.

Uma das experiências mais significativas, para mim, como docente da ESEF/UFPel foi o trabalho com extensão universitária; por meio do Projeto Interdisciplinar “Brincando e Aprendendo” onde tive a possibilidade de trabalhar pela via do Tema Gerador, o que muito contribuiu para a descoberta de novas possibilidades de ação pedagógica.

Ainda no curso de Educação Física, realizei trabalho conjunto com professores da Faculdade de Educação, na disciplina Prática de Ensino. A integração com a Faculdade de Educação possibilitou a ampliação dos horizontes da Educação Física. Foram estabelecidos diálogos com as escolas, discussões a respeito da ação dos

---

<sup>1</sup> Educação Superior é um “conceito que se difundiu na segunda metade do século XX, congregando termos como educação pós-secundária, terciária ou terceiro grau, representativos de estágios de aprendizagem. Exige a conclusão da educação primária e secundária ou fundamental e média (10 a 14 anos de escola), variando de acordo com o sistema nacional de educação.” MOROSINI, M. (Editora Chefe) Enciclopédia de pedagogia universitária – glossário- vol.2. INEP / RIES 2006. p. 58

professores que nelas atuavam e foi possível registrar aquela experiência e apresentá-la no ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Ao final do contrato temporário na Universidade, minhas atividades estavam voltadas mais para a área da Educação do que para o campo específico da Educação Física; por isso foi convidada para trabalhar – com cargo comissionado – no Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Desportos da Secretaria de Educação – hoje Fundação de Esporte e Lazer do Rio Grande do Sul.

O meu compromisso com a construção de políticas públicas contribuiu para que houvesse uma grande mudança na visão da responsabilidade do Estado com os cidadãos.

Com a criação da Fundação de Esporte e Lazer do Rio Grande do Sul – FUNDERGS, o Departamento de Desportos – DESP/SE – foi extinto, passando quase a totalidade de suas ações, o quadro de pessoal e o seu patrimônio para a Secretaria de Turismo, Esporte e Lazer.

Removida, a pedido, para a Secretaria de Educação, passei a trabalhar, especificamente, com políticas públicas de lazer e esporte no âmbito da Escola.

O espaço/tempo de trabalho na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul foi decisivo à consolidação da minha linha de ação pedagógica e ao fortalecimento da determinação, que tinha, em fazer da Educação Física uma possibilidade real de ação educativa.

Ao final daquele governo, em 2002, a convite da UNIGUAÇU/FAESI<sup>2</sup>, uma Instituição privada de Ensino Superior, no Oeste do Paraná, assumi as disciplinas de Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Prática de Ensino – Estágio Supervisionado e Psicomotricidade. Em seguida, me tornei coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física, cargo em que permaneci até 2008.

No início de 2008, participei do concurso público para Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo chamada, imediatamente, para a Pró-Reitoria de Graduação, onde trabalhei com assessoria da Pró-Reitora de Graduação, na reestruturação do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP, no acompanhamento da criação de novos cursos de Graduação e reorganização/ampliação dos cursos já existentes.

---

<sup>2</sup> União de Ensino Superior do Iguaçu/Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu

No desenvolvimento do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, tive minha atenção voltada para a questão das reestruturações curriculares e, com a perspectiva de expansão da UFRGS, fui convidada a trabalhar no Campus Litoral Norte, onde assumi o compromisso de contribuir para a construção e o fortalecimento dos Bacharelados Interdisciplinares.

Desde o início do trabalho na área da Educação muitas inquietações têm se apresentado, principalmente no que se refere às políticas governamentais para o Ensino Superior. A destinação de recursos, as diretrizes curriculares e as novas propostas de inovação na arquitetura dos cursos de graduação fazem parte da minha rotina de trabalho, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Atualmente esse trabalho tem se voltado para a consolidação do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, que formará a primeira turma ao final do primeiro semestre de 2017 -, bem como para encaminhar as propostas dos projetos pedagógicos de suas terminalidades, que correspondem ao segundo ciclo formativo. Também busco esclarecimento sobre os aspectos políticos que determinaram a implantação da proposta no Brasil, no início dos anos 2000, os aspectos didático-metodológicos, os aspectos legais, seus pressupostos teóricos e a centralidade da proposta de ação interdisciplinar – tão difícil de se consolidar nas práticas observadas.

Pretendo com este estudo retomar a discussão sobre a possibilidade de se trabalhar, no Ensino Superior, de forma verdadeiramente interdisciplinar, superando os equívocos que levam os docentes a uma ação multidisciplinar.

### **Objetivo Geral**

Identificar os caminhos que levaram à criação dos Cursos de Graduação denominados Bacharelados Interdisciplinares, no Brasil.

### **Objetivos Específicos**

- a) Caracterizar o contexto político-educacional em que foram pensados e criados os Bacharelados Interdisciplinares no Brasil.
- b) Buscar, por meio da análise do contexto político-educacional, aspectos que justifiquem a concepção e a criação dos Bacharelados Interdisciplinares.
- c) Verificar motivações de educadores envolvidos na concepção e criação dessa nova proposta formativa.

## 2 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao se analisar aspectos específicos da Educação Superior faz-se necessária a compreensão conceitual da expressão que é foco da análise.

A expressão Educação Superior foi difundida a partir da segunda metade do Sec. XX. De acordo com Morosini (2006, p. 59):

É um dos níveis da educação escolar brasileira, ministrado em instituições de Educação Superior (IES) e tem por finalidade, conforme estabelece o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Visa formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira.

A Educação Superior apresenta, pois, desde sua organização inicial, vínculo estreito com interesses pessoais ou institucionais de natureza política, social ou econômica. É evidente que, desde há muito, a Educação Superior deixou de atender exclusivamente aos interesses acadêmicos e de produção de conhecimento no modelo pautado no ensino, pesquisa e extensão. Essa característica da Educação Superior, embora se mantenha muito bem, na avaliação dos próprios pesquisadores, já não dá conta de passar ao largo de interesses diversos daqueles que ensejaram a sua organização inicial. Sobre isso pondera Ristoff (2006, p. 13):

Se, por um momento, aceitarmos que os interesses dos indivíduos de continuarem estudando são legítimos, fica evidente que o modelo centrado no interesse exclusivo da academia é insuficiente. Uma das razões principais está no fato de que os milhares de indivíduos que procuram a Educação Superior, todos os anos, não enxergam a Educação Superior com o objetivo de promover o avanço da arte e da ciência, e tampouco lhes passa pela cabeça que possam estar a serviço de um Plano Nacional de Desenvolvimento. Os indivíduos procuram as IES em função do que estas podem lhes oferecer em termos de melhorar as suas condições de empregabilidade, competitividade, mobilidade social e, se possível, sucesso profissional. Ou seja, esses três grupos de interesse, se não são exatamente antagônicos, são, com certeza, muito distintos e vislumbram modelos de instituições muito diversos.

Há, pois, múltiplos interesses envolvidos na organização e no desenvolvimento da Educação Superior. E não se pode afirmar, no entanto, que esses interesses estejam em oposição ou que não tenham legitimidade. Trata-se de pontos de vistas diversos daqueles que caracterizam o ponto de vista da maioria dos docentes e pesquisadores.

Ao refletir-se sobre as ponderações de Ferreira, quando investiga as concepções, finalidades e contradições da universidade do século XXI, considera-se necessário destacar a observação de que:

Esse nível de ensino vem ganhando significativa centralidade nas agendas de diferentes países e de organismos multilaterais bem como vem sendo sistematicamente estudado, principalmente pelos países hegemônicos e pelas entidades internacionais, fato que levanta a importância de os países em desenvolvimento discutirem o movimento de transformação dos seus sistemas de Ensino Superior em articulação com o processo de reestruturação produtiva do capital em âmbito global (2009, p. 14).

Ferreira (op. cit.) pondera que ao longo de sua existência a universidade tem fortalecido sua identidade histórica e, mesmo assumindo uma gama de papéis e uma diversidade de estruturas e tamanhos, sua identidade construída ao longo dos séculos e sua relação com a sociedade, com o estado, com a igreja e mesmo com o mercado permanecem.

Citando Rüegg (1998, p.193), a autora observa que:

A universidade é a única instituição europeia que preservou os seus padrões fundamentais, o seu papel social as suas funções básicas ao longo da história (...) nenhuma outra instituição europeia se expandiu pelo mundo inteiro nos mesmos moldes em que o fez a universidade europeia em sua forma tradicional. É fato que essa instituição conseguiu manter suas características particulares desde a sua origem medieval, como: os graus acadêmicos (bacharel, mestre e doutor), a duração média dos cursos, a não-submissão aos poderes externos (autonomia) e o chamado corporativismo.

Santos, ao escrever sobre a “ideia da universidade a universidade de ideias”, já observava que a universidade se defrontava com três crises. A primeira é a *crise de hegemonia* decorrente das “contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas” (1995, p. 164). Segundo o autor:

De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista (1995, p. 165).

A outra crise a que o autor faz referência é a *crise de legitimidade*, que, segundo ele, é

[...] provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da

democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro (1995, p 166).

Finalmente, ao referir-se à terceira crise por que passa a universidade, o autor destaca a *crise institucional* e assevera que:

Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução. A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas como mais eficientes (1995, p. 166).

Assim, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou a critérios de responsabilidade social.

O autor, ao ponderar sobre essas três crises pelas quais passa a universidade, destaca que as mesmas resultam de contradições decorrentes do conflito de interesses - acadêmicos, sociais ou políticos – presentes no cotidiano das instituições.

De acordo com Macedo (2014, p. 15):

Na contemporaneidade uma nova crise evidencia-se decorrente, principalmente, da defasagem dos processos metodológicos e formativos existentes, que não conseguem contemplar as novas demandas no Ensino Superior, na atualidade. Avanços tecnológicos, reconfigurações políticas e a globalização são alguns exemplos de contingências que desencadearam mudanças na sociedade e, conseqüentemente, no sistema educacional no mundo.

As instituições de Ensino Superior, como afirmam Pereira et al., devem ter como princípio “não apenas as demandas locais e regionais, reais ou presumíveis, mas sua própria capacitação como agente fomentador de uma cultura na qual distintos grupos sociais se reconheçam, a despeito de seus interesses específicos” (2013, p.32). Sob essa perspectiva, os distintos grupos sociais poderão reconhecer que a pesquisa científica e tecnológica pode se constituir em possibilidade de promover o seu desenvolvimento comum.

## 2.1 A Educação Superior brasileira no contexto da América Latina e Caribe<sup>3</sup>

Com vistas a compreender a Educação Superior na atualidade considera-se importante buscar a contextualização no âmbito da América Latina e Caribe.

Na abertura da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, entre os dias 5 e 8 de julho de 2009, o Diretor Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Koichiro Matsuura, observou que há quatro fatores que podem indicar uma “autêntica revolução” no Ensino Superior, em nível mundial: aumento da demanda, diversidade da oferta, impactos tecnológicos e mundialização das informações.

Naquele momento, a referência ao aumento da demanda significava um total de 51 milhões de novos estudantes do mundo inteiro matriculados no ensino de terceiro grau desde o ano de 2000, sendo que mais de 30% desses estudantes encontravam-se matriculados em instituições privadas.

No que se refere à América Latina e Caribe, o Mapa de Estudos Superiores (MESALC), estudo desenvolvido pelo Instituto Internacional da UNESCO<sup>4</sup> para a Educação Superior da América Latina e do Caribe (IESALC), divulgado na Conferência Regional de Educação Superior – CRES 2008 - dá conta de que existiam, naquele momento, cerca de 17 milhões de estudantes matriculados no Ensino Superior na região e destes, aproximadamente 5 milhões referiam-se ao Brasil.

Num total de 8.910 Instituições de Ensino Superior da América Latina e Caribe, apenas 1.231 são universidades ou centros universitários; os dados referentes ao Brasil revelam que, das 2.547 IES brasileiras, apenas 303 são universidades ou centros universitários.

Didriksson (2009, p.15), na avaliação das tendências da Educação Superior na América Latina e Caribe, observa que “a região se encontra em uma situação de exclusão” no cenário internacional no qual se percebe que existe uma categorização da produção de conhecimento, da inovação tecnológica e da revolução da ciência e suas aplicações. O autor sugere que esse fato é desalentador para as instituições educativas da região, que se veem forçadas a estabelecer relações que têm mais a

---

<sup>3</sup> Texto inspirado no artigo *As vozes das Comunidades: A Universidade como lugar de formação*, publicado na Série Qualidade da Educação Superior do Observatório da Educação CAPES/INEP, produção conjunta com BASSANI, V.L. Disponível em <http://www.pucrs.br/edipucrs>

<sup>4</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ver com a transmissão de conhecimentos e com a sua reprodução do que com a inovação e a criatividade calcadas em uma perspectiva cultural própria, decorrentes da identificação das prioridades sociais e econômicas em benefício da maioria de sua população.

Ao se observar minuciosamente a região pode-se identificar assimetrias contundentes: a presença de polos altamente desenvolvidos contrastando com regiões de desenvolvimento incipiente.

No Brasil, por exemplo, a forte política de desenvolvimento da Pós-Graduação tem transcendido as peculiaridades de cada governo, mas se por um lado configura-se em uma realidade promissora, colocando o país no 15º.lugar do *ranking* internacional de produção científica qualificada, por outro ainda carece de transferência tecnológica e inovação, agentes de transformação da realidade socioeconômica do país. Nesse sentido, repetem-se as assimetrias observadas, sejam elas inter-regionais, intra-regionais, ou mesmo intra-estaduais e, além disso, esse sistema altamente qualificado ainda se ressentir da falta de capilarização do conhecimento gerado para a formação nos cursos de graduação.

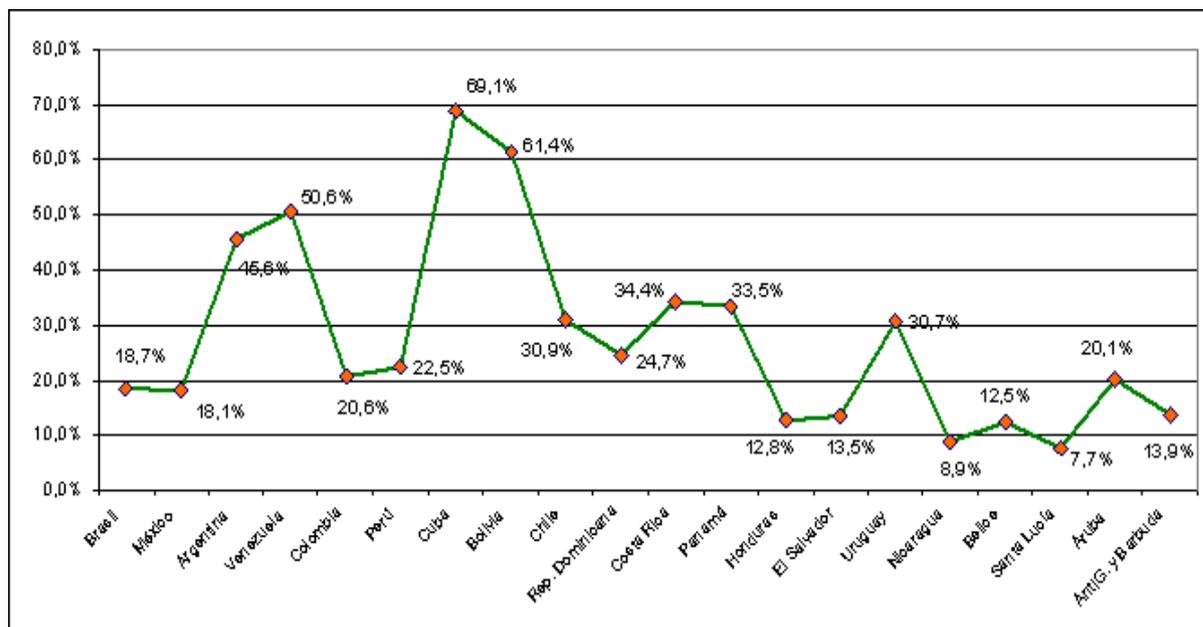
Na análise realizada pelo IESALC/UNESCO observa-se que existe uma grande diversidade de processos de reformas dos sistemas educacionais na região da América Latina e Caribe, porém os mesmos, apesar de se apresentarem como positivos, estão distantes de atender à transformação de que a região necessita.

