

CONCEPÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR DA UFBA.

CONCEPTIONS OF INTERDISCIPLINARITY IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL PROJECTS OF THE INTERDISCIPLINARY BACHEOR COURSES AT UFBA.

Luiza Olivia Lacerda Ramos¹
Rosilda Arruda Ferreira²

Resumo

O presente estudo demonstra as concepções de interdisciplinaridade no projeto de universidade brasileira e na formação dos estudantes, tendo como foco a maneira como os conceitos de interdisciplinaridade foram sendo apropriados e ganharam materialidade nos projetos pedagógicos dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Assim, este trabalho pretende proporcionar uma análise qualitativa dos aspectos relevantes quanto ao tema interdisciplinaridade, num enfoque voltado para as questões inerentes ao papel da universidade brasileira na formação de indivíduos preparados para atenderem às necessidades e inquietações do mundo do trabalho atual, numa perspectiva de economia globalizada. O estudo fundamentou-se em Almeida Filho e Santos (2008); Fazenda (2000, 2008 e 2011); Pombo (1992, 2004a, 2004b, 2008 e 2011), Klein (1996, 1998, 2010 e 2014), Lima, Azevedo e Catani (2008); Morosini (2006) e UFBA, (2008), bem como da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA. Os resultados, embora demonstrem alguns avanços no setor educacional brasileiro, tais como inovação curricular e flexibilidade, abrindo possibilidades para uma reorganização curricular numa perspectiva do modelo da interdisciplinaridade, apontam fragilidades nos documentos orientadores para uma formação de natureza interdisciplinar, vez que não enfatizam os elementos essenciais da interdisciplinaridade.

Palavras-chaves: Universidade. Formação. Interdisciplinaridade. Bacharelado Interdisciplinar.

Abstract

The present study demonstrates the conceptions of interdisciplinarity in the Brazilian university project and also in the formation of the students while focusing on how interdisciplinarity concepts have been appropriated and how they have won materiality in the pedagogical projects of the Interdisciplinary Bachelor degrees of the Federal University of Bahia – UFBA. Thus, this paper intends to perform a qualitative analysis of the relevant aspects regarding to the theme interdisciplinarity, with emphasis on the questions inherent to the role of the Brazilian university in the formation of individuals prepared to be answering to the needs and concerns of the current labor world in a perspective of a globalized economy. The study was based on Almeida Filho e Santos (2008); Fazenda (2000, 2008 e 2011); Pombo (1992, 2004a, 2004b, 2008 e 2011), Klein

¹ Doutora em Educação (FACED/UFBA), Mestre em Ciências da Educação (ULHT/PT), Especialista em Docência do Ensino Superior (CEPOM), Graduada em Pedagogia (FVC) e Ciências Biológicas (UCsal), Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Email: luizaramos.ufrb@gmail.com.

² Doutora em Educação (UFSCar), Mestre em Sociologia (UFPE), Graduada em Pedagogia (UFPE), Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Email: rosildaarruda@gmail.com.

(1996, 1998, 2010 e 2014), Lima, Azevedo e Catani (2008); Morosini (2006) e UFBA, 2008, as well as, through documental analysis of the Pedagogical Projects of the Interdisciplinary Bachelor's Degrees of the Federal University of Bahia. Although the results show some advances in the Brazilian educational sector, such as curricular innovation and flexibility, thus opening new possibilities for curricular reorganization in the perspective of the interdisciplinarity model, they also point out to fragilities in the orienting documents towards a professional formation of interdisciplinary nature, once they do not emphasize the essential elements of interdisciplinarity.

Key-words: University. Formation. Interdisciplinarity. Interdisciplinary Bachelor's Degree.

Introdução

O objetivo do presente artigo é analisar o tema da interdisciplinaridade na formação universitária, com ênfase na maneira como as universidades vêm idealizando seus projetos formativos, destacando nesse processo a emergência de uma nova modalidade de curso de graduação: os Bacharelados Interdisciplinares (BI).

O estudo ganha relevância na medida em que define como objeto a formação de profissionais nas universidades num contexto em que as instituições buscam romper com o clássico cartesianismo disciplinar, por meio da formulação de propostas de formação amparadas por um discurso fundamentado numa perspectiva interdisciplinar. Nesse contexto, o modelo de formação denominado Bacharelados Interdisciplinares pretende ser uma materialização dessa nova concepção de formação universitária.

Para dar conta da proposta aqui apresentada, trataremos, num primeiro momento, uma discussão sobre a emergência da discussão sobre interdisciplinaridade na educação superior; em seguida apresentaremos algumas reflexões sobre o modelo do Bacharelado Interdisciplinar que vem sendo adotado em alguns cursos implementados pela Universidade Federal da Bahia.

1. Interdisciplinaridade e formação universitária: diálogos em construção

Considerando o contexto da crítica à especialização do conhecimento, o tema da interdisciplinaridade, no nosso ponto de vista, tardou a ser incorporado ao universo da formação universitária, só aparecendo de forma mais incisiva a partir deste século.

Na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior,

promovida pela Unesco, realizada em Paris, em outubro de 1998, aparece a afirmação de que “a inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade devem ser fomentadas e reforçadas nestes programas, baseando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais e culturais” (Art. 5.a).

Quanto ao papel das universidades na análise e proposta de solução para os problemas sociais, o documento informa que

[...] A Educação Superior deve reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio ambiente e enfermidades, principalmente por meio de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. (UNESCO, 1998, Art. 6.b).

Como se pode perceber, as recomendações apresentadas anteriormente remetem a um papel da educação superior que vai além da ênfase sobre a adoção de um determinado paradigma de produção do conhecimento, priorizando um enfoque sobre a responsabilidade da educação superior com um processo formativo comprometido socialmente.

No contexto desse debate, cabe questionar se o modelo de organização disciplinar da ciência realmente chegou ao fim, ou, até que ponto, se as instituições educativas e, mais especificamente as universidades, têm conseguido promover reformas que incorporem esse novo modelo?

A educação superior brasileira, e com destaque as universidades públicas, tem sido alvo de profundas mudanças a partir dos anos de 1990, num contexto mundial de reordenamento das funções do Estado feitas com base nas orientações do modelo neoliberal.

A partir dos anos 2000, muitos países promoveram reformas na educação superior e, segundo Lima, Azevedo e Catani (2008), em todos eles aparece algum tipo de diálogo com os elementos que compõe as orientações contidas nos documentos do Processo de Bolonha. Ainda segundo esses autores, o Processo de Bolonha

[...] é uma meta-política pública, de um meta-Estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço de educação superior na Europa até o ano de 2010, cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino superior frente a países e blocos econômicos (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 21),

No caso brasileiro, nos anos 2000, e mais especificamente a partir de 2003-2004, as ações voltadas a realização da reforma das universidades se situa num conjunto amplo de medidas governamentais, tendo como guarda-chuva o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, que incorporou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em 2007, composto por um conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias.

