

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

FLÁVIO SERENO CARDOSO

**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**

JUIZ DE FORA

2014

FLÁVIO SERENO CARDOSO

**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**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Marcos Tanure Sanábio

Co-orientador: Virgílio César da Silva e
Oliveira

JUIZ DE FORA

2014

FLÁVIO SERENO CARDOSO

**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**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, aprovada em 29/9/2014.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio

Co-orientador: Prof. Dr. Virgílio César da Silva e Oliveira

Prof. Dr. Júlio César Andrade de Abreu

Prof. Dr. Marcus Vinícius David

Juiz de Fora, 29 de setembro de 2014

Para

Meus pais, Mário César e Maria Cândida
Viviane
Meimei
Fumaça
Cuca

Agradecimentos

Ao meu Co-orientador e amigo Virgílio, pelas inestimáveis contribuições, desde as definições de rumo a seguir até o fechamento deste trabalho. Pelo incentivo de sempre e pela amizade de longa data traduzida no apoio em todos os momentos e por sua inteligência interpretativa de sempre, não só de gêneros acadêmicos mas principalmente da natureza humana. Muito obrigado!

Ao meu Orientador e professor Marcos Tanure, que pela segunda vez cumpre comigo este papel, antes na graduação, pela longa caminhada durante este curso;

A Carla Machado e Carolina Magaldi, do núcleo de dissertação do CAEd, pela disponibilidade e competência em seu trabalho;

Ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), seus docentes, técnicos e colegas discentes;

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituição à qual estabeleci como estudante deste programa meu terceiro vínculo e que propiciou ambiente de trabalho que estimulou meu retorno ao ensino formal;

Aos colegas e amigos trabalhadores do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Faculdade de Serviço Social e de toda a UFJF pelo companheirismo e convivência fraterna;

A Virgílio César da Silva e Oliveira, Marcos Tanures Sanábio e José Humberto V. Lima Jr. pela banca de qualificação e a contribuição pra consolidar os caminhos desse estudo;

A Virgílio César da Silva Oliveira, Marcos Tanure Sanábio, Marcus Vinícius David e Júlio César Andrade de Abreu pela participação na banca de defesa desta dissertação e pelos questionamentos enriquecedores;

Aos entrevistados de minha pesquisa pelas valiosas informações e opiniões;

A toda minha turma de Mestrado (2011) com a qual mesmo em pouca convivência presencial foi possível dialogar e aprender e em especial às colegas que viraram amigas Valéria e Solange e nosso divertido Fernando;

A toda minha família, em especial meu Pai e minha Mãe, inspiradores de vida e de busca por desafios como esse e meu irmão André;

A Viviane, companheira de sempre, mais uma vez comigo, incentivando e dividindo este momento;

Aos valorosos amigos que de uma forma ou de outra contribuíram por esta travessia, seja com incentivos, dicas, compreensões, apoios diversos ou pela simples presença e exemplo de vida: Virgílio, Pítias, Márcio Sá Fortes, Josiane, Natália, Maria Angela e Aline Barreto.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar, a partir de análise documental e da percepção de atores relevantes, a concretude, no cotidiano do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, do previsto nos Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares do Ministério da Educação e propor alterações que reduzam a distância entre o previsto e o que está sendo realizado. Justifica-se esta escolha pelo caráter inovador da proposta de bacharelados interdisciplinares no Brasil, bem como da necessidade de se identificar os desafios e possibilidades desta experiência de arquitetura curricular. A metodologia usada nesta pesquisa qualitativa foi um estudo de caso, por meio de referencial bibliográfico e análise documental e entrevistas semiestruturadas. As principais referências documentais utilizadas foram o projeto pedagógico do curso e os referenciais orientadores para bacharelados interdisciplinares e similares do Ministério da Educação. No fim do trabalho, é apresentado um Plano de Ação Educacional, contemplando propostas que procuram atender o objetivo citado anteriormente de aproximar o previsto na documentação oficial do realizado no cotidiano do curso.

Palavras chave: Bacharelado Interdisciplinar; Ensino Superior; Referenciais Orientadores.

ABSTRACT

This work aims to analyze, from document analysis and perception of relevant actors, concreteness, in the daily course of Bachelors in Interdisciplinary Humanities at the Federal University of Juiz de Fora, the benchmarks set out in Guiding and Interdisciplinary Degrees Similar Ministry of Education and propose changes that reduce the distance between the predicted and what is being done. Justified this choice by innovativeness of the proposed interdisciplinary bachelors in Brazil as well as the need to identify the challenges and possibilities of this curricular experience. The methodology used in this qualitative research was a case study, through a bibliographic reference and documentary analysis and semi-structured interviews. The main document references used were the pedagogical design of the course and guiding frameworks for interdisciplinary and similar bachelor's Ministry of Education. After work, we present a Plan of Action Educational contemplating proposals that seek to meet the previously planned to bring in the official documentation held in the daily course mentioned goal.

Keywords: Interdisciplinary Degree; Higher education; Guiding references.

LISTA DE ABREVIATURAS

B.I. - Bacharelado Interdisciplinar
CNE – Conselho Nacional de Educação
CDARA – Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos
CIAPES – Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica do Ensino Superior
CONGRAD – Conselho Setorial de Graduação da UFJF
CONSU – Conselho Superior da UFJF
CPA – Comissão Própria de Avaliação
EAD- Educação a Distância
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ICH – Instituto de Ciências Humanas da UFJF
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Aplicadas Anísio Teixeira
IRA – Índice de Rendimento Acadêmico
MBA – Master Business Administration
MEC - Ministério da Educação
PAE – Programa de Ação Educacional
PISM – Programa de Ingresso Seletivo Misto
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
RAG – Regulamento Acadêmico de Graduação
REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGA – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SISU – Sistema de Seleção Unificado
TAE – Técnico Administrativo em Educação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNIFAL – MG – Universidade Federal de Alfenas

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Bacharelados interdisciplinares da UFJF	30
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos Entrevistados.....	36
Quadro 2: Concretude entre o previsto nos Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC e a prática do B.I. em Ciências Humanas da UFJF no que se refere à Estrutura.....	75
Quadro 3: Análise da concretude entre o previsto nos Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC e o existente no B.I. em Ciências Humanas da UFJF no que se refere ao Fluxo de Formação.....	76
Quadro 4: Propostas do Plano de Ação Educacional, categorias as quais se referem e responsáveis por executá-las.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR E SUA ADOÇÃO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.....	16
1.1 A Gênese do Bacharelado Interdisciplinar.....	18
1.2 Processo de Bolonha: origem, pressupostos e críticas.....	17
1.3 O modelo norte-americano.....	19
1.4 Bacharelado Interdisciplinar no Brasil. Origens e suas Implicações.....	21
1.4.1 O Bacharelado Interdisciplinar no contexto do REUNI	23
1.4.2 A adoção dos Bacharelados Interdisciplinares pela UFJF	26
1.4.3 O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF	28
1.4.4 Os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares.....	29
2. ANÁLISE DA CONCRETUDE DA ESTRUTURA E DO FLUXO DE FORMAÇÃO PREVISTOS NOS REFERENCIAIS ORIENTADORES DO MEC.....	35
2.1 Metodologia.....	35
2.2 Análise e Interpretação.....	36
2.2.1 Estrutura.....	37
2.2.2 Acesso.....	49
2.2.3 Permanência.....	52
2.2.4 Sucesso.....	56
2.2.5 Progressão.....	61
2.2.6 Aprendizagem.....	65
2.2.7 Avaliação.....	68
2.2.8 Mobilidade.....	72
2.3 Outras Experiências de Implantação de Bacharelados Interdisciplinares em Ciências Humanas no Brasil.....	77

3. UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) PARA O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS DA UFJF.....	80
3.1 Estrutura.....	80
3.2 Acesso.....	82
3.3 Permanência.....	82
3.4 Sucesso.....	83
3.5 Progressão.....	84
3.6 Aprendizagem.....	85
3.7 Avaliação.....	86
3.8 Mobilidade.....	87
3.9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	93

INTRODUÇÃO

A expansão das vagas no ensino superior público brasileiro, iniciada na primeira metade dos anos 2000 e intensificada num segundo momento pela reforma edificada pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criou o ambiente favorável para experimentação de novas formas de arquitetura acadêmica que já vinham sendo discutidas como, por exemplo, os Bacharelados Interdisciplinares (B.I.'s). Inspirados em modelos internacionais e contribuições teóricas nacionais, estes cursos, recentemente implementados no Brasil, são considerados parte da ideia central do que foi chamado, a princípio, de “Universidade Nova” pelo ex-reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), professor Naomar Monteiro de Almeida Filho. Esta ideia se estruturou a partir do Decreto Presidencial n.º 6096, de 2007, que instituiu o REUNI (LÉDA; MANCEBO, 2009).