As transformações propostas se referem, na maioria dos casos, a mudanças estruturais e administrativas ou ainda às novas tecnologias de informação e comunicação. As reformas do Ensino Superior na Região da América Latina e Caribe têm se atido a ajustes orientados para responder tecnicamente às demandas observadas e não ao ajuste necessário no perfil institucional, em seu marco epistemológico e na organização dos saberes essenciais ao efetivo desenvolvimento do país.

Conforme os dados observados, em 28 dos 33 Estados Membros da UNESCO na América Latina e no Caribe apenas 24% da população com idade para frequentar o Ensino Superior, 18 a 24 anos, está efetivamente matriculada, enquanto que na Europa a porcentagem alcança 87% e na Ásia chega a 68%.

Em relação ao Brasil, o índice de matriculados no Ensino Superior é de 18,7%.

GRÁFICO 1: Relação de matrículas no Ensino Superior/ Graduação – População com idade entre 18 e 24 anos



Fonte: IESALC/MESALC y CEPAL, 2005. Boletín Demográfico. 76, junio 2005. CEPAL, Santiago, Chile (estim. 2005).

Observando-se a situação da educação brasileira desde a Conferência Mundial sobre Educação Superior, pode-se perceber alguns avanços no que diz respeito à busca de atender à demanda.

Com o Programa REUNI<sup>5</sup>, descortinou-se a possibilidade de rever a demanda represada por novos cursos e/ou cursos em novas modalidades; por meio de ações afirmativas conseguiu-se garantir, ainda que sob o impacto de visões de mundo diversas, a presença da população historicamente excluída desse nível de formação de forma gratuita; a expansão caminha sob a ótica da inclusão, que se efetiva através de ações proativas voltadas à inserção daquelas parcelas da população estudantil menos favorecidas em termos socioeconômicos.

Conforme Ristoff (2013), as ações que visam a aumentar a presença de jovens brasileiros na Educação Superior devem enfrentar o grande desafio que se observa quando apenas 15 de cada 100 jovens de 18 a 24 anos frequenta a Educação Superior. Esse percentual supera 40% na maioria dos países da Europa, Coreia, Japão, EUA, Canadá etc. O autor afirma, no entanto, que:

<sup>5</sup> O REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado pelo Ministério da Educação, teve importante papel na ampliação do número de Instituições de Ensino Superior e na criação de novos *campi*; da mesma forma, estimulou a reestruturação dos currículos dos cursos de graduação, possibilitando também a criação de cursos em novos formatos.

O Brasil vem fazendo esforço significativo através de programas importantes de apoio estudantil, como Programa Universidade para Todos (ProUni), programa de democratização de acesso, via renúncia fiscal, para estudantes carentes em instituições privadas; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), interiorizando a Educação Superior pública, criando novos *campi* e novas universidades federais; Programa de Financiamento Estudantil para a Educação Superior Privada (FIES), Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – programa de apoio à permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de Ensino Superior (IFES), entre outros (RISTOFF, 2013, p. 530).

No Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2013<sup>6</sup>, observa-se que “apesar do crescimento paulatino do número de IES ao longo da última década (71,0% de crescimento de 2002 a 2010), é perceptível a tendência de estabilização do número de IES” (p. 16).

No Boletim Projeções da UNESCO/IESALC<sup>7</sup>, o Diretor daquele organismo internacional, Pedro Henríquez Guajardo, destaca que:

No ano de 2016, mantivemos nosso compromisso com a Educação Superior como bem público que busca a transformação social em direção ao desenvolvimento humano sustentável. [...] no ano de 2016 também se tomou a decisão de convocar a III Conferência Regional de Educação Superior – CRES 2018, evento que acontece a cada dez anos e se constitui em oportunidade de debates e intercâmbio regional de inestimável valor, pois busca pensar estrategicamente o desenvolvimento setorial (2013, p. 02 – tradução livre, da autora).

Essas observações indicam que há movimento no sentido de se buscar caminhos para superar os obstáculos identificados, ajustando o foco das discussões sobre a Educação Superior às características e necessidades específicas da região da América Latina e Caribe.

## 2.2 História concisa da Educação Superior no Brasil

Os primeiros cursos superiores criados no Brasil foram contemporâneos à chegada da família real portuguesa, em 1808. Conforme aponta Morosini (2005) “por

<sup>6</sup> O Censo, conforme dispõe o Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, e a Portaria nº 794, de 23 de agosto de 2013, é realizado anualmente pelo Inep. Disponível em [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf). Acesso em 11/11/2016.

<sup>7</sup> Volume 222, Dezembro de 2016. Disponível em [file:///C:/Users/00179061/Downloads/Bulletin\\_Dic%202016\\_Versi%C3%B3n\\_espaol.pdf](file:///C:/Users/00179061/Downloads/Bulletin_Dic%202016_Versi%C3%B3n_espaol.pdf). Acesso em 15/12/2016.

uma carta régia do Príncipe Regente é permitida, em 1808, a criação do curso médico da Bahia, que embora rudimentar, apresentava-se sob a forma de curso regular. ”

Observa-se, no entanto, que sua criação encontrou, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores, como afirma Fávero (2006).

De acordo com Macêdo e Veras (2013), o processo de reconfiguração da educação superior aconteceu após algumas décadas a partir da expansão das Escolas e Faculdades pelo Brasil e, com a Proclamação da República em 1889, as discussões sobre criação de universidades públicas tiveram um recrudescimento.

O Decreto Nº. 11.530, de 18 de março de 1915 viabilizou a criação, em 1920, da primeira Universidade Brasileira, a partir da integração das faculdades de Medicina, Politécnica e de Direito existentes no Rio de Janeiro.

O Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, também conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras, representou o primeiro esforço para disciplinar o que deve caracterizar uma universidade, instituição preferencial para organização da educação superior no País.

O Artigo 5º do referido Decreto estabelece que:

A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras;

II - dispôr de capacidade didáctica, ahí compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;

III - dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da actividade universitária;

IV - submeter-se às normas geraes instituidas neste Estatuto. (1931, não paginado)

Ainda, segundo o Decreto Nº 19.851/1931, Art. 9º:

As universidades gosarão de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, didáctica e disciplinar, nos limites estabelecidos pelo presente decreto, sem prejuizo da personalidade jurídica que tenha ou possa ser atribuida pelos estatutos universitarios a cada um dos institutos componentes da universidade. (1931, não paginado)

É importante destacar que, naquele momento, era concedida às instituições enquadradas como universidades, fossem elas estaduais ou livres, a equiparação às Universidades Federais desde que se submetessem “à *inspeção prévia pelo Departamento Nacional do Ensino e ouvido o Conselho Nacional de Educação*” (Art. 12). Entre as suas prerrogativas estava, inclusive a concessão de títulos.

De acordo com Fávero (2006) uma das características da Primeira República foi a descentralização política a partir dos anos 20 e, *após 1930, “essa tendência se reverte, começando a se incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade.* (p. 24). Neste cenário é criado então, pelo Governo Provisório, o Ministério da Educação e Saúde Pública e são implementadas importantes reformas no ensino – secundário, superior e comercial – com o propósito de “*adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho*” (p. 24).

Durham (2003), ao apresentar um panorama geral do ensino superior brasileiro, no Seminário sobre Educação no Brasil organizado pelo Centro de Estudos Brasileiros e pelo Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford, faz um resumo das principais características de cada um dos períodos mais relevantes para a educação superior no Brasil:

[Há] períodos que, em grande parte, acompanham as transformações políticas que ocorrem no país. O primeiro, que coincide com o período monárquico, vai de 1808 até o início da República, em 1889. É caracterizado pela implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, de exclusiva iniciativa da Coroa. No segundo período, que abrange toda a Primeira República, de 1889 a 1930, o sistema se descentraliza e, ao lado das escolas federais, surgem outras, tanto públicas (estaduais ou municipais), quanto privadas. Até o final deste período, não há universidades no Brasil, apenas escolas superiores autônomas centradas em um curso. O período subsequente é gestado na década de 20 do século passado, mas se implanta em 1930 e coincide com o final da Primeira República e a instalação do governo autoritário de Getúlio Vargas, o Estado Novo. É nesta época que são criadas as primeiras universidades do país. (p.02)

Outro destaque de Durham (2003) foi a observação de que o movimento de modernização do ensino superior teve suas raízes na década de 20, acompanhando

o grande movimento de modernização ocorrido em todo o país, em decorrência das transformações econômicas resultantes da industrialização.

O que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional. O sistema seria necessariamente público e não confessional. O modelo que se concebia era semelhante ao do sistema italiano, mas modificado por inovações de inspiração norte americana. (p.05)

Citando Schwartzman, Bomeny e Costa, (2000) a autora refere que o Governo Vargas - a partir de 1930 denominado de “Estado Novo”, apropriou-se - reformulando e garantindo a instalação das reformas de seu interesse - da bandeira da reforma educacional. Naquele momento o ensino superior era disputado, para garantir a hegemonia, *entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais*.

O que se observa é que, à época, o desejo da igreja católica consistia em realizar o que até então tinha conseguido realizar em muitos países católicos: ter hegemonia sobre o ensino superior, em troca de apoio aos regimes governamentais estabelecidos.

No entanto, embora tenha instituído a reforma e definido os aspectos legais que deveriam ser seguidos pelas instituições que propusessem o ensino superior no Brasil, não houve nenhuma determinação legal a respeito das escolas autônomas e a iniciativa privada.

Em trabalho apresentado no IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Santos e Cerqueira (2009) observam que:

Nesse período todo o setor privado, especialmente o confessional, já era bem forte. As primeiras estatísticas educacionais, em 1933, mostravam que as instituições privadas respondiam por cerca 44% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de ensino superior. Embora a clientela para essa estrutura fosse muito pequena, o número de alunos era de apenas 33.723.(p.04)

Morosini (2005), reportando-se ao período pós-1930, observa que,

Entre as primeiras medidas educacionais do pós-1930, é estabelecida a reforma do ensino superior assinada por Francisco Campos, titular dos Ministérios da Educação e Saúde, e representada no Estatuto das

Universidades Brasileiras (11/04/1931), que tem como modelo a Universidade do Rio de Janeiro (Decretos 19.850, 19.851 e 19.852: o primeiro decreto cria o Conselho Nacional de Educação; o segundo contém normas gerais para a organização das universidades, e o terceiro legisla especificamente para a Universidade do Rio de Janeiro). Por esta reforma a organização do sistema universitário do país tem como ponto de partida a criação de universidades pela justaposição de pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e/ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Na fase precedente, o ensino superior concretizava-se em cursos isolados. Nesta, criam-se as universidades a partir da junção de cursos superiores. (op. cit., p. 309).

Ainda segundo a autora, “*após 1945 as legislações universitárias são refletoras da democratização política e econômica vigentes na nação brasileira*” (op. cit., p. 312) e o contexto, no que se refere à educação, contribuiu para que houvesse significativas mudanças na forma de ascensão social; até meados do século XX a ascensão ocorria por meio de *status* de fundo econômico-financeiros, já na segunda metade do século passado “*abrem-se canais, no topo das burocracias público-privadas onde diplomas escolares passam a constituir critérios para posse de cargos*” (idem, p.313).

Tendo como referência os trabalhos de Morosini (2005, op. cit.), Soares (2002) e Santos e Cerqueira (2009) foi elaborado o Quadro a seguir, buscando sintetizar a cronologia dos fatos mais significativos para a educação superior no Brasil, na segunda metade do século XX.

### **Quadro 1 – Educação Superior – Alguns dados cronológicos**

<b>Período</b>	<b>Evento</b>
1930	Criação do Ministério da Educação
1931	Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931 - Estatuto das universidades brasileiras, que consagra o modelo de constituição de universidades por aglutinação de unidades preexistentes.
1932	Reforma Francisco Campos - criação do Conselho Nacional de Educação.
1934	Por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo.
1935	Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução do Distrito Federal, criou, através de um Decreto Municipal, a Universidade do Distrito Federal voltada, especialmente, à renovação e ampliação da cultura e aos estudos desinteressados
1937	É criada a Universidade do Brasil (atual UFRJ), agrupando 15 instituições públicas de ensino superior que já existiam na capital federal.

1946	- Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada pelo presidente Eurico Dutra. - Em 1946, satisfeitos os pré-requisitos legais, com o Decreto nº 8.681, de 15/3/46, surgiu a primeira universidade católica do Brasil. No ano seguinte, foi-lhe outorgado, pela Santa Sé, o título de Pontifícia.
1960	- Governo federal funda novas universidades federais no país, pela Lei nº 3.848, inclusive a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal de Santa Maria (primeira do interior do Brasil).  - Promulgada a Lei 4.024, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica).
1968	LDB do Ensino Superior.
1971	É instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante. LDB do Ensino Básico.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação: muda as etapas de ensino (Básico, Fundamental, Médio e Superior) e acrescenta um ano a mais ao Fundamental. Exige formação superior para contratação de professores, o que acaba com a função do "curso normal".

### 2.3 O Ensino Superior brasileiro e os dados do censo da Educação Superior

Para que se possa empreender os adequados ajustes na melhoria da qualidade do Ensino Superior no Brasil é oportuno que se observe atentamente os dados divulgados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referentes ao último Censo da Educação Superior.

Os números divulgados revelam que em 2013, 2.391 instituições participaram do Censo. Observa-se que houve “uma pequena redução nas instituições das categorias administrativas municipal (de 85, em 2012, para 76, em 2013) e privada (de 2.100, em 2010, para 2.081, em 2011, e de 2.112, em 2012, para 2.090, em 2013)” (p. 16).