Dentre os programas voltados para estabelecer as mudanças entendidas como necessárias à busca de qualidade e maior eficiência da educação superior pública, destacamos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O Reuni foi instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o PDE com o objetivo principal de ampliar o acesso e a permanência na educação superior e tem como meta global: “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano”. (Art. 1º, § 1º).

As ações definidas no âmbito do Reuni contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão.

O processo de expansão desencadeado a partir do Reuni, que coincide com o segundo mandato do Presidente Lula, está articulado à intenção de implantar um novo modelo de universidade cujo delineamento ficou conhecida como “Universidade Nova”.

A implantação do Reuni se dava por meio da adesão das Instituições a um novo modelo de universidade, porém sua execução estaria vinculada à disponibilidade financeira gerenciada pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG).

Caso houvesse a adesão das universidades federais ao programa, este previa que as instituições deveriam apresentar um novo modelo de organização curricular dos cursos a serem oferecidos caracterizados por “uma nova arquitetura da organização curricular-programática dos cursos de graduação que ofereceria a possibilidade de formação básica por grandes áreas do conhecimento”. (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p.26)

O Reuni se insere, portanto, num conjunto de medidas mais amplas de reforma da educação superior brasileira, em que se defende uma “nova arquitetura curricular” na qual o aspecto da interdisciplinaridade passa a se constituir no princípio fundamental a

ser considerado, o que pode ser facilmente percebida nas regulamentações indicadas a seguir:

- Resolução N° 350 de 09 de junho de 2005, ao aprovar os critérios de regulação da abertura e reconhecimento de novos cursos da área da saúde, resolve que:

c) Quanto à relevância social do curso: não ser curso isolado na área da saúde onde as oportunidades de trocas interprofissionais, tendo em vista a construção prática da **Interdisciplinaridade** na formação e composição dos perfis profissionais, estejam ausentes.

- Resolução N° 4, de 6 de agosto de 2008, e a Resolução N° 1, de 16 de janeiro de 2009 citam, em seus Artigos 8° e 9°, respectivamente, que:

As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, que possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de **Interdisciplinaridade**, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

- Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para diversos cursos de Graduação, ao tratarem das orientações sobre o projeto pedagógico do curso, destacam que:

(...) além da clara concepção do curso, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, insistem que deverá incluir, sem prejuízos de outros, os seguintes aspectos: ... III - formas de realização da **Interdisciplinaridade** (RESOLUÇÃO N° 2, 2010; RESOLUÇÃO N° 8, 2008; RESOLUÇÃO N° 1, 2006; RESOLUÇÃO N° 4, 2007; RESOLUÇÃO N° 2, 2006; RESOLUÇÃO N° 4, 2006).

- Resoluções relativas à formação de professores da educação básica, no nível superior, (curso de licenciatura de graduação plena), a interdisciplinaridade é demandada em três situações: na construção do projeto político-pedagógico, no critério de organização curricular e no desenvolvimento de projetos inovadores.

Art. 6° Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação **interdisciplinar**;

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

... III - eixo articulador entre disciplina e **Interdisciplinaridade**;

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva **interdisciplinar**.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de **Interdisciplinaridade**, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002).

- Portaria Interministerial Nº 865, de 15 de setembro de 2009 que aprova o Projeto Piloto de revalidação de diploma de médico expedido por Universidades estrangeiras. Em seu anexo, apresenta as Habilidades Específicas e Níveis de Desempenho Esperado, quando evoca pela Interdisciplinaridade ao citar uma das habilidades específicas como: "O trabalho em equipes multiprofissionais e de forma **interdisciplinar**, atuando de forma integrada e colaborativa" (BRASIL, 2009).

Pelo exposto, percebe-se como nessas novas políticas a presença da interdisciplinaridade, como elemento integrante na formação de perfis profissionais e suas potenciais relações com o mundo de trabalho, aparece de forma explícita.

Vale destacar os pressupostos contidos nos Referenciais Orientadores dos cursos de BI, apresentados ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em julho de 2010, dentre os quais destacamos: “priorizar e zelar por uma formação **interdisciplinar** alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural” (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, os cursos de BI parecem ter sido a resposta encontrada por algumas Instituições Federais de Educação Superior brasileiras e representou o principal aspecto do modelo que ficou conhecido pela designação de “Universidade Nova”.

Um dos principais mentores desse projeto, foi o Reitor da Universidade Federal da Bahia, que durante evento realizado na Andifes, em agosto de 2006, apresentou uma proposta denominada de uma UFBA Nova, projeto que foi bem aceito pelos participantes. Como desdobramento desse primeiro debate, foi realizado em dezembro de 2006, o I Seminário Nacional da Universidade Nova do qual participaram representante do Ministério da Educação (MEC) e de 57 Instituições Federais do Ensino

Superior. Esse Siminário marcou oficialmente o início das discussões da temática da reorganização curricular da educação superior no Brasil.

Segundo o “Documento Preliminar para Consulta Pública”, formulado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2007, para definir de forma mais sistematizada a proposta da Universidade Nova, o processo de reforma deveria ter a seguinte configuração:

A proposta atualmente 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. (UFBA, 2007)

Ainda segundo o documento referido anteriormente, o Bacharelado Interdisciplinar

[...] pode ser definido como curso de formação universitária interdisciplinar, “geral e propedêutica”, devendo servir como requisito para: a) formação profissional de graduação; b) formação científica ou artística de pós-graduação. Terá duração de 6 semestres (ou ainda, 9 trimestres), com uma carga horária total mínima de 2.412 horas. A Carga Curricular do Bacharelado Interdisciplinar baseia-se no conceito de Blocos Curriculares, definidos como conjunto de módulos (cursos, disciplinas, atividades, programas, trabalhos orientados) cobertos pelos alunos durante o semestre ou quadrimestre letivo. Cada módulo equivale a quatro (4) horas/semana de atividade em sala de aula/ laboratório/ observatório. O BI compreende um mínimo de 24 e um máximo de 32 componentes curriculares [...].” (UFBA, 2007, p. 9-10)

Essa nova proposta vem sendo objeto de discussões e posicionamentos contra e a favor a sua implementação. Por um lado, é percebido como possibilidade de inovação da organização e da formação universitária (Almeida Santos e Filho, 2008); por outro, é compreendida como mais uma estratégia de adequação do sistema nacional de educação superior aos ditamos e interesses externos, além de significar um certo aligeiramento da formação universitária. (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008)

Independente das críticas a favor e/ou contra o projeto, parece-nos que na atualidade ele veio para ficar. A adoção desse modelo por diversas universidades públicas

demonstra a sua aceitação, apesar dos primeiros registros de cursos de BI no Brasil já datarem de quase dez anos, quando a Universidade Federal de Santo André, São Bernardo e São Caetano (UFABC), apresentou projeto de implantação de primeiro curso nessa modalidade.