A efetivação destes cursos no Brasil tem nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em novembro de 2010, seu documento base. Este, elaborado por professores de várias universidades federais brasileiras, contextualiza e fundamenta os bacharelados interdisciplinares, traz sua definição e seus princípios, discute o perfil de seus egressos, apresenta sua estrutura e seu fluxo de formação (incluindo acesso, permanência e sucesso, progressão, aprendizagem e avaliação e mobilidade) e sinaliza sobre seu escopo, sua implantação e seu acompanhamento. (BRASIL, 2010).

Verificar se o processo de implantação do curso está de acordo com os elementos previstos nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC é o que pretende esta dissertação que apresenta como objetivo geral: analisar, a partir da percepção de atores relevantes no contexto dos bacharelados interdisciplinares, a efetivação do que é definido pelos referenciais orientadores do MEC, e o que pode ser feito em termos acadêmicos e administrativos pelas instituições de ensino para reduzir as possíveis diferenças, minimizando a distância entre o previsto e o que está sendo realizado.

Para tal, esta investigação, centrada no contexto do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF objetiva identificar, a estrutura e o fluxo de formação do curso, comparando no que tange ao acesso, permanência e

sucesso, progressão para o segundo ciclo, aprendizagem, avaliação e mobilidade, bem como a própria estrutura, a realidade com o previsto nos referenciais orientadores do Ministério da Educação, apontando possíveis intervenções que possam ser realizadas por meio de um plano de ação educacional, no intuito de minimizar as diferenças entre o previsto, e o implementado pela UFJF no curso analisado.

A investigação consiste em pesquisa bibliográfica, documental e de campo, sendo que esta última envolve a consulta, por meio de entrevistas semiestruturadas, a um membro da coordenação pedagógica do curso, dois professores membros do colegiado, um Técnico Administrativo em Educação (TAE) ligado ao curso, um membro da direção do Instituto de Ciências Humanas e um dirigente da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), para colher dados acerca da efetivação do curso em relação a sua adequação aos referenciais orientadores do MEC. De modo específico, o estudo buscará:

- a) Apresentar a origem, os princípios e o processo de implementação do modelo de bacharelados interdisciplinares no Brasil e caracterizar o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF;
- b) analisar, a partir de dados sobre o cotidiano do curso fornecidos pelos diversos atores relevantes citados acima, a concretude, no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF, do previsto nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do Ministério da Educação;
- c) propor ações, de natureza administrativa e pedagógica, complementares às já existentes, se houver, voltadas à minimização das diferenças entre o previsto e a prática no âmbito do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF.

A escolha por um curso de Bacharelado Interdisciplinar como objeto de estudo se deve ao fato de ele representar uma novidade no que diz respeito a sua constituição curricular, que só foi possível numa realidade expansionista ocorrida desde 2007 com a implementação do REUNI, programa que propiciou o contexto de

expansão das vagas no nível superior de ensino brasileiro que, por conseguinte, propiciou as condições para a experimentação de inovações curriculares como os Bacharelados Interdisciplinares. Por se tratar de uma nova arquitetura acadêmica, faz-se necessário um estudo sobre a mesma para verificar sua implementação e identificar e promover os ajustes necessários para a obtenção dos resultados esperados. A área de humanas foi definida em função da proximidade com a área de formação do pesquisador, fato que poderá favorecer as análises realizadas ao longo da dissertação.

O recorte escolhido para este estudo ganha relevância se considerarmos que analisar a efetivação de um bacharelado interdisciplinar, a partir de parâmetros elaborados pelo MEC, pode favorecer a instalação e manutenção de boas práticas administrativas e pedagógicas por meio de aprimoramento institucional do curso definido. Além disso, podem resultar na identificação de desafios e possibilidades deste novo formato de bacharelado no Brasil, ampliando a reflexão sobre o próprio material orientador, sua amplitude e pertinência diante da realidade.

O texto desta dissertação foi organizado em três capítulos. No primeiro, apresentamos o caso do B.I. em Ciências Humanas da UFJF, após uma descrição da origem dos B.Is no mundo e de sua experimentação recente no Brasil. No segundo discutimos, a partir de referencial bibliográfico e documental, como a estrutura e o fluxo de formação, previsto nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares do MEC, estão sendo efetivados no curso destacado. A partir desta análise, no terceiro e último capítulo, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE) que possa servir de orientação para o desenvolvimento de práticas administrativas e pedagógicas que contribuam para a efetivação do previsto nos documentos oficiais.

1 O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR E SUA ADOÇÃO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Neste capítulo, é feita uma apresentação da origem dos bacharelados interdisciplinares, desde sua gênese nas universidades da Idade Média. Serão descritos o modelo europeu e o que ficou conhecido como processo de Bolonha, o modelo norte-americano e também o brasileiro, desde as primeiras e breves experiências do período colonial, até a situação atual, contextualizada no âmbito do programa REUNI. Serão caracterizados os bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e, mais especificamente o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, objeto de estudo desta dissertação. Por fim, este primeiro capítulo também apresenta os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do Ministério da Educação (MEC) e a proposta de análise dos capítulos seguintes, uma comparação entre o previsto nestes referenciais e o efetivado no âmbito do curso referido, na visão de diversos atores relevantes no cenário institucional do curso e da UFJF.

1.1 A gênese do Bacharelado Interdisciplinar

A concepção original dos Bacharelados Interdisciplinares (B.I.s), nome dado no Brasil para cursos de graduação organizados por grandes áreas de conhecimento ou campos de saberes (MEC, 2010), com composição curricular flexível, nos quais não se prioriza a profissionalização precoce, origina-se nas universidades medievais, as chamadas *studium generale*, que concediam aos seus egressos o título de bacharel. Eram cursos de caráter introdutório, que pretendiam preparar para a continuidade dos estudos em áreas específicas, principalmente direito, medicina e teologia. Nascia ali o conceito de universidade, que consistia em se oferecer educação universal aos estudantes (ALVES, 2012).

Segundo Luckesi *et al.* (2012, p. 45):

Manter a unidade do conhecimento básico para todas as especialidades e proporcionar aos futuros especialistas uma formação inicial unitária e geral é um esforço característico desse tempo

Na Europa do século XVIII, ainda era possível observar as características de liberdade acadêmica para definir o que estudar dentro das universidades e no planejamento do curso como um todo. Apesar da presença dos professores orientadores, os estudantes podiam definir as disciplinas a serem cursadas e, com isso, moldar seus estudos de acordo com seus próprios interesses (DALBOSCO, 2011).

No século XIX, as universidades da Europa passaram a considerar a graduação como uma educação completa, enquanto as universidades americanas adotaram os *Liberal Arts Colleges*, que deixavam a formação profissional para um segundo momento. Recentemente, devido ao chamado “Processo de Bolonha”, a Europa começou a seguir o mesmo caminho (ALVES, 2012).

O Brasil ainda segue predominantemente o modelo europeu do século retrasado, citado no parágrafo anterior, mas começou recentemente a experimentar os B.Is, inspirados no Processo de Bolonha, nos *Arts Colleges* norte-americanos e nos ideais do professor Anísio Teixeira, educador brasileiro pioneiro na difusão das ideias de democratização da educação. Embora tenha como referência dois modelos internacionais, o caso brasileiro de adoção dos bacharelados interdisciplinares tem sua identidade própria, construída ainda com a contribuição de pensadores nacionais, entre eles o professor Naomar Monteiro de Almeida Filho, ex-reitor da Universidade Federal da Bahia.