Os dados revelam, ainda, que:

Pode-se observar, em todo o período, a predominância da categoria privada, sendo que em 2013 ela representou 87,4% do total das IES. O restante, 12,6%, refere-se às instituições públicas. É possível perceber que esta proporção se manteve estável nos quatro anos analisados, ou seja, para cada instituição pública, existem aproximadamente sete instituições privadas. Cumpre registrar que a categoria estadual foi a que apresentou maior crescimento (10,2%) nos anos de 2010 a 2013 (p. 16).

A Tabela abaixo evidencia esses dados:

**TABELA 1 - Evolução do número de Cursos de Graduação por Categoria Administrativa 2010 - 2013**

Ano	Total	Categoria Administrativa				
		Total Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	29.507	9.245	5.326	3.286	633	20.262
2011	30.420	9.833	5.691	3.359	783	20.587
2012	31.866	10.905	5.978	3.679	1.248	20.961
2013	32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199

Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.

Nota: Não inclui Área Básica de Ingresso – ABI.

É possível observar, a partir dos dados revelados no Censo 2013, que houve aumento no número de cursos de graduação. Nota-se, no entanto, que os cursos de Licenciatura, que mostravam um aumento promissor em 2012, decaíram em 2013.

Na Tabela abaixo, publicada pelo INEP, podem ser observados esses dados.

**TABELA 2 Evolução do número de Cursos de Graduação por grau acadêmico – 2010 - 2013**

Ano	Total Geral	Grau Acadêmico		
		Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico
2010	29.507	16.586	7.922	4.999
2011	30.420	17.031	7.911	5.478
2012	31.866	17.703	8.194	5.969
2013	32.049	17.905	7.920	6.224

Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.

Nota: Não inclui Área Básica de Ingresso – ABI.

No que se refere ao número de matrículas observa-se um aumento discreto, embora progressivo.

Nos números referentes ao Censo 2013 podem ser constatadas, de maneira idêntica, a tímida evolução das matrículas.

**TABELA 3 - Evolução do número de matrículas da graduação segundo a organização acadêmica – 2010 - 2013**

Organização Acadêmica	2010	2011	2012	2013
Total	6.379.299	6.739.689	7.037.688	7.305.977
Universidade	3.464.711	3.632.373	3.812.491	3.898.830
Centro Universitário	836.680	921.019	1.085.576	1.154.853
Faculdade	1.990.402	2.084.671	2.027.982	2.131.827
IF e Cefet	87.506	101.626	111.639	120.407

Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.

Os dados do Censo 2013 são colocados no presente estudo para que se tenha uma visão mais ampla, que permitirá a compreensão dos caminhos que levaram à criação dos cursos denominados Bacharelados Interdisciplinares.

## **2.4 Os Bacharelados Interdisciplinares: evolução histórica e desafios para implantação no Brasil**

As universidades desempenharam, historicamente, um papel de extrema relevância na legitimação do conhecimento científico. A estrutura observada nas universidades – departamentos e associações profissionais - contribuíram para a definição

de uma visão concreta dos objetos de estudo, das linhas de pesquisa para a construção e formalização do conhecimento.

Ao longo dos tempos, esse espaço institucional tem produzido enorme acúmulo de conhecimentos, fragmentados e compartimentalizados em diferentes disciplinas e especialidades que se ignoram, embora, muitas vezes, trabalhando com o mesmo objeto de estudo. (Santomé, 1998).

Conforme Bassani e Martins (2011) o mundo do trabalho enfrenta desafios decorrentes da globalização econômica que demandam uma formação profissional que aponte para uma abordagem mais ampla, possibilitando ao estudante a aquisição de competências que desenvolvam a capacidade de buscar o conhecimento específico, de forma interdisciplinar.

Se nos detivermos na trajetória percorrida pelos currículos dos cursos superiores, desde os Currículos Mínimos, poderemos perceber que, em lugar da simples transmissão de conhecimentos e informações, ou da avaliação de resultados ao final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais, já na sua origem, refletiam o compromisso de sugerir caminhos para a formação de profissionais em constante crescimento intelectual e com competências suficientes para superar os desafios impostos pelas mudanças constantes na sociedade, pelas novas tecnologias e pela mobilidade do mercado de trabalho. Assim, para que se faça frente ao acelerado ritmo de mudanças observadas na sociedade como um todo é necessário que se observe sempre o imponderável movimento desta sociedade.

O que se observa, no entanto é que os modelos curriculares que foram adotados na atualidade, são totalmente compartimentalizados e, por isso, profundamente questionados por seus limites e distorções, por seu reducionismo e determinismo, por sua incapacidade de abarcar aspectos da realidade que são estranhos aos marcos conceituais e metodológicos historicamente estabelecidos.

Ao que parece a formação profissional que se oferece, atualmente, não está dando conta de cumprir sua função primordial que passa pelo compromisso de responsabilizar-se pela formação do sujeito para além do âmbito profissional, para a atuação competente no trabalho com múltiplas capacidades e competências adequadas à atualidade.

O ensino superior, em vários países, sofreu mudanças significativas. A Europa buscou o alinhamento e mudança do modelo educacional da união europeia para atender aos imperativos da globalização através do Protocolo de Bolonha. De acordo com Christóvão (2013, p.13)

A Reforma de Bolonha teve por objetivo fortalecer a identidade da união europeia além de permitir a mobilidade entre professores e alunos no continente. Mas, sua maior contribuição foi reexaminar a missão da universidade no mundo atual e a formação adequada a ser ofertada para que possa atender às demandas globais.

As mesmas ocorreram concomitantemente com o interesse de um grupo de pesquisadores da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) dirigidos pelo Prof. Dr. Luiz Bevilacqua, em pesquisar modelos inovadores de ensino superior capazes de responder as reais demandas da Educação Superior Brasileira.

Afirma Bevilacqua (2012, p.1) que:

(...) podemos dizer que presenciamos nas últimas décadas uma grande revolução na organização da investigação científica, com várias disciplinas convergindo para formarem um novo corpo de conhecimento sem metodologias bem estabelecidas e, pela própria natureza dos temas, sem a existência de especialistas no assunto. Pois bem, se a pesquisa tomou novos rumos pela necessidade imperativa de responder às perguntas da nova ciência, convocando pessoas com formações básicas diferenciadas, as universidades permaneceram e permanecem, em sua grande maioria, imóveis, engessadas no seu pedestal majestático que se transformará, para as que não se moverem, em implacável cadafalso. A educação superior estagnou enquanto que conhecimento científico e tecnológico avançaram e continuam avançando rapidamente. Há um descompasso visível entre pesquisa e educação superior.

Essa busca por modelos inovadores de formação foi se consolidando e, em 2004, o Ministério da Educação solicitou à Academia Brasileira de Ciências um relatório para alavancar as universidades públicas. (Christóvão, 2013)

O estudo intitulado Subsídios para a Reforma da Educação Superior foi também presidido pelo Prof. Dr. Luiz Bevilacqua e foi fundamental para que se criasse a Universidade Federal do ABC, em 2005, onde pela primeira vez, foram

ofertados os Bacharelados Interdisciplinares no Brasil; tendo ingressado a primeira turma no ano de 2006.

Almeida Filho (2008) ao mencionar que a universidade necessita de transformações significativas, comenta:

(...) precisamos construir no Brasil um tipo diferente e renovado de instituição acadêmica, capaz de atuar como instrumento de integração social e política entre países, culturas e povos, em contraposição aos efeitos perversos do globalitarismo. Isso porque acredito que o Maio de 1968 não chegou ao Brasil. Por isso, afirmo que a universidade brasileira continua a ser uma universidade elitista, excludente, que não sofreu a revolução política que vem atingindo as universidades no mundo. E pior, está correndo o risco de não acompanhar as transformações de pensamento que estão reformulando o conhecimento em todo o mundo – a ciência, a tecnologia, a pesquisa etc. (p. 172)

Essa modalidade de formação em nível de graduação surge como uma alternativa para a formação superior, tendo sido pensada e criada com vistas a atender as demandas surgidas da necessidade de repensar os sistemas educacionais que apresentavam, até então, uma organização muito rígida.

Conforme observa Christóvão (2013, p.24)

A UFABC, criada em 2005, na região do ABC Paulista ofertou o primeiro Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Ciência e Tecnologia do país, sendo ainda a primeira universidade tecnológica do Brasil estruturada de forma a promover a interdisciplinaridade.

De acordo com os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares:

A ideia de implantar uma formação em ciclos nas universidades brasileiras surge em um contexto marcado pela expansão das matrículas na Educação Superior. [...]. Na primeira década do século XXI, observam-se duas fases de expansão das instituições federais de Ensino Superior (IFES). Em primeiro lugar, ocorre um movimento de interiorização da oferta de vagas públicas, com a criação de novas IFES e implantação de novos câmpus; em seguida, tem início um movimento de ampliação da oferta de vagas nas instituições já consolidadas. No ano de 2007, tem início o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras do MEC que induz as IFES a realizarem reestruturações da arquitetura acadêmica a fim de melhorar o processo formativo na graduação (2010, p. 2).

Ainda que as Instituições discutissem as possibilidades de criar cursos com estrutura curricular diferenciada, enfrentavam muitas barreiras operacionais para pôr em prática suas ideias. Por certo que a disponibilidade de recursos de custeio e de capital, bem como a possibilidade de contratações de docentes e de servidores

técnicos - presentes no Programa REUNI - favoreceram o ambiente responsável de expansão das fronteiras acadêmicas das universidades.

Pode-se observar que a oportunidade advinda da implantação do Programa REUNI e a adequada adesão das Instituições permitiu a realização de uma expansão mais expressiva e em menor tempo, tanto pela motivação e pelo ambiente de expansão já existente na maioria das IES, como pelo apoio do MEC às demandas de recursos humanos – docentes e técnicos – e de recursos orçamentários de custeio e capital. O Programa apresentava as seguintes diretrizes:

- I) Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II) ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de Educação Superior; III) revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV) diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V) ampliação de políticas de inclusão e VI) assistência estudantil e articulação da graduação com a pós-graduação e da Educação Superior com a Educação Básica. (Decreto Nº 6.096, de 24 de Abril de 2007 – Art. 2º).

Para o presente estudo, que busca identificar os caminhos que levaram à criação dos Bacharelados Interdisciplinares, interessa sobretudo as Diretrizes constantes nos incisos III e IV do Art. 2º do Decreto Nº. 6.096, já referido. As mesmas dizem respeito às possibilidades de criação de cursos de graduação em novas modalidades formativas; e mais ainda, sinalizam com o aporte financeiro necessário para que sejam criados cursos com essas características.

Conforme consta no Documento elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007:

A Educação Superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública. A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o consequente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da Educação Superior com a Educação Básica - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE (p. 5).

Mesmo considerando-se que algumas instituições já buscavam – e defendiam - a criação de cursos com novas modalidades, a exemplo das produções do Prof. Naomar de Almeida Filho e do Prof. Boaventura de Souza Santos no livro publicado pela EDUFBA em 2007, “Universidade Nova: textos críticos e esperançosos”, a possibilidade apresentada pelo REUNI veio viabilizar a mudança pretendida.

Almeida Filho (2006) traz algumas contribuições para a reflexão proposta, quando afirma que:

Este modelo se estrutura como um primeiro ciclo de graduação em cultura universitária geral, antecedendo o segundo ciclo que forma para a carreira profissional de graduação e o terceiro ciclo, que é a formação científica ou artística da pós-graduação (apud XAVIER, AZEVEDO, 2014, p .448).

Assim, a formação interdisciplinar torna-se uma contribuição essencial para a reflexão sobre novas possibilidades de organização curricular, bem como para diversificação das atividades de ensino e pesquisa.

### **3 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN J. BALL E RICHARD BOWE COMO ORIENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA PARA O ESTUDO**

Para o desenvolvimento deste estudo adotou-se a pesquisa de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa com vistas à realização de um estudo de caso.

Denzin e Lincoln (2006) entendem a investigação qualitativa como “um terreno ou uma arena para a crítica científica social, [...] é um lugar onde se defende uma determinada série de virtudes louváveis para a pesquisa social, como fidelidade em relação aos fenômenos, o respeito pela experiência de vida e a atenção aos finos detalhes do cotidiano” (p.194).

De acordo com Merriam (1988, apud André 2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor.

O estudo de caso proposto visa a análise de um momento histórico-educacional específico que sinalizou com a possibilidade de mudanças expressivas na organização dos cursos de graduação.

Para subsidiar o estudo, buscou-se o aporte teórico de teses e dissertações e optou-se por utilizar a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball & Bowe no que se refere, especificamente, ao *Contexto da Influência*.

#### **3.1 Pesquisa bibliográfica: estado de conhecimento**

Os dados e informações necessárias para a realização do estudo foram obtidos a partir da análise de autores de teses e dissertações sobre o tema. Buscou-se, a partir do levantamento bibliográfico, explicar um problema e contribuir para a compreensão do objeto de estudo.

De acordo com Gerhardt e Silveira,

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 37).

Cervo, Bervian e Da Silva (2007) argumentam que a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema” (p.61).

Ainda, segundo o autor, essa metodologia é desenvolvida a partir de materiais publicadas em livros, artigos, dissertações e teses.

### **3.1.1 Estudos realizados sobre o tema – Observações sobre o Estado de Conhecimento**

O estado de conhecimento permite compreender a forma como estão sendo investigadas e sistematizadas determinadas áreas do conhecimento. A partir da análise reflexiva das produções científicas podem ser compreendidas, também, as contradições, disputas e interesses que permeiam as pesquisas científicas em um campo de estudos específico.

De acordo com Morosini:

*Estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (2015, p. 102).

Acredita-se que a utilização da alternativa que visa construir o *estado de conhecimento* dos Bacharelados Interdisciplinares poderá possibilitar a compreensão dos fatores que motivaram as instituições de Educação Superior no Brasil a propor esta modalidade de formação.

Com a análise das Teses e Dissertações que abordaram temáticas relacionadas aos Bacharelados Interdisciplinares buscou-se determinar se as políticas públicas para a Educação Superior influenciaram a criação desta formação generalista e interdisciplinar que serve de base para a formação profissionalizante, nos moldes já existentes, no país.

Buscou-se, com a construção do estado de conhecimento, identificar os aspectos políticos que podem ter influenciado a implantação da proposta no Brasil, os aspectos legais e seus pressupostos teóricos e a centralidade da proposta de ação interdisciplinar.

Assim, o estado de conhecimento analisa as teses e dissertações relacionadas com a temática Bacharelados Interdisciplinares, defendidas no período

de 2010 a 2015, cadastradas nos repositórios digitais das Instituições Federais de Ensino Superior que oferecem essa modalidade de formação, no País.

Pretendeu-se, a partir da análise do material, traçar um perfil da produção acadêmica na área, utilizando-se como pressuposto metodológico a abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball e Richard Bowe.

Dadas as questões propostas pela pesquisa, optou-se por utilizar para a análise, dentre os contextos propostos por Ball e Bowe - *Contexto da Influência*, *Contexto da Produção de Texto* e *Contexto da Prática* - as publicações que se alinhavam ao *Contexto da Influência*.