A partir de 2008, várias outras Universidades Federais vem implantando esse modelo de organização da formação universitária, conforme se pode perceber na descrição a seguir: (a) em 2008 – implantaram Bacharelados Interdisciplinares as Universidades Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Federal de Alfenas; (b) em 2009 - as Universidades Federal da Bahia, Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); (c) em 2010 - a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e (d) em 2011, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) implanta sete Bacharelados Interdisciplinares em diversas áreas; (e) em 2012 - Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ); (f) em 2013, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e (g) em 2014, é criada a Universidade do Sul da Bahia (UFSB) também em sintonia com esse modelo de formação e tendo à frente da condução do projeto o ex-Reitor da UFBA, um dos mentores do projeto da Universidade Nova.

Para contribuir com a discussão do tema, trazemos a seguir uma análise sobre a implantação dos BIs na Universidade Federal da Bahia, com destaque para as concepções de interdisciplinaridade que embasam os projetos dos cursos.

2. OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: AS CONCEPÇÕES PRESENTES NOS DOCUMENTOS

Para interpretar e analisar a concepção de interdisciplinaridade subjacente ao discurso presente nos documentos analisados, recorreremos às pistas encontradas nos documentos, sobretudo trechos de citações diretas e indiretas por nós selecionados. Em seguida, analisamos os dispositivos: perfil do egresso e competências e habilidades esperadas.

No Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares, encontramos explicitamente uma definição de interdisciplinaridade como o “estabelecimento de nexos significativos entre campos disciplinares”. (UFBA, 2008, p. 16). Adiante, o mesmo

documento ressalta a interdisciplinaridade como um “aspecto característico” dessa modalidade de graduação, incluindo a flexibilidade e a formação generalista. (UFBA, 2008, p. 18).

Podem-se entender tais nexos significativos como as fronteiras dos campos de conhecimentos ou disciplinas e práticas disciplinares, quando se analisa a linha de reflexão proposta por Almeida Filho (2007), o qual se debruça sobre o tema, considerando que não faz sentido tomar a interdisciplinaridade como um campo próprio de saberes e de práticas, visto que ultrapassa a epistemologia cartesiana, capacitando-nos a ultrapassar fronteiras na construção de conhecimentos voltados à complexidade do mundo.

Ao descrever o BI como um “curso de graduação que se caracteriza por agregar uma formação geral humanística, científica e artística *ao aprofundamento num dado campo do saber (...)*” (UFBA, 2008, p. 12), o documento se apoia nos *domínios do estudo das disciplinas* como argumento para a sua implantação.

Ao longo do documento, a interdisciplinaridade é justificada nessa mesma direção:

As instituições de educação superior [...] continuarão a ser instituições fundamentais para a humanidade na medida em que conseguirem se transformar e se mostrarem capazes de responder aos desafios de sociedades em mutação permanente, erguidas sobre saberes cada vez mais complexos. (UFBA, 2008, p. 15, grifo nosso).

Embora o conhecimento do mundo atual seja produzido em âmbitos altamente especializados, o entendimento da totalidade desse mundo, cada vez mais complexo e multidimensional, requer dos processos formais de ensino-aprendizagem uma abordagem integradora que confira sentido e significado ao conjunto de informações que se apresentam em fragmentos desconexos. (UFBA, 2008, p. 16, grifo nosso).

A falta de sintonia entre as áreas de conhecimento provocou a necessidade de reforma; uma profunda reestruturação da arquitetura curricular da educação superior. Estamos diante de uma constelação cultural que reflete a complexidade da interação entre os saberes do mundo atual. (UFBA, 2008, p. 55, grifo nosso).

A invisibilidade perpassa os quatro projetos específicos dos cursos em relação ao conceito de interdisciplinaridade. Entretanto, é possível capturar a compreensão, sobretudo a partir dos trechos nos quais ela está explicitamente relacionada:

O Projeto Pedagógico de Saúde, por exemplo, entende que:

O alargamento do campo, a multiplicação de objetos de conhecimento e de práticas de intervenção, a complexidade do processo saúde-doença, em suas

múltiplas determinações e formas de apresentação, no plano individual e coletivo, exige uma formação multi-inter-transdisciplinar, que possibilite a apreensão das diferentes e múltiplas facetas dos objetos deste campo e práticas ampliadas. (UFBA, 2009, p. 5)

Os Projetos Pedagógicos de Artes, Humanidades e Ciência e Tecnologia esclarecem que o Módulo “Estudos sobre a contemporaneidade”:

Visa a estudos temáticos de natureza interdisciplinar que têm por finalidade proporcionar ampla compreensão da atualidade nos seus múltiplos aspectos e dimensões, provendo condições para uma intervenção mais eficiente e lúcida nos processos sociais. (UFBA, 2010a, p. 12; UFBA, 2010b, p. 13; UFBA, 2010c, p.15).

Sobre isso, Santomé (1998) destaca que a interdisciplinaridade se caracteriza pela capacidade dos estudantes de enfrentarem e solucionarem problemas com criatividade. Essa capacidade ultrapassa a condição de interdependência entre os vários ramos do conhecimento em que compartilhamento e intenção de ir além das fronteiras disciplinares distintas são aspectos centrais. No projeto da área de Humanidades:

O curso justifica-se em relação aos cursos tradicionais na área de Humanidades pelo seu tratamento epistemológico, metodológico e pedagógico com base no diálogo entre disciplinas distintas. (UFBA, 2010b, p. 6).

Adiante o debate da interdisciplinaridade é tomado na perspectiva do desenvolvimento de temas gerais que ultrapassem os limites disciplinares, como é percebido ao defender que:

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

Nessa direção, Pombo (2004a, 2004b) nos diz que na interdisciplinaridade há elementos constitutivos de flexibilidade, da capacidade de adaptação, da aceitação de riscos, de aprender e agir na diversidade, aceitando novos papéis. Assim, ao se falar de interdisciplinaridade, trata-se de relações não hierárquicas, com respeito pelo conhecimento do outro, pelo trabalho cooperativo, na integração de pessoas em um projeto comum. Essa possibilidade é fundamental para que os estudantes compreendam

mais ampla e profundamente a realidade numa perspectiva complexa, suplantando a visão fragmentada de mundo.