1.2 Processo de Bolonha

O que ficou conhecido como Processo de Bolonha foi o movimento que visou criar um sistema supranacional europeu de educação superior, incluindo 45 países. Esse movimento foi inaugurado, em 1999, com a publicação da Declaração de Bolonha, que traçou a meta de estabelecer, até 2010, um espaço europeu de educação superior (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Berço das organizações educacionais universitárias, o continente europeu apresentou, desde a origem, uma gama diversificada de modelos dessas instituições em todos os aspectos de sua constituição, como projetos pedagógicos, estatutos jurídicos e formas de relação com o Estado. Essa diversidade até bem pouco tempo não era vista como problema, pelo contrário, além de natural, era a comprovação

evidente da autonomia universitária, sendo plenamente exercida por cada Universidade. Na década de 1980, algumas reformas universitárias de viés liberalizante começaram a surgir em alguns países da Europa, ancoradas em reformas mais amplas nesses países que contribuíram para a inauguração de novo modelo institucional, que pode ser considerado de tipo anglo-americano. A União Europeia (UE) estimula esse modelo e trabalha para romper fronteiras ao se colocar como “locus supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p.9).

Como pressupostos da adoção desse sistema supranacional na Europa, estavam a promoção da mobilidade entre alunos e docentes, a empregabilidade num contexto de competitividade internacional e a atratividade, que está diretamente relacionada à compatibilidade entre os sistemas, ou seja, a uma padronização que pudesse favorecer a comparabilidade (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Os autores identificam nesse processo uma lógica mercantil, ancorada na ideia de venda de serviços educacionais de alcance mundial centralizado na Europa, que precisava elevar a atratividade de estudantes às suas universidades. Os autores consideram ainda que apesar dos B.Is surgirem dentro de uma elogiada “agenda pedagógica”, estes criaram a oportunidade de justificativas para a redução do investimento público, uma vez que trouxeram a diminuição do tempo de estudo em alguns cursos de graduação.

O professor Fábio Contel, do departamento de geografia da USP, também concorda que o Processo de Bolonha é uma tentativa de mercantilizar o ensino superior no contexto de um processo de internacionalização, e reforça a argumentação de que o modelo encurta o tempo de formação em todas as etapas do ensino superior (graduação, mestrado e doutorado), visando a redução de custos. Também identifica como ponto negativo deste modelo a homogeneização curricular, que considera ser um artifício para massificar os conteúdos, barateando sua exportação para países em que as empresas de educação queiram atuar. Essa homogeneização também é classificada como um retrocesso pela professora Marinalva Oliveira, presidente do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), que considera esse processo uma “adesão da universidade a uma homogeneidade ideológica” (PARMEZANI, 2013, p.18).

Boaventura de Souza Santos, ao propor a criação de uma nova institucionalidade nas universidades públicas, salientando que esta deve se pautar

numa reforma que vise “fortalecer a legitimidade da universidade pública num contexto da globalização neoliberal da educação e com vista a fortalecer a possibilidade de uma globalização alternativa” (SANTOS, 2004 p. 69), apresenta na ideia de uma “rede nacional de universidades públicas”, um dos principais caminhos a se construir. Comparando com o Processo de Bolonha, o autor nos traz a seguinte reflexão para em seguida projetá-la à realidade brasileira:

Penso que na constituição da rede poderá ser útil ter em mente o exemplo da União Europeia. Como referi atrás, a política universitária europeia visa a criação de uma rede universitária europeia que prepare as universidades europeias no seu conjunto para a transnacionalização da educação superior. Ainda que não concorde com a excessiva ênfase no lado mercantil da transnacionalização, penso que é uma estratégia correcta porque parte da verificação de que as relações entre as universidades europeias se pautaram até há pouco pela heterogeneidade institucional, a enorme segmentação, o quase total isolamento recíproco, ou seja, condições que à partida enfraquecem a inserção das universidades europeias no contexto globalizado da educação superior. O que a União Europeia está a fazer a nível internacional, entre os diferentes países que a compõem, é certamente uma tarefa mais difícil da que é exigida a nível nacional. E se uma região central do sistema mundial conclui pela sua vulnerabilidade à escala global neste domínio e decide preparar-se ao longo de mais de uma década para a remediar, através da constituição de uma rede de universidades – bem na lógica do que tem ocorrido noutras áreas do comércio mundial –, não me parece que menos do que isso se deva esperar, sobretudo dos grandes países semiperiféricos, como o Brasil, dado, por um lado, o potencial de desenvolvimento que têm e, por outro, a fragilidade desse potencial se não for correctamente aproveitado (SANTOS, 2004, p. 72).

Esta projeção, mantém a preocupação com a necessidade de não adesão total a uma lógica mercantil e ao mesmo tempo sugere que o país se proteja com estratégia semelhante à europeia.

1.3 O modelo norte-americano

As carreiras universitárias (*undergraduate*) norte-americanas estão organizadas em áreas académicas classificadas como humanidades, ciências

sociais e ciências da saúde. Dentro dessas grandes áreas, os cursos são classificados de acordo com sua duração em *associated degrees* (cursos superiores de curta duração) e *bachelor's degrees* (licenciaturas). (UNIVERSIA BRASIL, 2005) A educação superior americana estrutura-se no sentido da diversificação. De acordo com Santos (1997) esse processo traduz não só a diversificação de instituições, mas também a tendência à hierarquização das instituições deste nível de ensino.

Os *associated degrees*, que duram dois anos, podem levar a dois caminhos: preparação para entrada direta no mercado de trabalho ou transferência para outro curso de quatro anos, para o término da graduação. Nesses casos, os créditos afins podem ser aproveitados, reduzindo o tempo necessário de estudos para a conclusão do curso escolhido. Os mais comuns, que abrem essa possibilidade de transferência, são o *associate for arts*, de ciências humanas e o *associate of science*, de ciências exatas ou biológicas (SILVA, 2008).

Os *bachelor's degrees* são os cursos de duração de quatro anos, bacharelados ou licenciaturas em regime de créditos, que o aluno deve cursar de acordo com suas escolhas acadêmicas ao longo do curso. O modelo de educação superior nos Estados Unidos divide a graduação em quatro fases distintas: *freshman*, *sophomore*, *junior* e *senior*. Cada uma delas corresponde a um dos quatro anos necessários para se concluir o curso escolhido. Segundo Silva (2008), nas duas primeiras fases, os estudantes cursam disciplinas de conhecimentos gerais e nos dois anos seguintes as especificidades do curso escolhido, opção que se faz antes do terceiro ano. A especialidade escolhida é denominada *major* e pode ser seguida da escolha de um *minor*, se o aluno desejar cursar disciplinas secundárias relacionadas ao *major* que levam a uma especialização ainda mais focada na área escolhida.

É importante salientar que a flexibilidade do modelo norte americano permite que o estudante mude a sua área de concentração específica (*major*) várias vezes durante a graduação, com as limitações relativas ao tempo e investimento que tenham disponíveis.

O ensino superior americano também divide a graduação pelos tipos de escola, que se classificam como faculdade ou universidade estadual (*state college* ou *university*), faculdade ou universidade particular (*private college* ou *university*), *two year college*, *community college*, escolas profissionais, institutos politécnicos ou técnicos (SILVA, 2008).

As instituições estaduais são as universidades públicas, mantidas pelos estados ou municípios. As particulares, como o próprio nome indica, são iniciativas privadas, algumas religiosas, de educação superior. Quando possuem essa origem religiosa, tanto as universidades, quanto os *colleges*, são conhecidas como escolas confessionais. Os *two year college*, públicos ou privados, são as instituições de nível superior que levam ao *associate degree*, oferecendo cursos de dois anos de duração. Os *community college* são um tipo público de *two year college*, onde os alunos podem receber o grau de *associate* (transferível), o *associate of applied science* de ciências aplicadas ou os certificados de conclusão (forma alternativa aos diferentes tipos de *associate*).

A primeira modalidade gera a possibilidade de transferência acadêmica para outra instituição, no intuito de terminar uma graduação de quatro anos e as duas últimas não. As escolas profissionais, que podem ser independentes ou parte de uma universidade, oferecem alguns cursos que formam para profissões específicas. Os institutos politécnicos e os institutos técnicos se concentram nos cursos de ciência e tecnologia, seja oferecendo graduações de quatro anos, seja com cursos de curta duração (SILVA, 2008).