Nesta perspectiva foi realizada a análise das teses e dissertações com a temática “Bacharelados Interdisciplinares” publicadas, no período de 2010 a 2015, nos Repositórios Digitais das IFES que oferecem esses cursos como possibilidade de formação em nível de graduação.

Após a pesquisa foi realizada uma leitura flutuante, organizados os dados em Tabela, com mapeamento descritivo - temporal, abrangendo o período já nomeado.

A partir da leitura flutuante do material disponível – as dissertações que se inseriam no período pesquisado, de 2010 a 2015 – foi estabelecida a identidade de cada uma delas com um dos contextos, utilizando-se, para isso, como critério, a caracterização geral de cada contexto, segundo os autores Ball e Bowe:

**CONTEXTO DA INFLUÊNCIA** - circunstâncias – lugar, tempo, condições – em que ocorrem os discursos políticos, onde acontecem os embates. Neste contexto é que normalmente as políticas públicas germinam;

**CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO** - refere-se às circunstâncias que cercam a produção dos textos políticos, podendo ser constituídos a partir do resultado de disputas e acordos;

**CONTEXTO DA PRÁTICA** - nele a política se efetiva e, além disto, se reinterpreta de tal forma que poderá causar mudanças, até mesmo, na política original.

A seguir serão apresentados dados sobre os resultados obtidos com a pesquisa referente ao estado de conhecimento, que contribuiu para constituição desse referencial teórico, colaborando, ainda, para o recorte da temática dessa pesquisa.

**Quadro 2 - Mapeamento descritivo-temporal das teses e dissertações analisadas de acordo com a abordagem do ciclo de políticas, de Ball e Bowe.**

		TESES E DISSERTAÇÕES/CICLO DE POLÍTICA		
		Contexto da Influência	Contexto da Produção de Texto	Contexto da Prática
2010	Não há resultados	-	-	-
2011	Não há resultados	-	-	-
2012	Não há resultados	-	-	-
2013	UFABC			O processo de adaptação de professores ao projeto pedagógico da UFABC – Fernanda Carla Pantaleão
	UFBA			Os Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: percepções discentes sobre currículo e formação. - Eliete Nunes dos Santos.
2014	UFABC	A Interdisciplinaridade e a Licenciatura em Matemática na UFABC: discursos de um projeto de formação interdisciplinar - Eliane Cristina da Silva Nascimento.		
	UFBA			A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso. Jeilson Barreto Andrade.
	UFBA	História da Universidade no Brasil: Uma Análise dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA. Brian Teles Fonseca de Macêdo		
	UFBA			A percepção dos graduados em Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA sobre a vivência no curso (2009-2011). 2014. Verônica

				de Lima Vidal Mota.
	<b>UFBA</b>	O REUNI e o sentido de interdisciplinaridade na universidade: formação e seleção docente. Ícaro Ferreira.		
	<b>UFBA</b>			Itinerários Universitários: A Permanência de Mães Trabalhadoras nos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia
	<b>UFJF</b>		Bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora: análise da concretude da estrutura e do fluxo de formação previstos nos referencias orientadores do MEC. Flávio Sereno Cardoso	
	<b>UFJF</b>	O Reuni na Universidade Federal de Juiz de Fora: uma análise dos Bacharelados Interdisciplinares. Ana Paula Delgado da Costa		
<b>2015</b>	<b>UFBA</b>	Novas rotas para o Ensino Superior no Brasil: os Bacharelados Interdisciplinares da UFRB. Larisse Miranda de Brito		
	<b>UFBA</b>	Os Fatores Predominantes na escolha pelos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar da UFBA. Carolinne Montes Baptista Vieira		
	<b>UFBA</b>			A relação das ofertas de vagas dos componentes curriculares da UFBA com o planejamento acadêmico dos Bacharelados Interdisciplinares, nos primeiros anos: um estudo de caso. Maria de Fátima Pires Cerqueira Machado de Santana

	UFBA			A Escolha dos Estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA pela área da Saúde. Maria Virgínia Almeida de Oliveira Teles
	UFBA			Percepções sobre o Bacharelado Interdisciplinar em Artes na Escola de Música e no IHAC/ UFBA. Maria Helena Barreto Santos Bezerra
	UFBA		As relações entre saúde, religião e espiritualidade e suas implicações para o ensino em cursos de saúde: Percepções dos docentes do Bacharelado Interdisciplinar em saúde da Universidade Federal da Bahia. Taís Oliveira da Silva	

Os dados foram organizados a partir da leitura do material selecionado e de acordo com sua identidade com cada um dos Contextos propostos pelos autores.

Observou-se que no período estabelecido, tendo como centralidade a temática “Bacharelados Interdisciplinares”, foram produzidas 6 (seis) dissertações cuja abordagem predominante se alinha ao *Contexto da Influência*. Com a adoção dos mesmos critérios temporais logrou-se identificar, alinhadas ao *Contexto da Produção de Texto*, 2 (duas) dissertações. Em relação ao *Contexto da Prática* identificou-se 8 (oito) dissertações.

Não foi encontrada nenhuma tese que atendesse aos critérios estabelecidos pela pesquisa.

### 3.2. A Pesquisa Empírica

Os dados, que se pretende que contribuam para qualificar a pesquisa, foram coletados através de entrevista, semiestruturada, com dois participantes do Grupo

de Trabalho<sup>8</sup>, instituído pela Portaria SESu/MEC nº. 383 de 12 de abril de 2010, que elaborou os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares.

O instrumento utilizado foi a entrevista, semiestruturada, com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yara Maria Rauh Muller – Y.M.R.M. -, docente representante da Região Sul do Brasil, e com o Prof. Dr. Eduardo Magrone – E.M. -, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que contribuíram para o estudo, relatando seu envolvimento no trabalho de normatização dos cursos de Bacharelados Interdisciplinares.

A seguir é transcrito como se deu seu ingresso na Comissão responsável pelos *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*.

A Professora, a partir deste momento identificada como Y.M.R.M., relata que:

*No mesmo dia em que assumi a PROGRAD viajei para o encontro de Pró-Reitores em Natal/RN onde se discutiu os “Bacharelados Interdisciplinares”. Considerando que o projeto de expansão da UFSC era bastante conservador, o meu envolvimento nos demais encontros de pró-reitores foi muito importante para o meu engajamento na normatização dos BIs. Nessa oportunidade foi criado, junto a ANDIFES, o Colégio dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Federais (COGRAD), onde representei a região Sul e, em seguida, a Comissão dos Bacharelados Interdisciplinares, onde também representei a nossa região.*

O Professor Eduardo Magrone, identificado como E.M., relata um dos fatores que o motivaram a participar da Comissão, com a seguinte observação:

*Aceitei participar daquela comissão, porque considero que nossos cursos praticamente descartam a formação geral (seria coisa para o Ensino Médio). Boa parte dos estudantes brasileiros concluem os cursos superiores sem saber escrever direito ou seguir uma ordem lógica de raciocínio. Muitos deles são treinados, ao longo de 5 ou mais anos, a se prepararem para concursos, exames de ordem, seleção para pós-graduação, seleção para residência etc., o que, ao fim e ao cabo, empobrece muito sua formação acadêmica. A profissionalização precoce mata a vontade de saber e, por conseguinte, atrofia o desenvolvimento intelectual dos estudantes e, ao que parece, grande parte dos nossos cursos de graduação fazem o elogio de tal debilitação intelectual ao valorizarem em sobremaneira as cargas horárias, os pré-requisitos indiscriminados entre as disciplinas, a enorme coleção de disciplinas obrigatórias, a disciplinarização de toda e qualquer atividade acadêmica, o academicismo teórico, o bom resultado nos exames de seleção para ingresso na universidade (vestibular, ENEM etc.).*

As entrevistas foram realizadas via *skype* e aconteceram em dois momentos: o primeiro, no dia 22 de setembro de 2016 e a complementação das informações, no dia 26 de setembro de 2016 quando, por problemas técnicos no equipamento, a Prof<sup>a</sup>. Y.M.R.M. digitou suas respostas às questões que haviam sido feitas.

<sup>8</sup> Murilo Silva de Camargo, DIFES/SESu/MEC; Cleunice Matos Rehem, DESUP/SESu/MEC; Yara Maria Rauh, UFSC; Derval dos Santos Rosa, UFABC; Murilo Cruz Leal, UFSJ; Eduardo Magrone, UFJF; Naomar de Almeida Filho, UFBA.

O mesmo aconteceu com o Prof. E.M., que enviou suas respostas via email após identificar que o equipamento de que dispunha, não daria conta de transmitir imagem e voz.

As questões propostas (ANEXO X) foram elaboradas com vistas a atender aos objetivos específicos da pesquisa e para buscar subsídios para a construção de um referencial temporal da concepção dos Bacharelados Interdisciplinares, no Brasil e identificação do momento político-educacional em que foram pensadas e criadas essas novas propostas formativas.

Quanto aos Aspectos éticos da pesquisa, sua proposta foi aprovada pela Comissão científica da escola de humanidades da PUC para apreciação e análise dos procedimentos adotados e instrumentos a serem utilizados.

#### 4 CAMINHOS QUE LEVARAM À CRIAÇÃO DOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES – UM OLHAR A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN J. BALL

Para facilitar a compreensão dos caminhos que levaram à criação dos Bacharelados Interdisciplinares é necessário que se faça, ainda que brevemente, uma análise das políticas para a Educação Superior no Brasil que, por sua vez, não estão descoladas das transformações políticas, econômicas e culturais características da atualidade.

Conforme relato da professora entrevistada<sup>9</sup> durante a realização desse estudo:

*(...) o BI foi concebido principalmente pela UFABC, um pouco na UFBA e muito nos Campi que estavam sendo criados. Acredito que eles também representaram a forma possível de criar novos cursos, considerando a relação de número de alunos por professor (18:1) aprovado pelo MEC<sup>10</sup>. Assim, os cursos precisavam ser mais generalistas para atrair mais alunos e poder contratar menos professores. Foi dessa maneira que muitas Universidades atingiriam as suas metas na Expansão e o MEC liberou os recursos financeiros aprovados nos projetos das Universidades.*

Por se tratar de uma análise que, em grande medida, é perpassada pelas políticas públicas, optou-se por utilizar a Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) proposta por Stephen Ball e Richard Bowe, que tem sido utilizada como referencial teórico para a análise de políticas educacionais.

A abordagem formulada por Ball e Bowe resulta de estudos realizados na área de políticas educacionais e se caracteriza por enfatizar o caráter dinâmico da constituição dessas políticas.

Ao longo da construção de suas proposições, no entanto, os autores passaram por uma fase inicial na qual, segundo Mainardes:

*(...) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções*

---

<sup>9</sup> Professora Yara Maria Rauh Muller, docente da Universidade Federal de Santa Catarina, é componente do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC, N<sup>o</sup>. 383, de 12 de abril de 2010, que elaborou os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares.

<sup>10</sup>A relação de dezoito estudantes de graduação presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n<sup>o</sup> 9.394/1996), no que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais.

das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (2006, p. 49).

Ao avançar nas suas pesquisas os autores - Ball e Bowe – consideraram que sua proposição inicial apresentava certa *rigidez de linguagem*<sup>11</sup> que se contrapunha ao que entendiam ser o Ciclo de Políticas.

Esse avanço na proposição da abordagem do Ciclo de Políticas é referido no livro, veiculado em 1992, *Reforming education and changing schools*, quando os autores, em publicação conjunta com Anne Gold, encaminham a superação da análise que foca em momentos estanques da política educacional – formulação e implementação - passando a considerar um *ciclo contínuo* retratado por três contextos principais: *o Contexto de Influência, o Contexto da Produção de Texto e o Contexto da Prática*.

Segundo os autores, esses contextos estão relacionados entre si e não apresentam disposição temporal ou espacial, ou seja, não se constituem em momentos distintos de uma dada política. Eles poderão até mesmo se sobrepor, pois representam todas as possibilidades de relação em uma dimensão dentro da qual *as políticas se movem e os consensos e conflitos acontecem*<sup>12</sup>.

O primeiro contexto, o *Contexto da Influência*, refere-se às circunstâncias – lugar, tempo, condições – em que ocorrem os discursos políticos e acontecem os embates. Nesse contexto é que normalmente as políticas públicas germinam. É ainda nesse contexto que, segundo Mainardes:

Os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (op.cit. p. 51).

O *Contexto da Produção de Texto*, o segundo nomeado pelos autores, refere-se às circunstâncias que cercam a produção dos textos políticos, podendo ser constituídos, na perspectiva de Mainardes (2006), a partir do resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de

<sup>11</sup> Expressão utilizada por MAINARDES (op.cit.p.50)

<sup>12</sup> REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. *Caminhos para análise das políticas de saúde*, 2011. p.173-180 . Online: disponível em [www.ims.uerj.br/ccaps](http://www.ims.uerj.br/ccaps).

textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al. 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.

O terceiro contexto, proposto por Ball & Bowe, é o *Contexto da Prática*. Nele a política se efetiva e, além disso, se re-interpreta de tal forma que poderá causar mudanças, até mesmo na política original. É no *Contexto da Prática* que a política educacional poderá ser recriada, pois:

[...] os profissionais que atuam no Contexto da Prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe et al., 1992, p. 22. Apud Mainardes, 2006).

#### **4.1. O Contexto da Influência**

Tomando como referência o *Contexto da Influência*, buscou-se, ainda que brevemente, esclarecer em que circunstâncias aconteceram as reformas educacionais que encaminharam a criação dos Bacharelados Interdisciplinares.

De acordo com as afirmações de Libâneo, tanto no Brasil como em alguns países americanos e europeus, as reformas educacionais “coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia, regido pela doutrina neoliberal” (2003, p. 34).

Como coloca o autor, alguns analistas e críticos do neoliberalismo identificam entre seus traços distintivos três aspectos significativos, quais sejam “mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos, superioridade do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e redução do papel do Estado” (idem, p. 34).

Esses aspectos afetam a educação na medida em que os países industrializados colocam as políticas educacionais no quadro de ajustes e estabilização econômica, ambos defendidos por organismos ligados à economia mundial. Na lógica defendida por esses organismos, entre os quais se pode destacar

o Banco Mundial – composto pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e pela AID (Associação Internacional de Desenvolvimento) –, o desenvolvimento social ocorre como consequência do desenvolvimento econômico que é, por sua vez, impelido pelo desenvolvimento técnico-científico.

No Brasil, o capitalismo globalizado proporcionou a mudança do modelo de estado de bem-estar social para o estado neoliberal que atua como “regulador do mercado e promotor da competitividade” (TORRES, 1995, p. 113).

Para a educação, a globalização trouxe novas possibilidades de acesso ao conhecimento e à informação, mas trouxe também mudanças substantivas na determinação de seus objetivos-fim.

A educação, considerada hoje como via de acesso ao conhecimento tecnológico e base da terceira revolução industrial, tem papel fundamental ao se considerar que o modo de produção capitalista requer um novo tipo de profissional, como afirma Torres: “[...] a nova economia reclama por trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe não só de maneira disciplinada, mas criativa” (1995, p. 120).