A aproximação da perspectiva interdisciplinar com a integração se apresenta em momentos distintos do documento. Em princípio, quando um eixo de formação é designado de Eixo Integrador e em seguida quando o documento associa a noção de integração aos elementos centrais dessa formação:

Em suma, qualquer proposta de uma nova estrutura acadêmica para a universidade brasileira deve buscar superar os problemas apontados, resultando em um modelo capaz de integrar diversos sistemas de títulos de preferência compatíveis com, ou pelo menos, equivalente aos modelos vigentes nos espaços universitários internacionais, em especial o processo de Bolonha sem, no entanto, significar submissão a nenhum deles. (UFBA, 2008, p. 12).

A ideia de estudos superiores de graduação de maior amplitude [...] bem como maior integração entre esses estudos e os de pós-graduação, já é realidade em muitos países social e economicamente desenvolvidos. (UFBA, 2008, p. 16).

Publicações mais recentes reafirmam o valor da interdisciplinaridade em seu marco conceitual como elemento integrador de saberes.

O marco conceitual desse projeto repousa sobre três eixos: em primeiro lugar, epistemologias não-cartesianas demandam e valorizam a inter/transdisciplinaridade, o que permite integrar saberes das artes e das humanidades ao universo da pesquisa e da formação. Em segundo lugar, teorias críticas da sociedade promovem a etnodiversidade nos processos educacionais. Em terceiro lugar, uma pedagogia emancipatória permite formar sujeitos com autonomia e inventividade, portanto mais bem preparados para cumprir a missão (trans)formadora da instituição universitária. (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011, p. 5).

Passemos a análise da forma como essa concepção se expressa nos perfis dos egressos desenhados para cada curso.

2.1 Concepções expressas no Perfil do Egresso

Para ingressar no chamado mundo do trabalho, Mueller, Bianchetti e Jantsch (2008) evidenciam, dentre outras características, a capacidade de trabalhar em equipe, a abertura a trocas, a sociabilidade, a colaboração e a comunicação permanente. Os mesmos autores destacam que a interdisciplinaridade passou a ser difundida, a partir da

década de 1970, como um conceito usurpado pelo capital, de modo a reclamar da universidade, em termos de discurso e de prática, um egresso cada vez mais adequado às características exigidas pelo atual mercado capitalista: adaptável, flexível, portador de uma plasticidade e mobilidade que lhe permita não somente passar de uma função para a outra sem dificuldades ou resistência, mas também assumir, simultânea e cumulativamente, diversas e diferentes funções, considerando que uma habilidade, uma competência, uma função, um posto de trabalho, ao longo da vida, não são mais condição suficiente para a permanência ininterrupta no mercado de trabalho. No Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares (UFBA, 2008, p. 24), o egresso

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

Os Projetos Pedagógicos dos cursos apresentam de modo semelhante, o perfil do egresso. No Projeto Pedagógico de Humanidades, (UFBA, 2010b, p. 8), o egresso do BI:

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

Pretende-se que o egresso em Artes (UFBA, 2010a, p. 8) seja um indivíduo:

Capaz de participar ativamente das diversas etapas da ação artística, dotado de uma compreensão abrangente da problemática das artes nas sociedades contemporâneas, com capacidade de compreender a contribuição de diversas disciplinas do campo científico, das humanidades e das artes na análise das múltiplas dimensões dessa problemática e das respostas sociais que vêm sendo dadas a estes problemas.

Em Ciência e Tecnologia (UFBA, 2010c, p. 10-11) é previsto que o indivíduo seja:

Capaz de participar ativamente das diversas etapas da atividade científica, dotado de uma compreensão abrangente da problemática das ciências e das tecnologias nas sociedades contemporâneas, com capacidade de compreender a contribuição de diversas disciplinas do campo científico, das humanidades e das artes na análise das múltiplas dimensões dessa problemática e das respostas sociais que vêm sendo dadas a estes problemas. [...] é, também, capaz de realizar uma leitura pertinente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido. Além disso, pode enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo

flexível, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas – no que se refere à ciência e à tecnologia.

Já no documento de Saúde, (UFBA, 2009, p. 7), a intenção é que:

O egresso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde será um indivíduo dotado de uma compreensão abrangente da problemática de saúde nas sociedades contemporâneas, com capacidade de compreender a contribuição de diversas disciplinas do campo científico, das humanidades e das artes na análise das múltiplas dimensões dessa problemática e das respostas sociais que vêm sendo dadas a estes problemas. O egresso do BI-Saúde poderá enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas. Também poderá dar continuidade à sua formação ingressando em qualquer curso profissional da área de saúde.

Comparando tais perfis, é possível extrair cinco capacidades comuns: 1. Leitura pertinente, sensível e crítica da realidade natural, social, humana e do ambiente em que se encontra inserido; 2. Enfrentamento das exigências do mundo do trabalho no desempenho das ocupações diversas; 3. Flexibilidade para mobilizar conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas; 4. Compreensão abrangente da problemática específica nas sociedades contemporâneas; 5. Compreensão das diversas disciplinas do campo científico, das humanidades e das artes na análise das múltiplas dimensões dessa problemática e das respostas sociais que vêm sendo dadas a esses problemas.

Os elementos contidos nesses perfis profissionais permitem-nos inferir que tais capacidades evidenciam uma compreensão da interdisciplinaridade relacionada à empréstimos e colaborações das disciplinas. Nesses perfis, ficam ocultos – ou subliminares – os aspectos relacionados ao desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao enfrentamento de problemas complexos, ao intercâmbio e comunicação de diferentes ideias entre duas ou mais disciplinas, características inerentes a um sujeito com formação de natureza interdisciplinar.