1.4 Bacharelado Interdisciplinar no Brasil. Origens e suas Implicações.

As Artes Liberais, cursos que inspiraram os B.Is, surgiram no Brasil ainda no período colonial. Em 1575, o Colégio Jesuítico da Bahia já diplomava na modalidade Artes Liberais. Esta rápida experiência foi logo abolida com a proibição da educação superior na colônia (ALVES, 2012), uma vez que conforme Luckesi *et al.* (2012, p.48) “Portugal não permitia, apesar dos esforços dos jesuítas, a criação de uma universidade no Brasil”. Segundo Cunha (2007a, p. 32):

(...) os cursos de Artes dos colégios do Brasil Colônia, além de seguirem o mesmo plano pedagógico que os jesuítas utilizavam na Europa, reproduziam os rituais das universidades europeias, e foi aberto para atender à demanda de “externos”, sem a preocupação com a carreira eclesiástica.

Em 1808, com a chegada de Dom João VI ao Brasil, e na forma de faculdade ou escola superior, é instituído e consolidado o ensino superior no país. (LUCKESI *et al.* 2012). Cunha identifica que:

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, e a emergência do Estado Nacional, pouco depois, geraram a necessidade de se modificar o ensino superior herdado da Colônia, ou melhor, de se fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior (CUNHA, 2007a, p. 63).

O isolamento dos estabelecimentos de ensino superior também é uma característica desse período existindo, porém, iniciativas que tentavam organizá-los em universidades, sempre com o objetivo de formar a burocracia necessária para atuar na estrutura do nascente Estado Nacional. A independência política de 1822 não alterou este cenário senão por criar novos cursos, dentro da mesma lógica de formação de quadros para o poder público (CUNHA 2007a).

Na república velha, ou primeira república, espaço temporal situado entre a proclamação da república e a chamada revolução de 1930, não há alterações no quadro de dispersão entre as escolas superiores que continuavam segundo Cunha sendo “mero conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes” (2007a, p. 194), mesmo com o surgimento das primeiras instituições nomeadas como universidades que, apesar do nome, mantiveram os mesmos currículos das faculdades de quando se encontravam separadas. Este também foi o período em que aconteceu significativa expansão do ensino superior, surgindo as primeiras instituições particulares e públicas estaduais, que se diferenciavam do modelo único das escolas superiores nacionais.

Foi apenas com o Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, que criou o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), portanto quatro séculos depois, que os Bacharelados Interdisciplinares encontraram o ambiente acadêmico favorável à sua implantação no país, quando se intensificou o debate sobre a reforma curricular dos cursos de graduação, numa proposta de flexibilização que atendesse a demanda do novo perfil do estudante universitário brasileiro, que começava a ser desenhado (BRASIL, 2010). No cenário de expansão proporcionado pelo REUNI, foi possível prosperar a proposta de formação em ciclos,

que significava uma reforma acadêmica que abrangeria não só os currículos, mas, também, os processos seletivos e os sistemas de avaliação.

A principal motivação da proposta de criação dos Bacharelados Interdisciplinares no Brasil, baseada em modelos internacionais da Europa e dos Estados Unidos e em contribuições teóricas nacionais, é, segundo Alves (2012), evitar a escolha precoce, por parte dos estudantes, de suas carreiras profissionais. Embora a liberdade acadêmica seja usada como um dos principais argumentos que justificam esse tipo de formação, a futura necessidade de adaptação ao mercado também é apresentada como vantagem deste novo modelo de arquitetura curricular. Num contexto de constantes mudanças, a capacidade de se adequar às novas demandas profissionais num ambiente instável e competitivo, justificaria a necessidade de desenvolver habilidades compatíveis com esta realidade.

Segundo Alves (2012), os B.I.'s têm como pressuposto a preparação e o desenvolvimento para a vida e não diretamente a profissionalização dos estudantes. O que se quer é promover o domínio de habilidades de comunicação efetiva, sociabilidade relevante, capacidade lógico-analítica acurada, autonomia na produção do conhecimento e uma visão ampla do mundo.

Um dos aspectos que influenciaram e são influenciados pela adoção dos B.I.'s é a forma de ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Os processos seletivos estão se tornando mais abrangentes, se formatando por áreas do conhecimento e buscando se estruturar em questões de prova que sejam interdisciplinares.

A retenção e a evasão são problemas que se pretende prevenir dentro dos B.I.'s, por meio de programas de acompanhamento, inclusos nos projetos político-pedagógicos de cada curso (BRASIL, 2010).

1.4.1 O Bacharelado Interdisciplinar no contexto do REUNI

O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), de acordo com o MEC, objetiva ampliar o acesso e a permanência dos brasileiros na educação superior. A expansão desejada pelo programa contempla os aspectos físicos, acadêmicos e pedagógicos das instituições federais de ensino superior e prevê a ampliação de vagas, do número de cursos noturnos, a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas e a criação de inovações que contribuam

junto com os demais aspectos citados com a redução das desigualdades sociais do Brasil (BRASIL, 2007).

Ainda para o MEC, no que se refere à reestruturação acadêmico-curricular, o programa busca a revisão da estrutura acadêmica (buscando a constante elevação da qualidade), a reorganização dos cursos de graduação, a diversificação das modalidades de graduação (visando a superação da profissionalização precoce) e a implantação de novos regimes curriculares e sistemas de títulos.

As críticas à estrutura do ensino, dos currículos e da própria universidade não é recente. Conforme Cunha (2007b), em 1961, a chamada “Carta da Bahia”, documento resultante do “I Seminário Nacional de Reforma Universitária”, evento promovido pela União Nacional dos Estudantes (UNE) na cidade de Salvador na Bahia, já trazia a preocupação com a “necessidade de integração entre as unidades da universidade” no intuito de promover a “quebra das barreiras entre as faculdades” e identificava que:

(...) as matérias não estariam inter-relacionadas, tornando o ensino disperso e inorgânico. Inorgânica seria, também, toda estrutura universitária com a fragmentação das faculdades e cátedras (CUNHA, 2007b, p. 180).

Com o REUNI, a renovação pedagógica se dá pela articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica, pela atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem e pela previsão de programas de capacitação pedagógica. Outra dimensão importante do REUNI é a mobilidade estudantil, que garante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas e entre instituições de educação superior. O REUNI também preconiza compromisso social das instituições, prevendo políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária. Como última das dimensões do programa, destaca-se a interação dos programas de pós-graduação, que devem enquanto se expandem, oferecer suporte aos cursos de graduação, aperfeiçoando-os qualitativamente (BRASIL, 2007).

A expansão das universidades federais começa quatro anos antes do REUNI. De 2003 a 2010, o número de instituições federais de ensino superior passou de 45

pra 59, o número de novos campi passou de 100 e o número de municípios atendidos aumentou de 114 para 237.

É nesse contexto de expansão que ressurgem os Bacharelados Interdisciplinares no Brasil, após a curta experiência no período colonial. O programa REUNI induz as IFES a flexibilizarem seus currículos, com a justificativa oficial de “melhorar o processo formativo na graduação” (BRASIL, 2007).

Foi identificada pelo MEC a mudança no perfil dos estudantes, advinda da expansão das vagas. Abertura de novos cursos noturnos, políticas de ações afirmativas, novas formas de ingresso e a educação a distância (EAD) como opção de modalidade de ensino alternativa ao presencial, são algumas das modificações que compuseram o cenário da expansão do ensino superior brasileiro. Essas modificações geraram alterações nas características socioeconômicas dos alunos ingressantes nas IFES.

Os cursos noturnos são opções para pessoas que precisam conciliar trabalho e estudo. As novas políticas de democratização do acesso, como as cotas e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), configuram novas possibilidades de ingresso de estudantes com um perfil socioeconômico diverso. Já a implantação da EAD não só permite o acesso à universidade por pessoas que estão afastadas dos bancos escolares há um tempo, mas reconfigura a própria relação docente-discente ao relativizar as dimensões de espaço e tempo de forma distinta da modalidade de ensino presencial.

As mudanças relativas à condição socioeconômica, na visão de Akkari (2011) servem inclusive para reduzir a “promiscuidade entre o público e o privado”, problema já destacado nas críticas ao Processo de Bolonha. Todas as modificações citadas trazem às universidades situações de possível fragilidade, que precisam de atenção e intervenção acadêmica e administrativa.

Entre os argumentos para justificar a adoção dos BIs estão: evitar a profissionalização precoce, ampliar a base de conhecimentos gerais e flexibilizar os currículos para melhor adaptação ao mundo do trabalho, sendo que a articulação de todos estes aspectos é também considerada estratégica para reduzir a evasão no ensino superior (LÉDA; MANCEBO, 2009).