Os fatos descritos e a associação entre ciência e tecnologia foram responsáveis por significativas mudanças nos processos produtivos e, conseqüentemente, nas condições observadas de vida e de trabalho.

Segundo Arruda (2000, p. 15):

A demanda por um novo perfil profissional [...] se insere e se articula com as mudanças introduzidas no mundo do trabalho e na demanda do setor produtivo por um trabalhador mais qualificado. Para dar conta deste objetivo, estabelecemos a conexão com a área de Trabalho-Educação<sup>13</sup> a fim de identificar e compreender os elementos e as materialidades que estão afetando o mundo do trabalho e contribuindo para a conformação de um novo modelo de qualificação profissional.

Assim, pode-se observar que a nova configuração econômica requer um novo perfil profissional que demanda, além de maior qualificação profissional, maior comprometimento e envolvimento geral do trabalhador.

---

<sup>13</sup> A área de trabalho-educação é parte do campo da educação e teve sua consolidação formal, no Brasil, em 1981, quando o professor Miguel Arroyo criou, na reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o grupo Educação e Trabalho. A criação desse grupo foi motivada pela necessidade de proporcionar maior visibilidade à área de trabalho-educação, que estava relegada a segundo plano nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Um dos objetivos da área de trabalho-educação é o estudo da relação entre a educação e o processo produtivo no contexto político-econômico e social em que essa se inscreve (KUENZER, 1988).

O Parecer da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, acerca dos Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, das Universidades Federais diz que:

[...] os egressos dessa categoria de cursos desenvolvem competências, habilidades e conhecimentos gerais necessários aos postos de trabalho que requerem Educação Superior em uma grande área do conhecimento [...]. Essa proposta de formação de competências, habilidades e conhecimentos gerais é congruente e alinhada com os estudos apresentados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), [...] nesses estudos, a OIT apresenta um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que são requisitos indispensáveis aos postos de trabalho, independentemente da área de atuação profissional (Parecer CNE/CES Nº:266/2011 de 6/7/2011. p. 3).

Isto posto, considera-se importante que, ao se fazer a análise da formação interdisciplinar proposta nos Bacharelados Interdisciplinares, busque-se trazer à luz as investigações já realizadas e o material produzido na área.

Como a abordagem do Ciclo de Políticas é a orientação metodológica escolhida, as teses e dissertações identificadas por meio do estado de conhecimento, foram sistematizadas de acordo com o contexto que caracterizou a pesquisa.

Buscou-se verificar, a partir do estado de conhecimento, o que foi produzido no período determinado sobre o tema.

#### **4.2 Estado de conhecimento: Análise das Dissertações no *Contexto da Influência***

As dissertações que apresentam a temática “Bacharelados Interdisciplinares” identificadas com o *Contexto da Influência*, publicadas no período de 2010 – 2015 e cadastradas nos repositórios digitais das Instituições de Ensino Superior que oferecem essa modalidade de Curso de Graduação, são apresentadas a seguir de forma descritiva, em ordem cronológica.

Observou-se que no período de 2010 a 2013 não houve cadastro de qualquer Dissertação com a temática definida por esta pesquisadora.

Em fevereiro de 2014, foi cadastrada no repositório digital da Universidade Federal do ABC a Dissertação intitulada *A Interdisciplinaridade e a Licenciatura em Matemática na UFABC: discursos de um projeto de formação interdisciplinar*, produzida por Eliane Cristina da Silva Nascimento.

A Dissertação aborda o contexto de criação do curso de Licenciatura em Matemática da UFABC e a concepção interdisciplinar que o permeia. Analisa também a história de criação da Universidade Federal do ABC, que começou a ser discutida no âmbito do Governo Federal no ano de 2004. De acordo com Nascimento:

As discussões iniciais sobre a estrutura acadêmica da UFABC foram permeadas pela ideia de que a universidade deveria promover a mobilidade do estudante e oferecer cursos flexíveis na sua estrutura. Não foi concebida com base em uma instituição existente, no entanto, havia um olhar para o que estava acontecendo no mundo, por exemplo, o movimento europeu concretizado na Declaração de Bolonha e as reformas feitas pelas universidades americanas de Harvard (localizada no estado de Massachusetts) e Merced (um dos campi da Universidade da Califórnia) (2013, p. 67).

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada traz contribuições para ampliar o olhar sobre as circunstâncias – lugar, tempo, condições – em que ocorreram os discursos políticos que deram origem ao modelo de formação flexível, iniciada por um ciclo básico, característica dos Bacharelados Interdisciplinares.

A análise histórica da criação da UFABC, realizada por Nascimento, contribui para a compreensão dos embates que estavam presentes naquele momento. A autora relata, de forma clara, que no momento em que foi aprovada a Lei de criação daquela Universidade, foi constituído um grupo de pesquisadores de universidades de vários estados brasileiros que teriam a tarefa de construir o projeto de formação desejada, já que estava pré-determinada a intenção de ser criada uma universidade com enfoque tecnológico.

As principais diretrizes do modelo a ser implantado na UFABC foram estabelecidas após várias reuniões da equipe de concepção do Projeto Pedagógico. [...] eram propostas novas e desafiadoras:

- Modelo de formação flexível: ingresso (vestibular) unificado para um ciclo básico que todos os alunos teriam que fazer. Após esse ciclo básico, haveria a diversificação em áreas profissionais específicas que o estudante poderia escolher (por exemplo, licenciaturas ou engenharia).
- Mobilidade: a ideia era que o aluno pudesse ir da UFABC para outras instituições e vice-versa e também que o aluno pudesse passar para outro curso dentro da própria UFABC.
- Organização institucional diferenciada: substituição de Departamentos por Centros e que os cursos de graduação ficassem todos sob a responsabilidade da Pró-Reitoria e não dos Centros, a fim de combater uma tendência de posse (2013, p. 68).

Esses encaminhamentos vieram consolidar a ideia, existente à época, de que as reformas educacionais que aconteceram ao longo do Séc. XX não deram conta de atender à complexa demanda de conhecimento destacadamente na área das

tecnologias, conforme menciona a autora da Dissertação analisada. Justifica-se, portanto, a busca de novos modelos educacionais.

Cabe destacar, no que tange especificamente ao *Contexto da Influência*, que alguns dos pesquisadores convidados para “pensarem” a nova universidade, ao saberem da decisão de não existirem departamentos na estrutura proposta e que os cursos deveriam ter um enfoque interdisciplinar, optaram por sair do grupo alegando que a proposta estava fadada ao fracasso. Defenderam ainda que a universidade deveria se adaptar ao modelo clássico já existente.

Outro material pesquisado que apresenta relevantes contribuições para que se estabeleça o *Contexto da Influência* é a Dissertação de Brian Teles Fonseca de Macêdo - *História da Universidade no Brasil: Uma Análise dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA* – publicada em 2014, no repositório digital da Universidade Federal da Bahia. A mesma teve como objetivo:

Compreender as novas contingências políticas, sociais e educacionais brasileiras que demandaram uma reformulação na arquitetura curricular e pedagógica, adequando-as à realidade do Ensino Superior no século XXI. A criação dos Bacharelados Interdisciplinares, pautada no sistema de ciclos, almeja responder as atuais demandas contemporâneas que necessitam, cada vez mais, de uma integração entre as várias áreas do conhecimento. Neste sentido, este estudo aponta para a necessidade de construção de uma nova Universidade, através da reestruturação dos currículos universitários e do processo de autonomia do graduando em seu percurso formativo, fundamentado na epistemologia interdisciplinar com pilares coerentes com as novas demandas da atualidade (2014, p. 13).

Observa-se que o autor faz uma abordagem histórica da universidade, desde o seu surgimento no ocidente, entre os séculos XI e XII, no período medieval, quando tinha como missão unificar os processos culturais, até seu surgimento no Brasil no século XVII, quando o Ensino Superior estava sob responsabilidade dos jesuítas.

Com o estudo acerca do surgimento das primeiras universidades públicas brasileiras, Macêdo assevera que, após a Proclamação da República em 1889, no Rio de Janeiro, fortaleceram-se discussões quanto à criação das universidades públicas no Brasil, sendo que a primeira universidade surgiu em 7 de setembro de 1920 a partir da integração das faculdades de Medicina, Politécnica e de Direito já existentes no Rio de Janeiro.

O autor, reportando-se a Naomar de Almeida Filho, observa que a universidade brasileira “reproduz características do modelo francês e alemão, constituindo-se a partir da centralização estatal, focando-se na valorização de

faculdades isoladas com processos de ensino fragmentado e profissionalizante”. (ALMEIDA FILHO, 2007 apud MACÊDO, 2014, p. 8). Conforme Almeida Filho, esse modelo vigora no cenário brasileiro até os dias atuais, apresentando, contudo, indícios de esgotamento mediante as novas configurações sociais e do conhecimento, que necessitaram de um novo referencial epistemológico na contemporaneidade.

Para melhor compreensão da Dissertação estudada, à luz do *Contexto da Influência*, cabe ressaltar que na história do Ensino Superior sobressai-se a função inicial dessas instituições, que era formar, científica e culturalmente, as elites europeias na Idade Média.

Citando Anísio Teixeira, destacado educador e jurista brasileiro, representante da vanguarda das transformações político-educacionais no Brasil, o autor da Dissertação destaca que:

A instituição universitária é realmente medieval. Foi na Idade Média que ela de fato realizou a verdadeira unificação da cultura chamada ocidental. A cultura da Europa foi unificada por essa universidade medieval que surgiu nas alturas dos séculos XI e XII, e que elaborou realmente um trabalho extraordinário de unificação intelectual do pensamento humano naquela época. Essa universidade, que chega a seu clímax, a seu ápice no século XIV, entra depois num período de consolidação tão rígida e tão uniforme que verdadeiramente se torna uma das grandes forças conservadoras do mundo<sup>14</sup> (Apud MACÊDO, 2014, p. 16).

A condição determinante para considerar o trabalho produzido por MACÊDO sob a ótica do *Contexto da Influência* foi o fato de que o mesmo analisa, com muita propriedade, o desenvolvimento e a organização do Ensino Superior no mundo e no Brasil. Seu trabalho traz a possibilidade de estabelecer em que medida os aspectos contextuais interferiram no estabelecimento desse nível de ensino no país.

Outro trabalho analisado, a Dissertação intitulada *O REUNI e o sentido de interdisciplinaridade na universidade: formação e seleção docente*, de Ícaro Argolo Ferreira, produzida em 2014, no Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, da Universidade Federal da Bahia, traz a reflexão sobre “a relação entre a estrutura legal dos processos de seleção docente na atualidade, com o afastamento da interdisciplinaridade no perfil do docente”.

---

<sup>14</sup> TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da Educação Superior no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul. /set, 1968.

O autor, ao realizar esse estudo, pondera que a estrutura político-legal dos processos de seleção do docente contribui para que a ação pedagógica interdisciplinar não se realize.

Seu estudo aborda o início da organização da educação no Brasil, destacando que:

[...] embora as raízes educacionais se iniciassem com os jesuítas, ainda que de forma elitista e excludente, sua busca pela implantação de uma Educação Superior não foi adiante, mediante negativa da Coroa. Foi com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, que a Educação Superior no país teve maior formulação, ainda que de forma incipiente (FERREIRA, 2014, p. 14).

Ferreira afirma ainda que, naquele momento, os cursos superiores funcionavam de forma isolada, não existindo relação visível entre prática e teoria; os cursos apresentavam características estritamente profissionalizantes, não constituindo a universidade propriamente dita. Tais ações representavam não a necessidade da população, mas as exigências da corte portuguesa. Sobre a ação interdisciplinar na universidade, afirma o autor que:

As experiências do conhecimento interdisciplinar podem ser verificadas desde o período medieval. Foram nos centros urbanos medievais que verificou-se as primeiras instituições com estrutura diferenciada, revelaram o ensino através do *trivium* – ciência da palavra - (gramática, retórica e lógica) e do *quadrivium* – ciência das coisas - (geometria, aritmética, música e astronomia) como formação das artes liberais que seguiam à formatação de currículo enquanto estudos gerais – *studium generale* – que tinham uma estrutura curricular que “dava continuidade a uma tradição que se iniciou na Academia de Platão”, constituindo-se como o nível superior de ensino a partir da complementaridade pelos cursos de Direito, Teologia e Medicina (ALMEIDA FILHO; SANTOS *apud* FERREIRA, 2014 p. 22).

Segundo relata Ferreira, a organização das matérias de ensino como disciplinas compartimentadas surgiu, com a Universidade Moderna, no Século XIX. Dentre as reformas que aconteceram durante um longo período, destacou-se aquela surgida em decorrência do Relatório Humboldt.

Observa o autor que o referido Relatório representou a iniciação científica como máxima do saber e instituiu as “cátedras com o efeito de ensino por disciplina, com seu intelectual gozando de autonomia e responsabilidade administrativa e acadêmica (curricular)” (p. 22).

Como afirma Ferreira:

Os currículos representam formalmente uma disciplina para ser transmitida no âmbito da formação profissional. A disciplina constitui o vínculo entre ciência e ensino, porque é a maneira em que se institucionaliza o conhecimento: modo de dividir o saber e organizar o ensino. Desde que

nasceram, na alta Idade Média, as corporações universitárias se organizam administrativamente a partir das disciplinas que ensinam (2014, p. 23).

Em suas ponderações sobre a organização dos currículos em disciplinas o autor menciona que a partir de 1970, destacadamente na França e Itália, se iniciou um movimento de ruptura com a rigidez disciplinar. Naquele momento surgiram as primeiras ações interdisciplinares que “buscavam reunir diferentes disciplinas com uma finalidade comum” (p. 26).

Citando Fazenda (2006), o autor complementa:

[...] para fins didáticos, pode-se dividir o movimento pela interdisciplinaridade, três décadas: 1970, 1980 e 1990. Se optarmos por um recorte epistemológico, diríamos, reduzida e simplificada, o seguinte: em 1970 partimos para uma construção epistemológica da interdisciplinaridade. Em 1980 partimos para a explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção e em 1990 estamos tentando construir uma nova epistemologia, a própria interdisciplinaridade (*apud* FERREIRA, 2014, p. 26).

A Dissertação defendida por FERREIRA, em março de 2014, traz contribuições importantes para a compreensão da forma como evoluiu a organização curricular dos cursos de graduação, trazendo ainda a reflexão sobre a evolução da universidade e dos fatores que interferiram – e interferem – na sua organização. Por esse motivo a mesma se torna importante material para subsidiar o *Contexto da Influência* que se busca estabelecer no estudo dos caminhos que levaram à criação dos Bacharelados Interdisciplinares.

Ainda se tomando como referência o *Contexto da Influência*, foi feita uma leitura flutuante da Dissertação produzida por Ana Paula Delgado da Costa, *O Reuni na Universidade Federal de Juiz de Fora: uma análise dos Bacharelados Interdisciplinares*, produzida em 2014, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Na análise do Ensino Superior no Brasil, feita pela autora, como reflexão necessária ao estudo sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni – foi possível observar alguns aspectos que motivaram o Governo Federal a criar o referido Programa, que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior.