A compreensão da interdisciplinaridade que defendemos assume possibilidades de conexão/comunicação/interação entre saberes/conhecimentos/métodos/pessoas o que é possível por meio de reciprocidade/mutualidade/dialogicidade, convergindo para a indicação de soluções de determinados problemas científicos e/ou sociais. Este entendimento parte de um estudo detalhado de três interpretações sobre o tema: a

concepção numa perspectiva europeia, a concepção numa perspectiva norte-americana e a concepção numa perspectiva brasileira. Na concepção europeia, marcada pela polissemia e inquietações críticas nos pontos de vista ideológicos, sociais e epistemológicas, tem-se o sentido da conceitualização, do entendimento que permite recorrer aos saberes interdisciplinares. No entendimento norte-americano, a interdisciplinaridade passa pela ideia de reunir, das várias disciplinas, evidências para respostas a uma questão maior (possivelmente um amplo problema de natureza comum a várias disciplinas). Na compreensão brasileira, há o entendimento de que a interdisciplinaridade tanto pode ser compreendida como uma prática individual, “feita de curiosidade, de abertura, de sentido de descoberta de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gostos pelas combinações de perspectivas levando ao desejo de superar caminhos já batidos” (JAPIASSU, 1976, p. 82) ou como prática coletiva sem confronto, mas com diálogos que sejam capazes de reconhecer aquilo que falta, o que podem ou devem receber dos outros. Fazenda (2008) atribui ao movimento de interação entre as disciplinas uma função-chave no processo interdisciplinar que se trata de requisito fundamental para o trabalho interdisciplinar.

Defendemos uma perspectiva da interdisciplinaridade que agregue dimensões conceitual, procedimental, atitudinal e interacional. Defendemos ainda que estas dimensões são complementares posto que são necessárias ao trabalho interdisciplinar. Ou seja, compreendemos a interdisciplinaridade a partir de uma *práxis* que corresponde a conexão/comunicação/interação entre saberes/conhecimentos/métodos/pessoas o que é possível por meio de reciprocidade/mutualidade/dialogicidade, convergindo para a indicação de soluções de determinados problemas científicos e/ou sociais.

Em cada Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares, concepções de interdisciplinaridade podem ser percebidas.

No Projeto Pedagógico do BI de Artes, por exemplo, os estudos temáticos trazem a finalidade de proporcionar ampla compreensão da atualidade nos seus múltiplos aspectos e dimensões. O Eixo Linguagens, composto por módulos de componentes curriculares, tem a função de promover a aquisição de conhecimentos e habilidades de natureza instrumental. Nas Atividades Complementares, optativas de cada Bacharelado Interdisciplinar, a atualidade do tema escolhido relaciona-se com o conceito de “tema transversal”.

No Projeto Pedagógico de Humanidades identifica-se a interdisciplinaridade na trajetória do caminho multidisciplinar ao interdisciplinar, na tentativa de construção de sentidos e práticas transdisciplinares como alicerces para o desenvolvimento dos temas selecionados como objetos de estudos na formação dos estudantes, no olhar integrador sobre as relações entre o humano e a natureza, bem como as relações humanas e sociais como um todo para fins de uma visão mais abrangente e plural, na formação cultural e humanística mais ampla, capacitando os estudantes a se posicionarem criticamente e de modo não segmentado diante dos desafios existentes na sociedade contemporânea.

No Projeto Pedagógico de Ciência e Tecnologia, o tema interdisciplinaridade é percebido na proposta do curso que visa agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento no campo das Ciências e das Tecnologias. A ideia está na promoção do desenvolvimento de competências e habilidades que conferem autonomia para a aprendizagem e uma inserção mais abrangente e multidimensional na vida social. Pretende oferecer uma formação generalista sólida e de qualidade na área de Ciência e Tecnologia, ao tempo em que atende às demandas individuais em busca de um percurso particular de formação. Pode-se destacar o Eixo da Orientação Profissional, constituída por ações e atividades nas etapas de Formação Geral e a Formação Específica do curso, que têm como finalidade oferecer uma visão panorâmica das diversas áreas de investigação, práticas e profissões das Ciências e das Tecnologias.

O Projeto Pedagógico de Saúde trata da interdisciplinaridade afirmando que uma única formação profissional especializada, que não contemple as culturas das artes, humanidades e ciências, é redutora do universo de compreensão e ação, ao tempo em que se mostra incompatível com a proposta de uma nova arquitetura universitária, capaz de responder ou, ao menos, problematizar os desafios que se apresentam em nosso mundo contemporâneo. Formação profissional no campo da Saúde passou a ser pensada como pressupondo uma etapa anterior ou concomitante de formação geral, que contemple a inserção do estudante na complexidade teórica, diversidade temática e multiplicidade de práticas possíveis, de modo a prepará-lo melhor para situar-se no contexto sócio-econômico-político-histórico do qual faz parte e para desenvolver ações criativas e sensíveis aos problemas que se apresentam, com maior grau de resolutividade. O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde pretende tanto colaborar para a diminuição da lacuna construída pela lógica da disciplinaridade, que tem como um de seus derivados a

formação profissional especializada, quanto pretende possibilitar aos alunos experiências epistêmicas que subsidiem a sua escolha profissional.

Embora Trindade (2008, p. 66) recomende que a reflexão acerca das atitudes que se constituem interdisciplinares seja mais importante do que conceituar, alerta que ela “precisa ser bem compreendida para que não ocorram desvios na sua prática”.

É importante observar que, embora a interdisciplinaridade seja utilizada como mote para a formação de nível superior, os dados apresentados demonstram que o conceito desse fenômeno se apresenta pouco evidente na proposta e não expressa exatamente como ela deve ser materializada. Além disso, a utilização de termos diversos vinculados à ideia de interdisciplinaridade denuncia que não há uma precisão conceitual em que se possa assentar a proposta que ofereceria, em certa medida, mais clareza no fazer e na prática de uma formação *humanística, científica e artística*.

Um perfil de egresso circunscrito nesse movimento, de modo a contemplar uma formação pautada nesse tripé, requer uma clareza na proposta de modo a evitar que a interdisciplinaridade se transforme em um conceito maleável, em função das sua vasta e ambígua utilização em contraponto às características reducionistas das especializações, como verdadeira panaceia epistemológica, ou seja, chamada a curar todos os males que afetam a consciência científica de nosso tempo, devendo ser superada/curada através da prática interdisciplinar. (GUSDORF, 1990).

Como bem pondera Demo (2000), a interdisciplinaridade quer verticalizar a horizontalização, para que a visão complexa seja também profunda, e horizontalizar a verticalização, para que a visão profunda seja também complexa. Caso isto não se concretize, uma das decorrências é que a interdisciplinaridade se empobrece ou se reduz à condição meramente instrumental.

2.2. Sobre as Competências profissionais

Para complementar o desenho desse perfil, os cinco projetos elegem competências e habilidades – gerais e específicas – traduzidas por um conjunto de “capacidades” na área, indicando, em certa medida, outras intenções quanto ao perfil profissional que se pretende formar.