Os Bacharelados Interdisciplinares no Brasil foram introduzidos a partir do REUNI, em 2009, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio do anteprojeto denominado “uma nova arquitetura curricular para um novo tempo”

(LÉDA; MANCEBO, 2009). Posteriormente, eles foram implementados na Universidade Federal do ABC (UFABC), na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) (ALVES, 2012). No fim de 2011 já estavam também, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e na Universidade de São Paulo (USP) (GLOBO UNIVERSIDADE, 2011).

Atualmente, de acordo com a base de dados do Sistema e-MEC, que centraliza e deixa públicas informações sobre as organizações de ensino e sobre os cursos de graduação no Brasil, constata-se a existência de Bacharelados Interdisciplinares em 27 instituições de formação superior.

1.4.2 A adoção dos Bacharelados Interdisciplinares pela UFJF

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), fundada em 23 de setembro de 1960 pelo Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, oferece, no campus sede de Juiz de Fora cinquenta cursos e habilitações em nível de graduação, cinquenta e sete especializações, MBA's (*Master's of Business Administration*) e residências, trinta mestrados e quatorze doutorados. No campus avançado de Governador Valadares, ainda sem espaço próprio que se encontra em construção, são mais nove graduações.

Na modalidade de educação a distância (EAD), a UFJF possui ainda oito cursos de graduação e cinco de pós-graduação. Na educação básica, por meio do Colégio de Aplicação João XXIII, os ensinos fundamental e médio também são ofertados (UFJF, 2013b). No contexto de expansão do REUNI, a UFJF terminou o ciclo proposto de cinco anos (2007 - 2012) com mais de 23 mil matrículas, sendo 15 mil nos cursos de graduação presencial (UFJF, 2013a).

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), oferece desde 2010, três cursos de bacharelados interdisciplinares: em artes e design, em ciências exatas e em ciências humanas. O processo de entrada nesses cursos se dá pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e pelo Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM), modalidade de ingresso criada em 1999 pela UFJF que consiste em avaliações

divididas em três etapas, uma ao final de cada ano do ensino médio. No Sisu, 178 vagas são disponibilizadas para o curso de Artes e Design, 284 para Ciências Exatas e 155 para Ciências Humanas. Por meio do PISM, são 78 vagas para Artes e Design, 75 para Ciências Exatas e 108 para Ciências Humanas. Vale destacar, o pioneirismo da instituição que foi uma das primeiras a adotar o novo modelo de B.I's no Brasil.

A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFJF possui uma Coordenação de Bacharelados Interdisciplinares, que é responsável por apoiar as ações e a divulgação dos cursos de bacharelado oferecidos pela UFJF. Este setor também tem a função de coletar “informações relevantes sobre o avanço dos cursos de bacharelado no Brasil e no mundo” e divulgar estes bacharelados nas escolas de Juiz de Fora, no intuito de fomentar a procura por esta nova modalidade de cursos da UFJF (UFJF, 2013b).

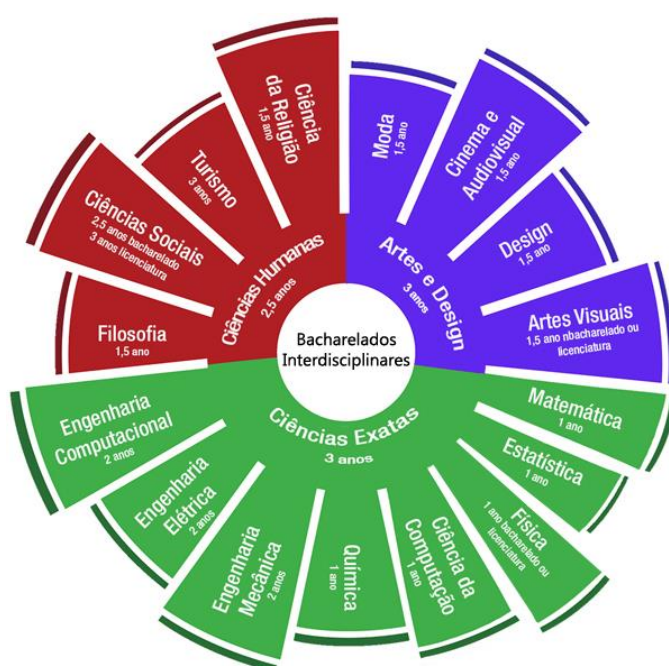


Figura 1: Bacharelados interdisciplinares da UFJF

Fonte: UFJF, 2013b

A Figura 1 apresenta os três bacharelados interdisciplinares da UFJF, bem como os cursos que podem ser escolhidos pelos estudantes para um segundo ciclo, e o tempo para integralização dos mesmos. No caso do B.I. em Artes e Design, o

segundo ciclo pode ser realizado nos cursos de moda, cinema e audiovisual, design ou artes visuais. O B.I. em Ciências Exatas dá a possibilidade de acesso aos cursos de matemática, estatística, física, ciência da computação, química, e três tipos de engenharia, mecânica, elétrica ou computacional. Já o B.I. em Ciências Humanas, abre as alternativas para um segundo ciclo em turismo, ciências sociais, filosofia ou ciência da religião.

1.4.3 O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF

O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas é um curso de nível superior que equivale ao primeiro ciclo de formação nessa área do conhecimento da UFJF. Nesta etapa, que tem duração de dois anos e meio, o estudante poderá, a partir do segundo semestre, escolher quais disciplinas irá cursar, nas áreas de sociologia, ciência política, antropologia, ciências da religião, filosofia, história, geografia, estatística, psicologia, artes, letras e turismo, optando, assim, pela ênfase dada ao seu curso, também chamada de área de concentração, na qual deverá cursar cinco disciplinas específicas. Para concluir o curso é necessário, ainda, integralizar carga horária nas cinco grandes unidades temáticas: Filosofia e Ciência da Religião (16 créditos), Sociedade e Cultura (16 créditos), Tempo e Espaço (16 créditos), Letras e Arte (16 créditos) e Formação Científica (8 créditos). (UFJF, 2013b).

O B.I. possibilita acesso tanto ao segundo ciclo (com duração entre um ano e meio e dois anos e meio), que são os cursos profissionalizantes (Ciências Sociais, Turismo, Ciência da Religião e Filosofia), quanto a cursos de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), uma vez que a formação geral em ciências humanas é considerada um curso de graduação com diploma específico. Para acessar o segundo ciclo, o estudante precisa, ao final do quarto semestre do primeiro ciclo, decidir qual curso profissionalizante pretende ingressar, cursando assim no quinto e último período do primeiro ciclo, disciplinas específicas da área de formação pretendida.

O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF, iniciado no ano de 2010, oferece atualmente 345 vagas anuais, divididas em uma entrada, no primeiro semestre, para o curso diurno e outra entrada, no segundo semestre, para o curso noturno. No segundo semestre de 2013, o curso contava com

aproximadamente 450 alunos matriculados, já tendo formado duas turmas. O total de vagas nos cursos profissionalizantes para os concluintes do B.I. são divididas em 90 vagas para o curso de Ciências Sociais, 180 vagas para o curso de Turismo, 40 vagas para o curso de Ciências da Religião e 35 vagas para o curso de Filosofia (UFJF, 2013b).

Em sua primeira avaliação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Aplicadas Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC) em 2013, o curso obteve o conceito 4. Esta avaliação considera os parâmetros de organização pedagógica, o corpo docente e a infraestrutura relacionada ao curso (UFJF, 2013b).

1.4.4 Os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares

Publicado no mês de novembro de 2010, o documento intitulado “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares” foi elaborado por um grupo de trabalho formado por professores universitários de diferentes instituições federais de ensino superior e da Secretaria de Ensino Superior do MEC. Este grupo recebeu ainda sugestões de representantes de outras Universidades Federais que contribuíram com a versão final aprovada em julho de 2010 pela Câmara de Educação superior do Conselho Nacional de Educação (CNE). (ROBIS 2010).

O documento inicia contextualizando a chegada dos cursos de bacharelados interdisciplinares no Brasil, no contexto de ampliação de vagas no ensino superior brasileiro advindos do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) de 2007. Fundamenta, baseado em mudanças do perfil estudantil e no esgotamento do modelo tradicional de graduação, a proposta de criação de novas formas de estrutura curricular que evitem a profissionalização precoce. Critica a instrumentalização do saber deste modelo tradicional, cita os modelos que inspiraram, sem, contudo determinar, a proposta brasileira e apresenta alguns elementos advindos da nova configuração trazida pelos bacharelados interdisciplinares.