Afirma COSTA que o REUNI foi proposto, entre outros motivos, para minimizar o fato de o Brasil apresentar um dos índices mais baixos de acesso à Educação Superior. Além disso, o Programa apresentava proposições que

buscaram resolver uma série de questões que demandavam uma transformação no sistema educacional vigente. Segundo a cita a autora:

O sistema de Educação Superior brasileiro ainda conserva modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tanto acadêmicos, como institucionais, e precisa passar por profundas transformações. Na verdade, prevalece no sistema nacional uma concepção fragmentada do conhecimento, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 60 e 70 do século passado. Essa organização acadêmica incorpora currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar, situação agravada pelo fosso existente entre a graduação e a pós-graduação, tal qual herdado da reforma universitária de 1968 (BRASIL, REUNI, 2007, apud COSTA, 2014. p. 22).

De acordo com COSTA, a organização presente em quase todas as IES contemplava a concepção fragmentada do conhecimento, era necessário, portanto – e o REUNI sugeria isso – que se repensasse a organização dos cursos superiores para atender às novas necessidades de formação mais ampla e abrangente.

Além de caracterizar o Programa REUNI, a autora analisa o seu desenvolvimento na Universidade Federal de Juiz de Fora e relata o manifesto de resistência, de um grupo de docentes da Universidade, ao Programa, incluindo a crítica feita pelo grupo de que o REUNI, segundo os signatários, possui como único atrativo, a liberação de verbas, condicionada à disponibilidade orçamentária do MEC e à aceitação das diretrizes apresentadas.

Mais especificamente, no que diz respeito à reestruturação proposta pelo REUNI, relata COSTA que havia resistência, ou melhor, “oposição direta” à criação dos Bacharelados Interdisciplinares. Segundo a autora, ao entrevistar o Pró-Reitor de Planejamento da UFJF à época, ficou clara sua oposição à criação dessa modalidade de graduação, a seguir a transcrição:

Em relação ao BI, a crítica que se ouvia era de que o curso era para fabricar diplomas. Qual profissional a universidade estava formando? Ele não é profissional nenhum. É uma qualificação de Ensino Superior, mas não é de formação profissional. A universidade não é uma fábrica de profissionais” (apud COSTA, 2014. p. 30).

Outro aspecto observado na Dissertação analisada é o fato de que a mesma concentrou o estudo na reestruturação acadêmica e na renovação pedagógica proposta pela Universidade Federal de Juiz de Fora, com a criação dos Bacharelados Interdisciplinares. Afirma a autora que:

Essas medidas tinham por objetivo assegurar: (i) maior mobilidade estudantil intrauniversitária, (ii) liberdade de escolha para o estudante construir itinerários formativos conforme os seus interesses e possibilidades, (iii) menores taxas de evasão e de retenção, (iv) diversificação das

modalidades de graduação, (v) renovação pedagógica, por meio da atualização de metodologias e implantação de novas tecnologias, (vi) expansão da pós-graduação e sua integração com a graduação (UFJF, 2007, *apud COSTA*, p. 32).

Segundo a autora, a iniciativa de repensar a universidade, inclusive a proposta de criação de Bacharelados Interdisciplinares, foi inspirada em ações empreendidas anteriormente no Brasil, Estados Unidos e Europa. Esses Cursos Superiores tiveram como fundamento, também, a ideia inicial de Anísio Teixeira, na concepção da organização do Ensino Superior, na Universidade de Brasília.

Os Bacharelados Interdisciplinares constituem-se de uma proposta alternativa ao modelo de formação tradicionalmente presente no Brasil. Inspirada na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília, no início da década de 1960, no Processo de Bolonha e nos *colleges* estadunidenses, mas incorporando um desenho inovador necessário para responder às nossas próprias e atuais demandas de formação acadêmica, a proposta de implantação dos Bacharelados Interdisciplinares constitui uma proposição alternativa aos modelos de formação das universidades europeias do século XIX, que ainda predominam no Brasil, apesar de superados em seus contextos de origem (BRASIL, 2010, *apud COSTA*, p. 33).

Outro destaque feito por Costa refere-se ao fato de que a proposta da “Universidade Nova”, de autoria do Reitor da Universidade Federal da Bahia à época, Naomar de Almeida Filho, também foi inspiração para a criação dos Bacharelados Interdisciplinares como alternativa de formação em nível superior no Brasil.

A Dissertação analisada contribuiu grandemente para que fosse estabelecido o *Contexto da Influência* na análise dos caminhos que levaram à criação dos Bacharelados Interdisciplinares, foco deste estudo.

Na Dissertação intitulada *Novas rotas para o Ensino Superior no Brasil: os Bacharelados Interdisciplinares da UFRB*, produzida em 2015, no Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, da Universidade Federal da Bahia, a pesquisadora Larisse Miranda de Brito estabeleceu como objetivo da pesquisa compreender o que orientou as escolhas dos gestores desta instituição quanto aos modelos de formação adotados e como estas incidem na organização curricular dos seus centros de ensino. A autora se referia à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que foi criada em 2006, em um momento em que a discussão acerca de inovações curriculares tomava força.

Na pesquisa, Brito aponta alguns rumos novos para as universidades brasileiras, destacando que:

As transformações experimentadas no mundo contemporâneo desde o final do século passado, em decorrência do rápido desenvolvimento tecnológico e da compreensão de que o conhecimento é um importante aliado para o progresso dos países, convocam a universidade a re-significar sua relação com a sociedade, especialmente no que se refere ao acesso e à formação oferecida neste espaço de educação (2015, p. 20).

A autora faz também a análise dos modelos de universidade e formação universitária, buscando caracterizar a instituição universitária europeia no Século XIX, até início do Século XX.

Fazendo referência aos modelos que influenciaram a criação de universidades em outras partes do mundo, Brito busca estabelecer quais os caminhos percorridos na consolidação do modelo de universidade que se tem, hoje, no Brasil. Ela reporta-se à construção da Universidade moderna e à emergência dos modelos francês, alemão e estadunidense, detalhando cada uma das concepções com muita propriedade. Pode ser destacado o seguinte:

[...] é possível afirmar que chegando ao século XX temos, pelo menos, três modelos de universidade: **o utilitarista, o de pesquisa e o científico-tecnológico**, isso deixa evidente que essa instituição agregou funções ao longo do tempo em virtude de mudanças sócio históricas, político-culturais ocorridas no ocidente e em seus territórios de origem. Assim, a universidade medieval até a era moderna teve como única função o **ensino**. No século XIX, a **pesquisa e a profissionalização** somam-se a essa função, para, no século XX, agregar a **prestação de serviço, transferência, inovação ou extensão** universitária. Esta nova função nasce nos EUA, durante a Segunda Guerra Mundial e vai adquirir diferentes significados a depender dos contextos de cada país. Essas três funções constituem, para muitos, as missões das universidades e seu tripé de sustentação (SANTOS, ALMEIDA-FILHO, *apud* BRITO, 2015, p. 28).

Para enfatizar as dificuldades que caracterizaram a oferta de Ensino Superior no Brasil a autora destaca:

O fato é que, durante todo o período colonial, Portugal proibiu a criação de instituições universitárias, a imprensa também não era livre, o que dificultava a circulação de publicações nacionais e estrangeiras. Essas eram formas da Coroa se proteger de uma possível autonomia intelectual da população colonizada, enrijecendo os laços de dependência<sup>16</sup> (CUNHA, 2011; ROSSATO, 2005, *apud* BRITO, 2015, p. 32).

Com a pesquisa relatada, que facilita a construção do *Contexto da Influência* na determinação dos caminhos que levaram à criação dos Bacharelados Interdisciplinares, a autora destaca que as universidades que foram criadas na república para compor quadros profissionais necessários para o desenvolvimento dos seus respectivos estados faziam delas local estrito de profissionalização.

Segundo relata a autora, o primeiro projeto para criação de uma universidade nacional foi idealizado por Anísio Teixeira que, também em 1934, desenhou a

Universidade do Distrito Federal (UDF) a partir dos princípios evidentes no Manifesto dos Pioneiros, atribuindo à instituição a função de formar cidadãos para além de sua atuação profissional. A ideia central era inaugurar um processo de formação baseado nos estudos humanísticos e estruturado através do regime de ciclos, em que o primeiro ciclo corresponderia a uma formação geral, propedêutica, dando suporte para o prosseguimento nos estudos, fossem eles voltados para a profissionalização ou para a carreira científico-acadêmica.

Por essa razão diz-se que os cursos denominados Bacharelados Interdisciplinares sofreram influência, também, do projeto de Anísio Teixeira para a constituição da Universidade de Brasília.

A Dissertação produzida por Carolinne Montes Baptista Vieira, no Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, da Universidade Federal da Bahia, intitulada *Os Fatores Predominantes na Escolha pelos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar da UFBA*, que teve como objetivo descrever a investigação sobre os fatores predominantes na escolha dos estudantes pelos Bacharelados Interdisciplinares (BI) da Universidade Federal da Bahia, contribui para o estudo ora realizado, na medida em que analisa a arquitetura curricular daquela Universidade, antes do advento dos Bis. Na avaliação de Vieira, estava em vigor na UFBA um modelo de currículo já ultrapassado. Conforme a autora:

[...] o panorama de 2002 a 2006 era de uma arquitetura curricular ambígua, diversificada em nomenclaturas e natureza de currículos de graduação, engessada, rígida de pré-requisitos e possibilidade de mobilidade interna e reduzida articulação com os campos do saber. [...] o modelo brasileiro de Educação Superior continuava orientado para uma especialização precoce em certos campos do saber, que tem como foco competências específicas para uma formação profissional. Esse modelo dificulta a circulação de estudantes entre cursos, impede quase que totalmente o aproveitamento de créditos, e como consequência a mobilidade estudantil intra ou interinstitucional (VIEIRA, 2015, p. 36).

Essa observação torna-se importante porque permite, entre outras coisas, reunir ideias que tornarão viável estabelecer o *Contexto da Influência*.

Conforme relata a autora, em 2006, como consequência do que era observado, foi criado um programa de trabalho que teve como tarefa a reestruturação curricular da UFBA, com vistas a promover uma verdadeira reforma universitária. Esse Programa foi chamado inicialmente de UFBA Nova, em referência ao movimento da Escola Nova da década de 1920. Porém, na ocasião da sua

aprovação nos Conselhos Superiores da Universidade, o Programa ficou conhecido como Universidade Nova. De acordo com Vieira:

A proposta da Universidade Nova pretende dotar a universidade brasileira de uma estrutura curricular interdisciplinar, flexível, abrangente de cursos de graduação, articulada à pós-graduação, que permite ter uma arquitetura acadêmica compatível com regimes modulares de formação em ciclos. O novo modelo previa uma Educação Superior modular, flexível e progressiva, com mobilidade intra e interinstitucional, a ser implantada gradualmente, garantindo, nessa transição, articulação e mobilidade com o modelo de progressão linear atualmente vigente (2015, p. 37).

A autora observa que o regime de ciclos necessitaria de ajuste na estrutura curricular, sendo necessárias, também, adequações nos processos seletivos, tendo em vista que seria viabilizado ao aluno o prosseguimento nos estudos de formação superior.

Pondera Vieira que se buscava constituir no País “um modelo de Educação Superior compatível, no que for pertinente para o contexto nacional, com o modelo norte-americano [...] e com o modelo unificado europeu sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária” (2015, p. 37).

Assim, o que se chamou Universidade Nova, constituiu uma proposta diferente do modelo mundial de universidade corporativa e mercantilista dos últimos anos, que tem como pressupostos fundamentais: a sociedade como mercado, o Ensino Superior sendo tratado como uma mercadoria e a função institucional principal da universidade correspondendo à produção de diplomas e patentes, muito diferente da função real de uma universidade.

## **5 CRIAÇÃO DOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES: PONDERAÇÕES DE PARTICIPANTES DO GUPO DE TRABALHO QUE PRODUZIU OS REFERENCIAIS ORIENTADORES**

A partir dos depoimentos foi possível obter contribuições que permitiram contextualizar as ações que interferiram e motivaram a criação dos Bacharelados Interdisciplinares, buscando com isso estabelecer em que medida as políticas governamentais para o Ensino Superior estimularam a criação dessa modalidade de formação, presente em dezenove Instituições de Ensino Superior no país e objetivo geral do presente estudo.

Inicialmente buscou-se obter esses depoimentos com todos os professores que participaram do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC Nº. 383, de 12 de abril de 2010, constituído dos professores Murilo Silva de Camargo, DIFES/SESu/MEC, Cleunice Matos Rehem, DESUP/SESu/MEC, Yara Maria Rauh, UFSC, Derval dos Santos Rosa, UFABC, Murilo Cruz Leal, UFSJ, Eduardo Magrone, UFJF e Naomar de Almeida Filho, UFBA. Na busca por contato com os professores tive conhecimento, através de nota publicada na página da UFSJ<sup>15</sup>, que o Prof. Murilo Cruz Leal, do Departamento de Ciências Naturais, do Mestrado em Educação e Pró-Reitor de Ensino de Graduação, de 2004 a 2012, havia falecido.

Identificados os demais contatos, foram enviados emails para todos.

Após reiteradas tentativas de obter algumas considerações sobre o trabalho realizado na equipe, fato que poderia trazer contribuição inestimável para o estudo, obtive retorno de dois professores: Yara Maria Rauh, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, e Eduardo Magrone, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

Cabe registrar que esses dois professores trouxeram, com seus depoimentos, grande contribuição ao estudo realizado, pois suas palavras permitiram “olhar” para o momento histórico que antecedeu a criação dos Bacharelados Interdisciplinares.

---

<sup>15</sup> [http://www.ufsj.edu.br/noticias\\_ler.php?codigo\\_noticia=5508](http://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=5508)

## 5.1 Contexto político-educacional em que foram pensados e criados os Bacharelados Interdisciplinares no Brasil.

Com os questionamentos feitos buscou-se dados que pudessem fornecer indicadores para contextualização político-educacional da criação dos Bacharelados Interdisciplinares. A partir do roteiro semiestruturado dos questionamentos, organizado de forma que contemplasse os objetivos do estudo, pode-se destacar nas contribuições recebidas muitas observações que colaboraram significativamente para a compreensão pretendida.

Quando foi proposto aos dois professores que fizessem considerações *sobre o momento histórico em que se originou seu interesse por essa modalidade formativa – os BIs* -, pretendeu-se construir um referencial temporal da concepção dessa modalidade de curso.

Com resposta do Prof. E.M. foi possível depreender algumas indicações daquele momento. Por exemplo, quando ele refere que durante o seu curso de graduação, *“percebia uma racionalidade comum [nos currículos], mais precisamente, o princípio que parecia os organizar era o de que disciplinas independentes, ministradas por professores de um quadro departamental também independente dos demais departamentos, ofereciam um “cardápio” de conteúdos altamente influenciado pela sua formação individual.”*, pode ser observado que, aos mais críticos, não era confortável o fato de que sua formação inicial passava por uma fragmentação dos saberes construídos que necessitaria de uma “reconexão” posterior. Isso remete, novamente, ao que afirma Pereira (2014):

A religação de saberes tem a finalidade de dar conta de fenômenos complexos e de diferentes naturezas. É uma proposta alternativa para a disciplinarização e uma forma de complementação a esta, isto é, a interdisciplinaridade no cenário epistemológico aclara que a disciplinarização não é a única forma de produção de conhecimento, como pretendeu a modernidade (op.cit.).