Os quatro documentos, ao relacionarem suas competências, deixam claro que são incluídas “competências gerais definidas no Projeto Pedagógico dos BIs (UFBA, 2009, p. 7; UFBA, 2010a, p. 8, 2010b, p.7; 2010c, p. 7). Mesmo assim, dois projetos acrescentam outras competências não descritas nos documentos anteriores. Em Ciência e Tecnologia tem-se:

Consolidação dos valores democráticos na sociedade contemporânea; valorização e respeito pela diversidade de saberes e práticas ligas à CT; compreender a complexidade do campo das Ciências e das Tecnologias; busca da equidade socioeconômica; capacidade reflexiva densa sobre uma área de estudo ou profissão no campo da CT; expansão e consolidação da visão ampliada de CT. (UFBA, 2010c, p. 11-12).

Em Artes, “conhecimento sobre o campo das artes; conhecimento de conceitos e abrangências das políticas culturais; capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos no planejamento e gestão em artes”. (UFBA, 2010a, p. 9).

Nessa organização, ficam evidentes competências comuns em todos os documentos:

Capacidade de abstração, análise e síntese; capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente; capacidade de buscar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas; capacidade de comunicação oral e escrita; capacidade crítica e autocrítica; habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação e conhecimentos sobre uma área de estudo ou profissão. . (UFBA, 2010b, p.9, UFBA, 2010a, p.8, UFBA, 2010c, p.11 e UFBA, 2009, p.7).

Os documentos avançam sem explicitar, claramente, a implicação do desenvolvimento de competências com o trabalho de natureza interdisciplinar. Mesmo quando argumentam que

os campos de competências de um grande número de profissões ou funções nas empresas e órgãos públicos não são nitidamente delimitados, mas se definem em relação aos conhecimentos emanados das diferentes disciplinas. (UFBA, 2008, p. 14).

Entretanto, a publicação dos relatórios da Conferência Mundial para o Ensino Superior em 2009 indica que o desenvolvimento de tais competências reclama por uma proposta de trabalho em que a interdisciplinaridade seja um meio para a conquista desse perfil. Assim, declara que as instituições de ensino superior

através de suas funções principais (pesquisa, ensino e serviços comunitários), estabelecidas no contexto de autonomia institucional e liberdade acadêmica, devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa.

Nessa mesma publicação, a responsabilidade social da educação superior é debate central, o que implica em outras novas competências que contribuam, desta vez, na formação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com valores da democracia. Além disso, a educação superior é convocada a gerar conhecimentos pertinentes relativos às questões de envergadura que atingem a sociedade mundial nos tempos atuais como: segurança alimentar, mudanças climáticas, diálogo intercultural, saúde pública, dentre outros.

Embora não tenha sido nossa intenção envolver esta pesquisa nos debates epistemológicos sobre competências e habilidades, vale ressaltar, brevemente, dois aspectos que chamam a atenção quanto a este tópico no documento, vez que competências e habilidades aqui são elementos estruturantes na elaboração de um currículo com perspectiva interdisciplinar. O primeiro envolve a diversidade terminológica que os documentos utilizam para se referir a competências e habilidades e o segundo refere-se ao aporte teórico relativo a competências e habilidades. Cada projeto refere-se às competências e habilidades de modo diferenciado:

O Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares (UFBA, 2008, p. 23), ao tratar das competências e habilidades gerais esperadas, refere-se a competências genéricas – proporcionadas pela educação superior e competências específicas – relacionadas às ocupações.

Os demais projetos utilizam diferentes nomenclaturas para classificar o mesmo objeto. Em Artes, primeiramente, destaca que o curso intenciona “possibilitar ao estudante a aquisição de competências cognitivas e habilidades específicas para o aprendizado de fundamentos conceituais e metodológicos para uma posterior formação profissional e/ou pós-graduação”. (UFBA, 2010a, p. 7). Mais adiante, no item Competências e Habilidades, declara que

as competências tomadas como referência no Bacharelado Interdisciplinar em Artes incluem as competências gerais definidas no Projeto Pedagógico geral dos BIs (UFBA, 2008) e competências específicas relacionadas com os conhecimentos, habilidades e valores a

serem incorporados ao pensamento e à ação do Bacharel em Artes. (UFBA, 2010a, p. 8).

Em Humanidades, o curso possibilita ao estudante “a aquisição de competências e habilidades gerais e específicas para o aprendizado de fundamentos conceituais e metodológicos para uma posterior formação profissional” (UFBA 2010b, p. 8). Neste projeto, surge uma nova classificação no item Competências e Habilidades: “Competências gerais, específicas e valorativas”. (idem, p. 9). Adiante, trata, no eixo integrador, de competências relacionais como mais uma modalidade a ser desenvolvida (idem, p. 18). Na sequência, “competências cognitivas e habilidades relacionais” (ibidem, p. 19) compõem o conjunto de intenções no item Componentes Curriculares de Livre Escolha.

Do mesmo modo, o Projeto de Ciência e Tecnologia aborda as distintas classificações anteriormente citadas: Competências cognitivas (UFBA, 2010c, p. 10), competências genéricas, gerais e habilidades específicas (idem, p.11) e competências valorativas (ibidem, p. 11). Para tratar do Eixo Linguagens, o documento acrescenta que a função é promover a aquisição de conhecimentos e habilidades de natureza instrumental que possibilitarão maior acesso a conhecimentos e competências fundamentais e aplicadas (IBDEM, p. 17). As competências relacionais estão contidas no Eixo Integrador dessa proposta.

O Projeto de Saúde trata de competências cognitivas, genéricas, gerais e específicas, para a ação no campo da saúde e valorativas. (UFBA, 2009, p. 7-8).

As informações evidenciadas nos levam a questionar, por exemplo, o que se pode chamar de competências valorativas, relacionais, aplicadas? Qual classificação define competência como cognitiva? Por que, mesmo tomando como base o Projeto Pedagógico Geral, os quatro documentos utilizam concepções diversas para elegerem as competências?

Os textos de fundamentação teórica, do mesmo modo, associam a ideia de competências a múltiplas formas:

O aprender a aprender, uma competência bastante genérica, que já se tornou ponto fundamental e indiscutível da educação atual, tem como pressuposto um leitor capaz de compreender o texto escrito e de se posicionar diante dele com autonomia intelectual. (UFBA, 2008, p. 58).

De um lado, as línguas são consideradas instrumentais, uma habilidade para comunicar o pensamento e a informação; por outro lado, a linguagem é entendida como um elemento essencial dos processos de pensamento, percepção e autoexpressão e, como tal, é considerada o núcleo da competência translinguística e transcultural. (UFBA, 2008, p. 63).