Após apresentar uma definição dos cursos de bacharelado interdisciplinar e os princípios que os caracterizam, o documento aponta o perfil desejado para os egressos dos cursos.

Por fim apresenta sua estrutura e seu fluxo de formação, contendo estrutura dos B.Is, suas possíveis formas de acesso, permanência e sucesso, a progressão para o segundo ciclo de formação (de realização opcional), as metodologias de ensino e aprendizagem e os processos de mobilidade. A partir destes elementos, analisaremos no segundo capítulo, a efetivação do previsto no documento, conforme a descrição a seguir.

No que se refere à estrutura, será analisado se o curso conduz a uma formação geral que prepare para o 2º ciclo, ou para a pós-graduação; a estrutura curricular, verificando se esta prioriza arranjos interdisciplinares, possibilita execução curricular que avance para além dos modelos tradicionais baseados em pré-requisitos e se esta permite flexibilidade e autonomia nas trajetórias de formação dos estudantes; e os projetos pedagógicos no que tange a incorporação das linguagens como eixo formador fundamental.

Santos (2004) identifica na busca pela reconquista da legitimidade da universidade pública, a necessidade de se considerar a questão do “acesso/permanência/sucesso”, que visa à democratização do ensino superior público. Entre as ideias-mestras relacionadas a este tema, o autor define a implementação de políticas de ação afirmativa e o enfrentamento do problema da evasão, como dois pontos centrais nesta abordagem. Assim, para a análise do acesso, permanência e sucesso do B.I., serão considerados aspectos relacionados aos processos seletivos de admissão no curso, sua periodicidade e formato, se estes seguem a recomendação do MEC de se articularem ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ao SISU e se utilizam critérios baseados em ações afirmativas. Também será observado se o projeto pedagógico prevê sistemas de acompanhamento que previnam retenção e evasão, e se estes sistemas estão implementados.

A progressão para o segundo ciclo profissionalizante será verificada no sentido de identificar qual é a forma de seleção dos estudantes para os cursos escolhidos por eles, baseada na recomendação de se utilizar formas processuais que levem em consideração indicadores de desempenho, aproveitamento e rendimento.

A aprendizagem será analisada sob a perspectiva do fomento à autonomia intelectual dos estudantes, verificando também se os processos de avaliação reconhecem conhecimentos, competências e habilidades adquiridas no curso e também em outros espaços e contextos, e se contém processos de natureza diagnóstica e formativa.

Por último, analisaremos se o curso incentiva a mobilidade estudantil dentro da instituição e entre instituições que tenham o mesmo regime curricular, se os projetos pedagógicos regulam esta mobilidade contemplando regime de créditos acadêmicos associados ao número de horas de atividades de ensino e aprendizagem que possam ser aproveitados em outras instituições de ensino nacionais ou internacionais.

Santos (2004, p. 85) vê no incentivo à mobilidade, oportunidade para viabilizar a “transnacionalização cooperativa e solidária da universidade”, com cursos em rede, estímulo à circulação de professores e estudantes entre outros aspectos, propõe que o Brasil deve articular isso juntamente com os demais países do Mercosul e alerta que “É uma alternativa exigente mas realista fora da qual não será possível a nenhum país da região resistir individualmente à avalanche da mercadorização global da universidade” (SANTOS, 2004 p. 85). A mobilidade de estudantes e professores, prevista nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do Ministério da Educação (MEC), é, portanto, um fator importante no objetivo de que as universidades públicas promovam uma integração planejada que possibilite seu fortalecimento e a construção de sua “nova institucionalidade” (SANTOS, 2004. p. 68).

2 ANÁLISE DA CONCRETUDE DA ESTRUTURA E DO FLUXO DE FORMAÇÃO PREVISTOS NOS REFERENCIAIS ORIENTADORES DO MEC

Após discorrer sobre os bacharelados interdisciplinares, suas experiências na Europa e nos Estados Unidos, sua chegada ao Brasil e, finalmente, sua adoção pela Universidade Federal de Juiz de Fora, abordando mais especificamente o curso de bacharelado interdisciplinar em ciências humanas no primeiro capítulo, agora neste segundo é feita uma análise sobre a concretude do que está previsto nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC, na realidade do curso.

2.1 Metodologia

A metodologia utilizada nesta análise foi a investigação por meio de pesquisa documental e de campo, sendo esta última na forma de entrevistas semiestruturadas com atores relevantes ligados ao curso de bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da UFJF. Os documentos analisados são o projeto pedagógico do curso e os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC. Foram entrevistadas seis pessoas, sendo um membro da coordenação pedagógica do curso, dois professores membros do colegiado, um Técnico Administrativo em Educação (TAE) ligado ao curso, um membro da direção do Instituto de Ciências Humanas da UFJF e um dirigente da Pró-Reitoria de Graduação da UFJF. Como eixo de análise foram considerados a estrutura e o fluxo de formação do curso, este último, subdividido em acesso, permanência, sucesso, progressão, aprendizagem, avaliação e mobilidade. Após a sistematização das entrevistas, e a comparação entre o previsto na documentação oficial citada e o realizado no cotidiano do curso, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE), descrito no capítulo três, propondo ações acadêmicas e administrativas que buscam reduzir esta distância. Por fim, foram identificadas limitações para este estudo, bem como oportunidades de novos estudos sobre o tema, apresentadas nas considerações finais deste trabalho.

2.2 Análise e Interpretação

Para esta análise, primeiramente é realizada uma comparação entre Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC e o projeto pedagógico do curso, verificando se este último segue as orientações oficiais que normatizam este novo tipo de curso de graduação. Em seguida, há outra comparação entre o previsto nas documentações citadas e o realizado na prática, conforme percepção de atores relevantes no contexto institucional do curso, captadas por meio de entrevistas presenciais e uma delas por correio eletrônico. Por último, em cada item descrito, tanto relativo à estrutura do curso, quanto ao seu fluxo de formação, é apresentada uma análise desta comparação realizada entre os três níveis de análise. Os entrevistados são apresentados, sem identificação, no quadro a seguir.

Quadro 1: Caracterização dos Entrevistados.

Estrutura	Vínculo
Entrevistado A	Professor do Curso
Entrevistado B	Membro da Administração Superior da UFJF
Entrevistado C	Professor do Curso
Entrevistado D	Técnico Administrativo
Entrevistado E	Professor do Curso
Entrevistado F	Professor do Curso

Fonte: Elaborado pelo autor.

Exemplificando a pertinência de se investigar esta concretude, e destacando as dificuldades inerentes ao caráter inovador da proposta, o entrevistado D relata que:

A gente tinha um documento, tinha um projeto que tinha uma afirmação de uma determinada proposta futura, e tal. E quando a gente foi concretizar isso junto aos departamentos, referendar este processo, a gente teve muita dificuldade. A coisa é... a própria determinação disso daí... E as pessoas queriam voltar atrás no que já tinha sido acordado, então, a gente sempre encontrou dificuldades dessa ordem, assim. Como era algo muito novo, demandava muita negociação, muito acordo, muito... e isso gerou bastante dificuldade. Foi bem difícil. Tá sendo até hoje. Acho que agora é que tá começando a estruturar um pouco melhor, mostrar um currículo mais certinho pro CDARA, que o CDARA até hoje, eles não estavam entendendo a estrutura do curso. A gente que analisava se o aluno podia formar ou não podia.

As diferenças são pontuadas após análise destes dois documentos, referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares do Ministério da Educação e projeto pedagógico do bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e das entrevistas realizadas. Para isso, verificou-se a realização ou não, no cotidiano do curso, do que estava preconizado nos documentos citados.

2.2.1 Estrutura

No que se referem à estrutura dos cursos, os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC, preconizam uma formação geral, incluindo objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais, além da possibilidade de prosseguimento dos estudos em níveis de graduação profissionalizante (segundo ciclo) ou pós-graduação. O documento deixa em aberto algumas formas de estrutura curricular como as organizadas por eixos, conjuntos de módulos, unidades curriculares articuladas entre si, dentre outras. Determinam ainda que sejam priorizados arranjos interdisciplinares correlatos à realidade sociocultural e ambiental; que exista a possibilidade de execução curricular assíncrona não baseada no modelo de pré-requisitos; que as linguagens (português, línguas estrangeiras, matemática, etc.) sejam incorporadas à estrutura curricular como eixo

formador fundamental e que haja, para os estudantes, flexibilidade de escolhas com autonomia nas trajetórias de formação (BRASIL, 2010, p. 6).

O projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF traz o conceito de **formação geral** em Ciências Humanas, pontuando que:

A defesa do bacharelado inclui o conceito de “formação geral”, em grandes linhas a constituição de competências básicas (aqui nas Ciências Humanas), por diferentes campos formativos, estimulando a descoberta de habilidades e preparando, em linhas gerais, a capacidade para que o acadêmico possa navegar não apenas por territórios determinados, mas tenha a competência e a capacidade em explorar as oportunidades que se abrem em um mundo sob o signo da mudança (UFJF, 2009 p. 14).

Nos objetivos do projeto, também encontramos o mesmo conceito, descrevendo que:

O Bacharelado em Ciências Humanas objetiva constituir-se como um curso superior centrado em uma formação geral, flexível e orientada para competências criativas, seja pela ampliação de capital cultural, a orientação para a pesquisa, a capacidade para múltiplas interfaces profissionais e uma concepção crítica do mundo.

Já na seção que aborda as “Características Funcionais do Bacharelado em Ciências Humanas”, encontramos a descrição de que o B.I.:

Será um curso superior com terminalidade, predominantemente de formação geral nas Ciências Humanas e enfatizando flexibilidade, trajetória construída pelo aluno, interdisciplinaridade e orientação para a pesquisa (como descoberta). Combina a ênfase em uma formação de qualidade com o desenvolvimento de competências, obtidas pelo caráter aberto e pelas possibilidades a descobrir, fortalecendo a cultura, a capacidade crítica e a defesa da diversidade.

Podemos observar pelas entrevistas com os atores selecionados, e pela análise do projeto pedagógico, que a formação geral, preconizada nos Referenciais

Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC, está presente no curso, além de descrita no projeto pedagógico do mesmo. Segundo o entrevistado B, “a tendência do ensino superior universitário no mundo contemporâneo é a aproximação das áreas e a formação geral, como sendo a formação propriamente universitária”. Ressaltando a importância desta tendência mencionada, o entrevistado F destaca ser “imprescindível que o estudante de ensino superior consiga relacionar diversas áreas do conhecimento para chegar a compreensões mais profundas da realidade multifacetada que enfrenta.” Especificamente sobre o bacharelado interdisciplinar em ciências humanas, o entrevistado E diz que é relevante “resgatar a importância dessa área de conhecimento dentro de uma visão cultural e econômica hoje onde, de fato, as humanidades são desvalorizadas.” O entrevistado A cita duas vantagens neste modelo, o adiamento da decisão sobre a profissionalização do estudante e a possibilidade de uma melhoria no processo de gestão do curso por parte de sua coordenação. Sobre o primeiro aspecto, que chama de “ponto de vista pedagógico”, ele cita que o aluno:

(...) tem a possibilidade de fazer uma escolha mais tardia, do seu futuro profissional, mais tardia que eu quero dizer é já dentro da universidade. Depois que ele tem contato com as disciplinas, com uma grande área do conhecimento com a qual ele tem um certo interesse, uma certa afinidade. Ao invés de fazer uma escolha lá atrás, quando ele ainda é um pouco mais imaturo, jovem, não tem conhecimento da lógica, do funcionamento da universidade, tem menos informações inclusive sobre a universidade. Ele faz uma escolha de fora e de longe da universidade. Então a chance de ele errar é muito maior.

Sob o que o mesmo entrevistado denomina de “ponto de vista da gestão”, ele alega que o curso possibilita um “aproveitamento melhor das vagas colocadas daquele curso”, ganhos de escala, flexibilidade pra coordenação gerir as vagas em disciplinas oferecidas por diversos departamentos otimizando a “eficiência do curso”. Ele ainda considera que esse processo leva a diminuição “do número de disciplinas que os professores vão lecionar”, o que liberaria tempo para os docentes realizarem outras atividades acadêmicas e de gestão.

Segundo o projeto pedagógico do curso, “(...) não se pretende que o Bacharelado seja obrigatoriamente um curso em si. Ele pode ser apenas a porta para uma visão mais crítica, preparada e capacitada a dar resposta a diferentes desafios.” (UFJF, 2009 p.15). Na seção que aborda as características funcionais do curso, é exemplificado o sistema de acesso ao segundo ciclo, explicando as opções que tem o aluno ao final do primeiro ciclo: Encerrar seus estudos de posse de um diploma de curso superior de bacharel em ciências humanas, **prosseguir seus estudos** num curso de graduação profissionalizante ou adentrar uma pós-graduação, desde que aceite nas regras do programa. É apresentada ainda a possibilidade de se “transitar para área afim, como Artes ou outra que o aceitar”.

Também como previsto nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC, a possibilidade de prosseguimento para um segundo ciclo profissionalizante ou para um curso de pós-graduação, está garantida no bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da UFJF e descrita em seu projeto pedagógico. Segundo o entrevistado A, “a principal finalidade do curso, na verdade, é fazer uma conexão com o segundo ciclo”, e que todo B.I., apesar de oferecer a possibilidade de se diplomar em um curso superior, não tem como finalidade o encerramento dos estudos ao seu término. Ele alega ainda que este modelo é democratizante, pois possibilita a antecipação da escolha sobre o caminho da academia ou o do mercado. Sobre estes dois possíveis caminhos para os que desejarem continuar estudando, o entrevistado B discorre que:

Então se é desejável que ele faça o segundo ciclo, isso é uma decisão que ele vai ter que tomar, entende? À universidade cabe fornecer todas as condições pra que ele possa fazer esta opção consciente. Ele pode terminar o primeiro ciclo e ir pra pós-graduação, entende?

A estrutura curricular é composta por dois conjuntos de disciplinas. O primeiro compõe a formação geral. Segundo o projeto pedagógico do curso, esta

(...) é compreendida como o conjunto das disciplinas eletivas voltadas à cultura humanística, artística e científica e que fornecem uma base reflexiva essencial sobre o tempo, o espaço, a cultura, as artes e a

prática científica, estruturando um saber integrado que auxilia na formação do arcabouço intelectual dos estudantes, estabelecendo parâmetros para sua percepção sobre o mundo e a organização de sua reflexão (UFJF, 2009 p. 28).

Este é separado por cinco grandes áreas do conhecimento (filosofia e ciência da religião, tempo e espaço, sociedade e cultura, letras e artes e formação científica), unidades temáticas ou matérias. O segundo conjunto são as disciplinas da área de concentração, definidas quando da escolha do aluno pelo curso de seu segundo ciclo se ele assim optar pelo prosseguimento de seus estudos.

Sobre a estrutura curricular, o entrevistado C resgata a concepção que afirma ser do projeto do curso e descreve que:

Olha a ideia da grade é a seguinte: é, o projeto do B.I., ele sempre trabalhou com algumas concepções preliminares. Uma delas é o seguinte: livre escolha de disciplinas. Só que a livre escolha, ela não podia ser feita de uma forma imediata, ou seja, o aluno já cai no primeiro período e escolhe várias disciplinas. Então, o primeiro período, na grade dele, o aluno recebe uma grade pré-determinada. Na suposição de que ele não tem nenhuma vivência da universidade, que é pra fazer escolha de cinco disciplinas. Então ele tem uma grade pré-determinada. Além disso, o B.I. tem uma única disciplina obrigatória na grade, que é as "Humanidades como Campo de Conhecimento", que é uma disciplina que pretende ser uma grande introdução geral ao campo das ciências humanas. É a única disciplina que ele tem que passar por ela. A partir do segundo período ele já escolhe.

Sobre a disciplina obrigatória "Humanidades como Campo de Conhecimento" o entrevistado D critica o que considera falta de planejamento dizendo que ela "não aconteceu de verdade". Se referindo a ela como uma disciplina específica do B.I., explica que:

Ela ficou, a gente via que existia uma dificuldade mesmo de, planejamento, porque acabou ficando uma ação desconexa. A filosofia vinha aqui e falava sobre um assunto e depois, sabe? Aquilo não necessariamente tava seguindo um norte, tava seguindo... (...) não tava conseguindo estruturar essa participação polidepartamental, vamos dizer assim, aí ela passou a ser dada por um professor só, que

pegou a ementa e foi conduzindo a disciplina. (...) Mas eles tão querendo voltar com essa estrutura de participação dos diversos departamentos, mas isso no princípio já não deu muito certo por causa dessas dificuldades que eu tô te falando que eu vejo, que eu noto dos departamentos sentarem, se reunirem pra fazer coisa que, ultrapassa essas fronteiras dos departamentos. Pra fazer uma disciplina que, na verdade, seja multi-departamental, vamos dizer assim.