Uma resposta intrigante, ainda relacionada à primeira questão formulada, se refere a um contexto mais atual, quando o questionado já havia concluído sua formação e, como docente em Instituição Federal de Ensino Superior, exercia a função de Pró-Reitor de Ensino de Graduação. Em suas observações afirma *“ao assumir a Pró-Reitoria, fiquei estarecido com o fato de que, apesar de ser outra*

*instituição federal de Ensino Superior e uma outra época, os problemas eram muito semelhantes ou até idênticos aos que observei como estudante”.*

Sobre a mesma questão a Prof<sup>a</sup>. Y.M.R.M. observa que *“desde que estou na UFSC - final da década de 1970 - sempre me inquietou o modelo de organização dos cursos de graduação no Brasil.”*

Comenta ainda que muitos aspectos presentes nos currículos de graduação, naquele momento, como *“a especialização precoce, a alta taxa de evasão, a carência nos currículos de disciplinas de formação mais generalista, contemplando as grandes áreas do conhecimento”*, a deixavam inquieta.

As críticas à estrutura curricular vigente, feitas pela Professora, podem ser observadas e corroboradas no texto que fundamenta a proposta pedagógica dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia:

A arquitetura acadêmica vigente no Brasil, implantada no século XIX a partir do modelo francês de Ensino Superior, além de incorporar uma profusão terminológica (bacharelado, licenciatura, habilitação, ênfase, tecnólogo etc) evidencia sérios problemas de articulação entre os níveis. Pode-se identificar nesse modelo de estrutura curricular as seguintes séries de características:

- a) Excessiva precocidade nas escolhas de carreira profissional;
- b) Seleção limitada e pontual para ingresso na graduação;
- c) Elitização da educação universitária;
- d) Viés mono-disciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados;
- e) Enorme fosso entre a graduação e a pós-graduação;
- f) Incompatibilidade com modelos de arquitetura acadêmica vigentes em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidos (p. 11).

Comenta, ainda, a professora que quando vislumbrou a possibilidade de os alunos ingressantes fazerem sua opção profissional após alguns semestres de universidade, percebeu que *“com o conhecimento da organização de cursos de graduação em **ciclos** passei a acreditar que essa opção poderia contribuir para repensar a organização curricular da graduação no Brasil. Assim, entre 2002 e 2008, motivada por essa discussão, tentei acompanhar várias discussões que estavam ocorrendo no cenário nacional.”*

A mudança na proposta formativa da Educação Superior consolidou-se com a inclinação do MEC a abonar a proposta de implantação da Universidade Nova, que defendia a ideia de mudança no modelo de estrutura acadêmica, que passaria a organizar-se em ciclos.

Conforme as ponderações de Mello, Almeida Filho e Ribeiro:

A proposta [...] denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária. A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade é a implantação de um regime de três ciclos de Educação Superior:

- Primeiro Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (**BI**), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;
- Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas;
- Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação (2001, p. 3).

Essa proposta vem ao encontro dos anseios por mudança, identificados no depoimento da Prof<sup>a</sup>. Y.M.R.M.

Sobre a percepção de cada professor que respondeu aos questionamentos, a respeito do momento político-educacional que antecedeu a criação dos Bacharelados Interdisciplinares, observou-se que ambos identificavam que as possibilidades de proporcionar ao aluno uma formação mais ampla com visão abrangente era inviável diante de um currículo tão fragmentado.

Em relação a este aspecto pondera o Prof. E.M.

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais não eram seguidos, predominava, entre os coordenadores de curso, a mentalidade do currículo mínimo. Os professores manifestavam uma curiosa noção de propriedade das disciplinas; alunos de um curso tinham extrema dificuldade de frequentar disciplinas de outro curso; havia uma estranha territorialidade curricular a ser defendida pelos coordenadores de curso; muitas vezes, as resoluções das associações profissionais valiam mais do que a legislação educacional vigente.*

Outro aspecto relatado pelo Professor E.M. que, de forma indireta, contribuiu para que se tenha uma ideia de qual era o contexto vigente à época que antecedeu a concepção dos Bacharelados Interdisciplinares, foi sua observação sobre a gestão daquela Instituição de Ensino Superior,

*[...] predominava um discurso politicamente radicalizado, mas uma prática extremamente burocratizada e conservadora, quando o assunto era a transformação da universidade e a renovação dos cursos de graduação. A Universidade era muito mais conservadora do que ela é hoje, pois o “choque”, proporcionado pelo Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), sacudiu seus valores tradicionais e sua estrutura e funcionamento arcaicos. O REUNI na Universidade promoveu a expansão da graduação ao mesmo tempo em que promoveu a expansão da pós-graduação.*

No texto dos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, publicado em novembro de 2010<sup>16</sup>, observa-se, também de forma indireta uma análise contextual da Educação Superior no período em que foram pensados os Bacharelados Interdisciplinares,

Na primeira década do século XXI, observam-se duas fases de expansão das instituições federais de Ensino Superior (IFES). Em primeiro lugar, ocorre um movimento de interiorização da oferta de vagas públicas, com a criação de novas IFES e implantação de novos câmpus; em seguida, tem início um movimento de ampliação da oferta de vagas nas instituições já consolidadas. No ano de 2007, tem início o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras do MEC que induz as IFES a realizarem reestruturações da arquitetura acadêmica a fim de melhorar o processo formativo na graduação (p. 2).

Para fundamentar aqueles referenciais ponderou-se que a formação em nível de graduação, no Brasil, estava inadequada à diversidade cultural do mundo contemporâneo, pois reservava pouco espaço para a formação geral *“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.”*

## **5.2 Motivação dos educadores envolvidos na concepção e criação desta nova proposta formativa.**

Entre as questões propostas aos professores buscou-se, também, identificar quais os fatores que os motivaram a participar do grupo de trabalho que criou os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares.

Muitas foram as inquietações relatadas. Os desconfortos sentidos com os rumos que a graduação estava tomando no Brasil, os currículos restritivos, a impossibilidade de trânsito entre os cursos em busca da formação generalista desejada e outros fatores que encaminhavam uma profissionalização precoce ao ingressante.

O Prof. E.M., ao responder ao questionamento sobre os motivos que o levaram a participar da Comissão de Elaboração dos Referenciais Orientadores, destacou:

*O primeiro fator é a consciência de que o atual modelo de graduação brasileiro está falido. Não há mais o que aperfeiçoar nele. A atual arquitetura curricular dos cursos de graduação é cada vez mais um obstáculo para a formação do novo perfil de estudante que recentemente começou a adentrar em um território acadêmico pensado e planejado para*

---

<sup>16</sup> Versão atualizada da proposta apresentada à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação em sua reunião de 7 de julho de 2010, em Brasília/DF.

*receber um perfil estudantil que não corresponde ao dele. A geração atual de estudantes é mais diversificada culturalmente, está on line, não tem mais uma origem social homogênea e compartilha um mundo de incertezas. O segundo fator, que é um corolário do primeiro, diz respeito à percepção da ineficácia do atual modelo de graduação. Em sua maioria, são cursos controlados pelas associações profissionais. Penso, inclusive, que são impropriamente denominados de cursos universitários, pois não há propriamente uma formação universitária onde o estudante desfruta de liberdade de trajetória para amadurecer seus talentos intelectuais e é exposto a uma cultura multidisciplinar ou interdisciplinar. Com raras exceções, os itinerários de formação funcionam como uma linha de montagem, na qual cada disciplina vai supostamente “agregando valor” ao estudante, com um programa longo e de previsibilidade ridícula.*

Observa-se nas palavras do Professor que havia certo desconforto com o tipo de formação que estava sendo oferecido nos cursos de graduação das instituições brasileiras.

O mesmo pode ser observado nas palavras da Prof<sup>a</sup>. Y.M.R.M., quando pondera que:

*Sempre fui uma professora muito questionadora do nosso sistema de aulas e quando coordenei o curso de graduação em Ciências Biológicas, vivenciei muito a insatisfação por parte dos alunos (...). Nessa oportunidade foi criado, junto a ANDIFES, o Colégio dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Federais (COGRAD), onde representei a região Sul e, em seguida, a Comissão dos Bacharelados Interdisciplinares, onde também representei a nossa região. (...) os cursos precisavam ser mais generalistas para atrair mais alunos e poder contratar menos professores. Foi dessa maneira que muitas Universidades atingiram as suas metas na Expansão e o MEC liberou os recursos financeiros aprovados nos projetos das Universidades.*

Diante dos relatos feitos pelos professores acerca de suas motivações para estarem na Comissão Elaboradora dos Referenciais Orientadores, pode-se inferir que havia, talvez ainda de forma incipiente, um descontentamento com os possíveis rumos dos cursos de graduação.

Com essas questões procurou-se, por outro lado, identificar se os questionados referiam alguma relação entre a proposição de criação dos Bacharelados Interdisciplinares e as mudanças ocorridas no Ensino Superior na Europa.

Sabe-se que a arquitetura curricular por ciclos não é uma formação inédita, tanto no Brasil como no mundo, conforme consta no Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia, elaborado em julho de 2008:

*O regime de ciclos predomina em praticamente todos os países com avançado grau de desenvolvimento econômico, social, cultural e científico-tecnológico. O sistema de ciclos é adotado nas universidades norte-*

americanas desde 1910 e também na Europa, no processo de reforma universitária em curso, conhecido como Processo de Bolonha (iniciado em 1999), cujo primeiro ciclo prioriza estudos gerais no primeiro ciclo (p.5).

Ao responder sobre a interferência das mudanças ocorridas na Europa na criação dessa modalidade formativa no Brasil, o Prof. E.M. reitera que o Brasil se *inspirou, com certeza, no Processo de Bologna*; mas ao mesmo tempo destaca que os Bacharelados Interdisciplinares das universidades brasileiras não reproduzem, de forma alguma, a proposta evidenciada no Processo de Bolonha.

*Como exemplo de marcada diferença, cito a completa ausência na proposta nacional de uma orientação profissional afoita. Com efeito, a ignorância e a má fé foram armas eficazes na luta pela conservação da atual arquitetura curricular dos cursos de graduação. Como fonte inspiradora da proposta nacional, poderia citar também os major colleges estadunidenses e a experiência breve da Universidade de Brasília, em 1961, idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Na verdade, um exame mais atento irá perceber que não há um modelo brasileiro de Bacharelado Interdisciplinar. As poucas universidades brasileiras que ousaram adotá-los ainda estão experimentando modelos próprios que não se parecem integralmente com os modelos adotados por outras instituições nacionais, mas que preservam o mesmo princípio de estruturação dos cursos.*

O Professor destaca, ainda, que há especulações de que “o *Processo de Bolonha está presente no Brasil pelas mãos dos Bacharelados Interdisciplinares*” e pondera que essa crítica retrata total desinformação dos dois processos e pode ser entendida mais como uma manifestação política do que propriamente acadêmica.

Nas contribuições da Prof<sup>a</sup>. Y.M.R.M também está presente a certeza de que as mudanças ocorridas na formação em nível de graduação ao redor do mundo, inspiraram de certa forma as mudanças nas universidades brasileiras.

De acordo com seu depoimento:

*Na ABC<sup>17</sup> havia discussões periódicas sobre a necessidade de inovar a concepção da graduação no Brasil. Eles estavam bastante conectados às mudanças na Europa, além de que o sistema americano de graduação sempre foi admirado por muitos professores brasileiros, como o primeiro reitor da UFABC, Prof. Luiz Bevilacqua, que era integrante da ABC. Na última fase da expansão do sistema de ensino (REUNI) O MEC estimulou muito as universidades a criarem BIs<sup>18</sup>, contudo, como os marcos regulatórios do Ensino Superior não contemplavam os BIs, a Comissão teve vários encontros (e desencontros) com o CNE até se tornar possível a aprovação da normatização dos BIs. Alguns reitores à época foram essenciais para o avanço das negociações com o MEC, ANDIFES e CNE.*

---

<sup>17</sup> ABC – Academia Brasileira de Ciências, fundada em 1916, é uma entidade independente, não governamental e sem fins lucrativos, que atua como sociedade científica honorífica e contribui para o estudo de temas de primeira importância para a sociedade, visando dar subsídios científicos para a formulação de políticas públicas (fonte: [http://www.abc.org.br/rubrique.php3?id\\_rubrique=30](http://www.abc.org.br/rubrique.php3?id_rubrique=30)).

<sup>18</sup> BIs – Bacharelados Interdisciplinares

Observa-se nos depoimentos dos professores que havia, naquele momento em que brotavam as ideias de mudança na estrutura dos cursos de graduação, correntes contrárias às inovações, porém essas não foram impedimento para que as alterações continuassem em frente.

### **5.3 Contribuição dos depoimentos coletados na identificação dos caminhos que levaram à criação dos Bacharelados Interdisciplinares**

A Portaria SESu/MEC Nº. 383, de 12 de abril de 2010, já referida, trata da designação de sete docentes de Instituições Federais de Ensino Superior para, sob a presidência do Prof. MURILO SILVA DE CAMARGO da Diretoria de Desenvolvimento da Rede IFES - DIFES/SESu/MEC, “*constituírem o Grupo de Trabalho dos Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares, para que num prazo de 180 (cento e oitenta dias) proponha a SESu subsídios para o ordenamento dos referidos cursos*”.

Considerando que o presente estudo buscou analisar os caminhos que levaram à criação dos Cursos de Graduação denominados Bacharelados Interdisciplinares no Brasil, entendeu-se ser de muito significado a busca e a organização de depoimentos da equipe de docentes designada para elaborar os Referenciais Orientadores.

Assim se buscou contato, via email, com cada um dos membros da Comissão com vistas a obter seus relatos. Responderam ao pedido dois, dos sete docentes que compuseram a Comissão; destaca-se o fato de que um membro da equipe faleceu em oito de janeiro de dois mil e dezesseis. Quatro docentes, portanto, não atenderam ao “apelo”.

De qualquer forma, em consideração aos professores que dispuseram parte de seu tempo para relatar suas experiências na Comissão e suas reflexões acerca da nova proposta formativa, optou-se por fazer a análise de seus depoimentos, buscando qualificar a revisão teórica realizada em atenção ao objetivo geral do estudo.