A velocidade dos avanços tecnológicos e seus impactos nos processos de trabalhos e na sua gestão requerem atualizações constantes das competências profissionais e, em alguns casos, tão aceleradas, que jovens recém-graduados já constatarem sua defasagem com relação às inovações recentes em seu campo profissional. (UFBA, 2008, p. 73).

O ensino superior deve preocupar-se em desenvolver competências de autogestão profissional, numa concepção de carreira como uma construção progressiva de percursos associados com recursos de formação que, a cada ciclo de carreira, lhes permitam conservar horizontes de evolução no papel de trabalho. (UFBA, 2008, p. 74).

Os inúmeros estudos sobre as demandas contemporâneas do mundo do trabalho produzidos no Brasil e no mundo têm apontado, de modo unânime, na direção da necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades laborais para além daquelas de natureza específicas voltadas para determinadas funções/ocupações. (UFBA, 2008, p. 75)

A este respeito, Sá e Paixão, em 2013, publicam uma pesquisa evidenciando que a

falta de uma definição mais concisa da noção de competência e o excesso de entendimentos que proliferam têm-se vindo a revelar condições indutoras de confusão terminológica e conceptual e evidenciam a necessidade e urgência de clarificação do conceito. (SÁ e PAIXÃO, 2013, p. 87).

Do mesmo modo, verificamos, nos cinco Projetos Pedagógicos analisados, imprecisão no marco teórico utilizado. O conjunto de capacidades e habilidades eleitas e apresentadas nos documentos tomaram como base: 1. O Relatório dos Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (UNESCO, 2003) e o 2. Projeto *Tuning* da América Latina.

Do primeiro documento, foram reproduzidas as competências consideradas cognitivas gerais e específicas esperadas de egressos da educação Superior, a saber:

Flexibilidade; ser capaz de contribuir para a inovação, demonstrando criatividade; ser capaz de enfrentar a incerteza; estar animado pelo desejo de aprender ao longo da vida; ter sensibilidade social e aptidão para a comunicação; ser capaz de trabalhar em equipe; ter espírito empreendedor; preparar-se para a internacionalização do mercado,

familiarizando-se com culturas diferentes; possuir largo espectro de competências genéricas em variados campos do conhecimento, especialmente das novas tecnologias, que formam a base das diversas competências profissionais. (UFBA, 2008, p. 14).

E o segundo documento foi tomado como referência para a definição do conjunto das competências gerais (UFBA, 2008, p. 23).

Enquanto referencial de currículo numa perspectiva interdisciplinar é fundamental uma clarificação conceitual da noção de competência. À primeira vista, da análise apresentada, podemos concluir que há indefinição conceitual e imprecisão terminológica quanto à concepção da noção de competência. São notáveis os distintos entendimentos encontrados para a sua categorização. Estruturalmente, verificamos uma diversidade na definição dos elementos que a compõem. Assim, no documento, competências surgem associadas a capacidades, habilidades, comportamento, atitudes, saberes, pré-requisitos, aplicação, recursos.

Na tentativa de que este currículo, assim estruturado por competências, ultrapasse os limites da compreensão de que tais competências estão mais para atender a um modelo de formação internacional, projeto *Tuning*, do que uma formação interdisciplinar, é urgente a necessidade de uma clarificação conceitual de cada um desses termos usados, bem como das implicações epistemológicas e pedagógicas que possam conduzir a uma desejável convergência de linguagem com vistas ao fortalecimento da prática interdisciplinar.

Tal esclarecimento remeteria a uma concepção não instrumental da interdisciplinaridade, mas de mediadora de comunicação entre as disciplinas a “um nível bem mais crítico e criativo”, diz Etges (2000, p. 73). Bom que reforcemos a linha tênue que há entre desenvolvimento de competências e formação profissional com foco na produtividade e resultados. Essa discussão vai na contramão dos debates centrados na formação superior, numa perspectiva interdisciplinar que defendemos e que teoricamente os Projetos Pedagógicos defendem.

3. Considerações Finais

As considerações que seguem não são definitivas e acreditamos o quanto é importante partilhá-las com outros pesquisadores interessados pela interdisciplinaridade,

sobretudo na educação superior. Isso permitirá a sua crítica, que muito certamente poderá amadurecer outros novos indicadores de que colaborem com uma formação profissional no âmbito da educação superior na perspectiva interdisciplinar.

Com vistas a analisar o conteúdo desses projetos, que orientam uma proposta de formação a partir das concepções da interdisciplinaridade, tanto no Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares quanto nos Projetos Pedagógicos das quatro áreas, os dados coletados constituíram o corpo desta investigação a partir da concepção de interdisciplinaridade.

Ao interpretar e analisar a concepção de interdisciplinaridade subjacente nos seguintes dispositivos: perfil do egresso, suas competências e habilidades esperadas, os resultados obtidos mostram que os documentos não apresentaram as orientações e ideias primordiais para a construção de uma identidade interdisciplinar que correspondesse a uma formação dessa natureza. Os dados analisados demonstram que a prioridade não é a interdisciplinaridade e sim o desenvolvimento de competências profissionais aliadas.

Na composição desses documentos, percebemos hiatos entre a perspectiva da interdisciplinaridade e as intenções contidas no perfil do egresso e nas competências e habilidades eleitas. Verificamos que: formação continuada do professor, bem como aspectos inerentes ao currículo, são suprimidos nas recomendações iniciais. Também fez falta um terceiro elemento que envolveria os fundamentos teóricos e metodológicos em que se assentam a proposta da interdisciplinaridade, vez que se trata do aspecto que tornaria o projeto diferenciado. Especificamente, o perfil profissional reclama por uma proposta mais arrojada quanto aos fundamentos da interdisciplinaridade, pois se trata de um projeto que pretende oferecer uma formação de natureza interdisciplinar.

O exercício para compreender a interdisciplinaridade é fragilizado, nomeadamente em dois tópicos especialmente relevantes. Primeiramente, a desarticulação entre o perfil do egresso e os pressupostos da interdisciplinaridade. São invisíveis, ou subliminares, os aspectos relacionados ao desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao enfrentamento de problemas complexos, ao intercâmbio e comunicação de diferentes ideias entre duas ou mais disciplinas, características inerentes a um sujeito de natureza interdisciplinar.

Outro tópico relevante é que, ao longo dos Projetos Pedagógicos analisados, não fica explícito a que teoria esse conceito remete o que permite a precarização do conceito

de interdisciplinaridade. Utilizando a classificação de Piaget, esse movimento mais se assemelha à multidisciplinaridade, em que a solução de um problema reclama pela obtenção de informações de um ou mais setor do conhecimento, sem que as disciplinas que são convocadas por aqueles que as utilizam possam dialogar.