Cabe destacar que essa decisão se apoia nos pressupostos de conhecimento da temática que estão presentes, de forma indireta, no Art. 2º da

Portaria SESu/MEC Nº. 383, de 12 de abril de 2010, já referida, onde consta que seus membros tinham as seguintes atribuições:

- I. Coletar e sistematizar as contribuições das IFES, em harmonia com as diretrizes do REUNI, para a elaboração de curriculares dos Bacharelados e das Licenciaturas Interdisciplinares - BIs, LIs e Similares.
- II. Articular coordenadamente com órgãos e colaboradores para a institucionalização dos BIs, LIs e Similares.
- III. Produzir, com base nas contribuições das IFES e outros entes educacionais, os referenciais que subsidiarão os procedimentos de avaliação e regulação dos BIs, das LIs e Similares.
- IV. Elaborar proposta de indicadores de avaliação para fins de autorização e reconhecimento dos BIs, das LIs e Similares.
- V. Sistematizar o perfil básico comum de conclusão dos BIs, das LIs e Similares.
- VI. Acompanhar e avaliar a implementação e resultados dos cursos.
- VII. Coordenar uma publicação interinstitucional sobre esses cursos.
- VIII. Sugerir aperfeiçoamentos para avanços contínuos desses cursos.

Assim, por exemplo, ao analisar a observação feita pelo Professor Eduardo Magrone, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, citada a seguir, pode-se depreender esclarecimentos importantes para a construção das respostas que se busca com o estudo. Ao comentar sobre as mudanças propostas para a formação em nível de graduação, o Prof. Magrone, assevera que:

*No plano nacional, as expectativas eram muito promissoras. O presidente Lula iniciava seu segundo mandato; Fernando Haddad assumia o Ministério da Educação e a vontade de expandir as vagas nas Universidades Federais IFES encontrava eco na Secretaria de Educação Superior (SESu) e no governo em geral. Havia também um texto da Academia Brasileira de Ciências sobre a graduação em dois ciclos. Além disso, o Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes, que publicava artigos sobre a formação geral no Ensino Superior, também divulgava análises críticas sobre o ensino de graduação brasileiro, e o professor Luiz Bevillacqua, que organizou a Universidade Federal do Grande ABC, também fazia publicidade da graduação em dois ciclos.*

Suas palavras, juntamente com o depoimento da Prof<sup>a</sup>. Müller, contribuíram significativamente para traçar um panorama daquele momento, colaborando dessa forma para consecução do objetivo do estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### a. Prólogo

O estudo relatado buscou identificar caminhos que levaram à proposição dos Cursos de Graduação denominados Bacharelados Interdisciplinares procurando, também, estabelecer em que medida as políticas governamentais para o Ensino Superior estimularam a criação dessa nova modalidade formativa. Antes de tecer as considerações sobre o estudo realizado é adequado destacar que a percepção das leituras feitas e das entrevistas realizadas decorre de experiência pessoal da pesquisadora, com seus limites e superações, portanto, as análises tecidas a respeito dos achados são permeadas por esses limites, não sendo consideradas definitivas.

### b. Apreciação

A partir das análises feitas, dos autores estudados e das entrevistas realizadas foi possível identificar alguns caminhos que conduziram à criação dos Bacharelados Interdisciplinares.

Esses caminhos passam, certamente, pelas transformações decorrentes da globalização em todas as áreas e em particular no campo das políticas educacionais, que levaram os Estados-nação a perder um pouco do protagonismo na tomada de decisões a respeito do que atenderia aos seus interesses, considerando-se o contexto nacional concreto, com características socioculturais próprias e necessidades muito particulares.

Assim, quando se pensa, por exemplo, em qual influência o processo de Bolonha pode ter tido nas transformações ocorridas no Ensino Superior brasileiro, destacadamente no que se refere à criação de novas modalidades formativas em nível de graduação, pensa-se que algumas entidades supranacionais, como a União Europeia, por exemplo, além de interferirem nas decisões políticas das nações pertencentes ao seu espectro, interferem também nas ações de outras nações.

A “onda globalizadora” se propaga pelo mundo, servindo-se das novas tecnologias de comunicação que, ao mesmo tempo que aproxima as informações, afasta a identidade nacional, isso do ponto de vista social e cultural.

O Processo de Bolonha, carro-chefe da reforma de ensino na Europa, teve como propósito a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, que buscava a internacionalização das universidades e a possibilidade de aumento da mobilidade dos estudantes. Ainda que de forma implícita, a unificação da educação europeia serviria para fortalecer a educação o suficiente para competir com a política educacional presente nos Estados Unidos e Japão, por exemplo.

Como comentou o entrevistado deste estudo, dizer que o Processo de Bolonha não foi uma matriz de inspiração seria uma enorme inverdade. Porém, dizer que os Bacharelados Interdisciplinares brasileiros são uma réplica dos Bacharelados Interdisciplinares das universidades europeias é uma demonstração cabal de desconhecimento do Processo de Bolonha e da proposta de Bacharelado Interdisciplinar brasileira.

Como fonte inspiradora da proposta nacional, poder-se-ia citar também os *major colleges* estadunidenses e a experiência breve da Universidade de Brasília, em 1961, idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

O que se observa, em um exame mais atento, é que não há um modelo brasileiro de Bacharelado Interdisciplinar. As poucas universidades brasileiras que ousaram adotá-los ainda estão experimentando modelos próprios que não se parecem integralmente com os adotados por outras instituições nacionais, mas que preservam o mesmo princípio de estruturação dos cursos.

Assim, ao buscar-se identificar os caminhos que levaram à criação, no Brasil, dos Cursos de Graduação denominados Bacharelados Interdisciplinares, pode-se afirmar que esta nova proposta formativa reflete uma situação que se apresenta como tendência no mundo todo: a reorganização do conhecimento na perspectiva da integração interdisciplinar, o que segundo os autores estudados, poderá fazer com que avancem as “fronteiras do conhecimento científico”.

### **c. Epílogo**

O estudo realizado explicita a busca por respostas a respeito das mudanças que estão acontecendo em currículos dos cursos de graduação.

O foco foram os Bacharelados Interdisciplinares e a forma como o Brasil aderiu à proposta de criação de cursos de graduação constituídos por ciclos de formação.

Pretende-se, em outro momento, mudar o foco de pesquisa e buscar verificar como estão os cursos nesta modalidade, criados nas universidades brasileiras.

Nas dissertações analisadas, integrantes do estado de conhecimento em que nos apoiamos, foi possível observar que ainda há muitas dúvidas a respeito da organização e sistematização desses cursos. Muitas universidades que oferecem os Bacharelados Interdisciplinares ainda mostram ter dúvidas a respeito, por exemplo, da transição do primeiro para o segundo ciclo, conforme foi relatado no material que fez parte do estudo.

É possível, também, depreender a partir da leitura do material analisado – dissertações publicadas – que muito embora se tenha conhecimento da necessidade de trabalhar de forma interdisciplinar, a história de formação dos docentes brasileiros não contempla a interdisciplinaridade; ao contrário, as pesquisas estudadas relatam que o “enraizamento” na própria área inviabiliza uma ação interdisciplinar efetiva.

Pretende-se voltar ao estudo dos Bacharelados Interdisciplinares, sempre procurando respostas às inúmeras questões que inspiram a contínua e incessante busca pelo conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: UnB; Salvador: EDUFBA, 2007a. [ [Links](#) ]

ALMEIDA FILHO, Naomar; SANTOS, Boaventura. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

\_\_\_\_\_. **Universidade nova: nem Harvard, nem Bolonha**. Disponível em: <[http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Artigo\\_n1](http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Artigo_n1)> Acesso em: 21/08/2015 [ [Links](#) ]

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; MARTELETO, Regina Maria; SOUZA, Donaldo Bello de. **Educação, trabalho e o delineamento de novos perfis profissionais: o bibliotecário em questão**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 3, p. 14-24, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n3/a02v29n3.pdf>. Acesso em 24/09/2015.

BASSANI, V.L.; MARTINS N.F.B. *As vozes das Comunidades: A Universidade como lugar de formação*. In: ISAIA, S.M.A. (org) **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação** [recurso eletrônico] / colaboradoras, Doris Pires Vargas Bolzan, Adriana Moreira da Rocha Maciel. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2011.

BEVILACQUA, Luiz. Decifra-me ou te devoro. **Com Ciência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, 10 maio 2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=78&id=961>>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL, MEC/CNE/CES. **Projeto CNE/UNESCO “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”** - Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional De Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no Ensino Superior de graduação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&itemid=30192) Brasília, DF. 04/06/2013. Acesso em 18/10/2016.

**BRASIL, MEC/INEP.** Censo da Educação Superior 2013: Resumo Técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Acesso em 15/11/2016.

**BRASIL, Governo Provisorio da Republica.** Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931- Estatuto das Universidades Brasileiras. Lei Francisco Campos Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 26/10/2016

**BRASIL, Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos** - Decreto Nº 6.096, De 24 De Abril De 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em Acesso em: 21/08/2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. 74P. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHRISTÓVÃO, Maria Carmen Tavares. **UFABC: limites, perspectivas e possibilidades de um modelo de ensino inovador a partir da criação do projeto da Universidade Federal do ABC**. Dissertação de Mestrado. FEI/São Paulo, 2013

DECLARAÇÃO de Bolonha. Disponível em: <[http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao\\_de\\_Bolonha.pdf](http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf) 1999>. Acesso em: 28 jun. 2007. [ [Links](#) ]

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIDRIKSSON, Axel e colaboradores - **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe - Contexto Global y Regional**. Disponível em [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve) . acessado em 03/8/2015

DURHAM, Eunice. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. USP, 2003

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Revista Educar, n. 28, p. 17-36. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

FERREIRA, Suely. **A Universidade do Século XXI – Concepções, Finalidades e Contradições**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.) **Métodos de pesquisa. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de**

**Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LESSA DE OLIVEIRA, Cristiano. **Um Apanhado Teórico-Conceitual sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características.** Revista Travessias, vol.02, n.03. UNIOESTE, PR, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos – **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização/** José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. São Paulo: Cortez, 2003

\_\_\_\_\_. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação.** Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade, v. 3, p. 19-62, 2005.

MACÊDO, B.T.F. *et all.* **O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA: Discutindo o sistema de ciclos-** XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. Mar del Plata – Argentina, 2015.

MACÊDO, B.T.F.; VERAS, R.M.V. **A trajetória da criação dos bacharelados interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia.** Revista Avaliação, Campinas, SP, 2013.

MELLO, A.F.; ALMEIDA FILHO, N.; RIBEIRO, R.J. - **Por Uma Universidade Socialmente Relevante** – Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne\\_alexfiuza.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf) . Acessado em 12/10/2016.

MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – Vol. 2.** INEP/RIES, 2006. Brasília-DF.

MOROSINI, M. C. O Ensino Superior no Brasil *in* STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (orgs.). **História e memórias da educação no Brasil - Vol. III - Século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005, p. 296 a 323

\_\_\_\_\_. **Estado de conhecimento e questões do campo científico.** Revista Educação, (UFSM) v. 40, n. 1, jan. /abr. 2015

PARECER CNE/CES nº: 266/2011 – Assunto: **Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior – Brasília– DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/Acesso> em 13/03/2013

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CASA CIVIL - SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS - 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm).

OLIVEIRA, F.N.G de; FRANCO, M. E D.P.; BARROS, M.; MONT'ALVERNE, M.M. **Qualidade do Ensino Superior na perspectiva da Multi/interdisciplinaridade.**

Recife, PE. Dez/ 2013. Disponível em:

[http://aforges.org/conferencia3/docs\\_documentos/SESSOES%20PARALELAS/7\\_Inovacao%20e%20Tecnologia%20na%20Educacao%20Superior/F%20Nilton\\_M%20Franco\\_M%20Barros\\_Qualidade%20do%20ensino%20superior.pdf](http://aforges.org/conferencia3/docs_documentos/SESSOES%20PARALELAS/7_Inovacao%20e%20Tecnologia%20na%20Educacao%20Superior/F%20Nilton_M%20Franco_M%20Barros_Qualidade%20do%20ensino%20superior.pdf).

Acessado em 4/11/2015.

PARECER CNE/CES nº 776/1997 – Assunto: **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior – Brasília– DF. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>.

PARECER CNE/CES nº 67/2003 – Assunto: **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.** Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior – Brasília– DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>.

PARECER CNE/CES nº 08/2007 – Assunto: **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.** Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior – Brasília– DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>.

PEREIRA, Elisabeth M. Aguiar (org). **Inovações Curriculares: experiências no Ensino Superior com foco na interdisciplinaridade.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2014.

RISTOFF, Dilvo. **Modelos Institucionais de Educação Superior em Educação Superior em Debate.** Volume 7. Brasília-DF | Inep | 2006.

\_\_\_\_\_. **Os Desafios da Educação Superior na Ibero-América: Inovação, Inclusão e Qualidade em Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 519-545, nov. 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.**

Porto Alegre: Artmed, 1998

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** Educação, Sociedade & Culturas, Porto, Portugal, n. 23, p. 137-202, 2005. [ [Links](#) ]

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004. [ [Links](#) ]

\_\_\_\_\_. **Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade.** 7 Ed. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, A.P.; CERQUEIRA, E.A. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes.** In IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, 25 – 27 de novembro de 2009. **Disponível em** <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836> , acessado em 14/10/2016.

SOARES, M.S.A. (org). **A Educação Superior no Brasil.** Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco, Porto Alegre, 2002. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf> acessado em 14/10/2016

SCHWARTZMAN, S., BOMENY H.M.B. E COSTA V.M.R. (2000). **Tempos de Capanema.** 2ª ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra; Editora da Fundação Getúlio Vargas.

TORRES, C.A. (1995) *Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo.* In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão –** Petrópolis, RJ: Vozes. 77p.109-136.

THIESEN, J.S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

XAVIER, A.R.C.; LIMA, C.A.A.; TORRES, M.E.A.C. (Organizadores) **Bacharelado Interdisciplinar: A Experiência da Universidade Federal de Alfenas, no Campus Avançado de Poços de Caldas.** Poços de Caldas: Editora Progressiva, 2013.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA

<p>O (a) senhor (a) participou do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC nº. 383, de 12 de abril de 2010, que elaborou os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares. Entendendo que a mesma trajetória que ensejou a sua participação poderá contribuir para qualificar a presente pesquisa – que se propõe a analisar o contexto político-educacional em que foram pensados e criados os cursos de graduação denominados Bacharelados Interdisciplinares – solicito que responda as perguntas a seguir:</p>	
Perguntas	Objetivos
<p>Com vistas a contribuir para a construção de um referencial temporal da concepção dos Bacharelados Interdisciplinares no Brasil, o (a) senhor (a) poderia relatar em que momento histórico se originou seu interesse por essa modalidade formativa?</p>	<p>Caracterizar o contexto político-educacional em que foram pensados e criados os Bacharelados Interdisciplinares no Brasil.</p>
<p>Buscando esclarecer em que momento político-educacional os Bacharelados Interdisciplinares foram pensados e criados, gostaria que fizesse um breve relato da sua percepção daquele momento.</p>	
<p>É possível elencar fatores que o (a) motivaram a acreditar nesta nova proposta formativa?</p>	<p>Verificar quais foram as motivações dos educadores envolvidos para a concepção e criação desta nova proposta formativa.</p>
<p>O (a) senhor (a) acredita que as mudanças ocorridas no Ensino Superior na Europa podem ter servido de motivação para a criação dos Bacharelados Interdisciplinares no Brasil?</p>	