E, tendo em vista a possibilidade de ampliar a discussão da interdisciplinaridade, arriscamos algumas considerações que talvez sejam razoáveis para se pensar:

Quanto ao dispositivo que anuncia a concepção de Interdisciplinaridade consideramos prudente repensar a interdisciplinaridade numa dimensão mais ampla quanto à sua compreensão na perspectiva da formação superior. Do mesmo modo, é fundamental explicitar a concepção de currículo, que pode ser organizado em torno de núcleos. Esses núcleos podem estar centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias.

Ampliando um pouco mais, ao considerar elementos para uma prática interdisciplinar é condição inerente uma revisão da proposta metodológica dos Módulos: Estudos sobre a Contemporaneidade no Eixo Interdisciplinar e no Eixo Orientação Profissional, de forma que possam realmente assumir o lugar central da materialização da interdisciplinaridade nos Projetos dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, como citado no próprio documento. Além disso, apresentar possibilidades da interdisciplinaridade no cotidiano pedagógico, no dia a dia da sala de aula, pensando-a de modo circunscrito em espiral. Antes de pensar a interdisciplinaridade entre áreas de concentração, é fundamental dar conta minimamente de diálogos entre os componentes curriculares que compõem a formação geral.

Nesse momento, é fundamental uma atitude de alerta com relação ao processo de abertura de novos cursos de graduação denominados interdisciplinares. Além disso, é urgente a necessidade de revisão da proposta pedagógica e curricular dos Bacharelados Interdisciplinares em andamento na UFBA. Compreendemos esta revisão dos projetos pedagógicos como uma oportunidade de construir e consolidar um processo de amadurecimento que representa efetiva contribuição para o conhecimento do fenômeno da interdisciplinaridade, especialmente na educação superior.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA FILHO, N. de.; COUTINHO, D. **Nova arquitetura curricular na Universidade brasileira**. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v.63, n.1, Jan. 2011. p. 4-5. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252011000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 out 2018.

BOFF, L. **A águia e a galinha: Uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

ETGES, N. J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In Ari P. J. & BIANCHETTI, L. (Orgs.), **Interdisciplinaridade: Para além da filosofia do sujeito**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 51-84.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

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

GUSDORF, G. Conhecimento Interdisciplinar. In: POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. (Org.). **Antologia I**. Porto: Campo das Letras, 1990. p. 9-40.

JAPIASSU, H. **Ciências: questões impertinentes**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. (Coleção Filosofia e História da Ciência).

_____. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

KLEIN, J. T. Interdisciplinarity: An Overview by Julie Thompson Klein. Videoconferência **First Global Conference on Research Integration and Implementation: Linking networks, taking stock, planning for the future**, 8-11 September 2013. Publicado em 2 de out de 2014. Duração: 32'07". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pKTi3ZPHEEo>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. A taxonomy of interdisciplinarity. In: FRODEMAN, R. (Ed.). **The oxford handbook of interdisciplinarity**. New York Oxford University Press. 2010. p. 15-30.

_____. **Ensino interdisciplinar:** didática e teoria. In FAZENDA, Ivani (Org.) Didática e Interdisciplinaridade. São Paulo: Papirus, 1998.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N de e CATANI, A. M. **O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1, p.7-36, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1>>. Acesso em: 10 out. 2018.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MOROSINI, M. (org.). **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7E0103BC-2E4A-4D94-AD06AA80565692FF%7D_LIVRO%20UNIVERSIDADES%20COMPLETO.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

MUELLER, R. R.; BIANCHETTI, L. JANTSCH A. P. **Interdisciplinaridade, Pesquisa e Formação de Trabalhadores:** As interações entre o mundo do trabalho e o da educação. Educação, Sociedade & Culturas, nº 27, 2008, 175-191. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_rafael.pdf>. Acesso em: 10 out. de 2018.

POMBO, O. **A Interdisciplinaridade:** reflexão e experiência. Lisboa: Texto Editora, 1992.

_____. Epistemologia da Interdisciplinaridade. In: PIMENTA, Carlos (Org.) **Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade.** Porto: Campo das Letras, 2004a. p. 93-124.

_____. **Interdisciplinaridade:** ambições e limites. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004b.

_____. Unidade da Ciência. O regresso de uma ideia. In: TRINDADE, V. M.; TRINDADE M. de N.; CANDEIAS A. A. (Orgs). **A Unicidade do Conhecimento.** Coimbra: Quarteto editora, 2008. p. 49-65.

POMBO, O. **Unidade da Ciência. Programas, Figuras e Metáforas.** Lisboa: Gradiva, CFCUL, 2011.

RAMOS, L. O. L. **O lugar da interdisciplinaridade na educação superior:** uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA. 280 f. il. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SÁ, P. e PAIXÃO, F. **Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistêmica.** Revista Portuguesa de Educação, 2013, 26(1), pp. 87-114.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOMMERMAN, A. **Formação e transdisciplinaridade:** uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRAN. Dissertação (Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, 2003.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre a ciência. In: FAZENDA, Ivani (org.) **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 65-83.

UNESCO. **Educação superior:** reforma, mudança e internacionalização. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-reitora de Ensino de Graduação. **Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares.** 2008. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.** 2009. Disponível em: <<http://www.lhac.ufba.br/bi/bi-normas-regimentos/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Artes.** 2010a. Disponível em: <<http://www.lhac.ufba.br/bi/bi-normas-regimentos/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades.** 2010b. Disponível em: <<http://www.lhac.ufba.br/bi/bi-normas-regimentos/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia.** 2010c. Disponível em: <<http://www.lhac.ufba.br/bi/bi-normas-regimentos/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

Recebido em: 17 de outubro de 2018
Aprovado em: 17 de dezembro de 2018

SOBRE AS AUTORAS

Luiza Olivia Lacerda Ramos é uma professora e pesquisadora brasileira vinculada ao Grupo de Estudos sobre a Interdisciplinaridade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Ela possui em experiência em educação, atuando, principalmente, nos

seguintes temas: gestão, políticas públicas, currículo, interdisciplinaridade, formação de professor, gestão do conhecimento e metodologias de ensino.

Rosilda Arruda Ferreira é uma professora e pesquisadora brasileira vinculada ao Grupo de Estudos sobre a Interdisciplinaridade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Ela possui em experiência em educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação superior; avaliação educacional; gestão da educação; construção de indicadores de qualidade em educação; epistemologia, sociologia da educação e sociologia do conhecimento.