Explicando que o curso está organizado em cinco **eixos temáticos**, com regime de créditos associados a horas de estudo, o entrevistado A aponta que:

(...) a diferença, basicamente, é que nesses eixos temáticos, o aluno não tem que cumprir disciplinas específicas, obrigatoriamente determinadas ou estipuladas, especificamente estipuladas. Na verdade, o aluno pode cumprir, dentro de um leque de disciplinas, 10, 20, depende da área, ele tem que cumprir créditos.

Descrevendo estes cinco eixos temáticos, chamado por ele de áreas temáticas, o entrevistado D explica a distribuição dos créditos mínimos obrigatórios entre eles e a forma de definição das disciplinas cursadas no último período, dentro da área de concentração relacionada ao curso de segundo ciclo escolhido pelo aluno. Conforme ele relata:

A gente tem as áreas temáticas de “Sociedade e Cultura”, “Filosofia e Ciência da Religião”, “Tempo e Espaço”, “Letras e Artes” e “Formação Científica”. Aí o aluno tem que cumprir uma creditação mínima, que são dezesseis créditos em cada uma dessas áreas, tirando a quinta área de “Formação Científica” que são oito créditos. Isso que é obrigatório, é só cumprir essa creditação em cada uma das áreas temáticas. E aí, depois, ele tem o quinto período de transição, as disciplinas já indicadas pelo, determinadas pelos cursos de segundo ciclo.

Resumindo toda estrutura curricular do curso, e acrescentando a possibilidade do estudante decidir não prosseguir seus estudos num curso de segundo ciclo, e ainda abordando a construção do trabalho de conclusão do curso, o entrevistado C explica que:

Então, digamos que ele entra no primeiro período com uma grade fechada, no segundo, no terceiro e no quarto ele escolhe livremente pra completar aquelas cinco áreas, e no quinto período ele só faz disciplina do curso que escolher fazer à frente. Vamos supor que ele não quer fazer, ele quer parar no B.I. Aí ele, aleatoriamente, faz mais cinco disciplinas. E tem um trabalho de conclusão de curso, que é um artigo. Então, a grade tá montada de maneira que cada departamento oferece um cardápio de opções.

Como um de seus eixos temáticos, “Sociedade e Cultura”, o projeto pedagógico do curso observa **arranjos disciplinares que se relacionam à realidade sociocultural** como previsto nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC, mas não há nenhuma menção à questão **ambiental** também prevista.

Segundo o entrevistado B “(...) essa articulação com a realidade social, ambiental, com a realidade da cidade, da região, era pretendida, inclusive a proposta inicial dos projetos pedagógicos dos cursos era pretendida.”. Apesar disso, e admitindo não saber dizer muito, neste aspecto, sobre o que acontece na realidade do curso, ele aponta que “do jeito que a coisa foi feita aqui, me parece que essa questão interdisciplinar perdeu muito”. O entrevistado C considera que:

O curso é interdisciplinar no sentido de que ele opera com o objetivo de, de relacionar conteúdo. Opera com o objetivo de ele se preparar pra, muito mais pra operar sobre problemas, operar sobre questões, refletir sobre a condição humana e, ao mesmo tempo, lidar com cultura. E isso é que torna o curso um arranjo, um mix de disciplinas que deve permitir ao aluno, pelo menos no ponto de vista do ideal, que ele consiga fazer esse tipo de associação.

Sobre o cotidiano do curso, o entrevistado A destaca que:

Nesse contexto, nós temos disciplinas tanto de cunho ambiental quanto de cunho social, de minorias étnicas e culturais como por exemplo, uma disciplina que nós temos de “História da África”, e disciplinas de meio-ambiente que é “Ambiente e Sociedade”, se não

me engano da área do turismo, que são disciplinas que fazem este tipo de discussão, discussões interdisciplinares mas com uma determinada temática. Temáticas ambiental e ética, e sociocultural do outro lado. E essas disciplinas, inclusive, elas não são necessariamente requeridas enquanto disciplinas, mas esse tipo de discussão é requerido pelo próprio Ministério da Educação. Hoje em dia faz parte os quesitos legais da avaliação dos cursos. Que se tenha conteúdos de diferentes modalidades. Pode ser uma disciplina, pode ser uma atividade de extensão, pode ser algum tipo, qualquer tipo de prática didática ou acadêmica, mas que trabalhem que abordem esses tipos de conteúdos relacionados ao meio-ambiente, relacionados à questão étnica e também, hoje em dia, se é requerido pelo Ministério da educação a questão de libras, que é a Língua brasileira dos Sinais, que também é uma exigência, de certa forma, do Ministério da Educação e que, aos poucos, nós vamos nos adaptando.

Criticando a necessidade desta relação, o entrevistado E se posiciona afirmando que:

(...) em princípio sou contra esse tipo de concepção de que a universidade tem que estar só servindo ao seu meio. É claro que ela tem que fazer isso, mas a universidade é um lugar de autonomia, de pensamento e de propostas que vão além do seu ambiente, né? Tanto o ambiente cultural, que é como eu disse, o ambiente cultural brasileiro, ele não é receptivo a essa ideia de valorização das humanidades, então a universidade tem que ser o lugar onde a gente é crítico a esse, estabelecer um tipo de relação, de relação crítica, que eu acho que o nosso curso ainda nem tem esse sentimento. (...) Do meio ambiente? Ah, eu acho que isso não cabe muito bem no curso de humanidades. Embora, é claro, eu acho que existe uma consciência ambiental que perpassa os seus entes, como a maioria das pessoas mais ou menos sensatas da cultura de hoje. Mas a lida concreta com o meio ambiente não é, assim, algo de primeira. Não é uma das ênfases da área de humanidades.

Na descrição das características do primeiro ciclo, ainda dentro das características funcionais do bacharelado, a **ausência de pré-requisitos** é definida, sob a justificativa de uma arquitetura aberta e flexível pressupondo a responsabilização do aluno por grande parte de sua própria trajetória.

A execução curricular assíncrona, não baseada no modelo de pré-requisitos, também está presente na realidade do curso, como previsto nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC. Os entrevistados se dividem quanto à opinião da conveniência deste modelo, assim

como funciona hoje, com a necessidade de se discutir algum tipo de limite para a flexibilidade de trajetória possibilitada por este formato.

Do grupo que defende a manutenção das regras atuais, o entrevistado F considera que “o universitário, nesta modalidade se serve daquilo que a universidade tem de melhor e que melhor combina com seus interesses e talentos”, e “isso, certamente, exige que ele amadureça suas próprias escolhas e se responsabilize por elas”. O “exercício da responsabilidade” que estas escolhas produzem, também é o argumento favorável apresentado pelo entrevistado E. Na mesma linha o entrevistado B considera que a utilização de pré-requisitos “burocratiza a matriz curricular e não acrescenta nada em termos acadêmicos. Exceto em algumas áreas específicas”. Ele ainda pondera que:

Ora isso aí torna o currículo engessado, torna o itinerário do aluno difícil, se ele reprova numa coisa tranca seu curso, né? Sem a menor necessidade, apenas porque é glamoroso, porque a outra área adota isso e adota porque tem que adotar, em virtude de características intrínsecas dos conteúdos que tem uma ligação, né? De pré-requisição explícita, e outras adotam porque parece que o professor que ministra não sei o que X, sabe mais ou é mais capacitado do que aquele que ministra não sei o que Y, né? Então, há uma certa, vamos dizer, uma supervalorização da pré-requisição que absolutamente não interfere em nada na aprovação acadêmica do aluno, pelo contrário, pode até prejudicar.

Defendendo que a estrutura de pré-requisitos “limita as escolhas dos alunos”, o entrevistado C afirma que “a não ser que haja um impeditivo, do ponto de vista metodológico ou teórico que justifique profundamente você ter o pré-requisito, eu não vejo por que os cursos de ciências humanas tem que ter pré-requisito”. Alegando ser sua posição neste debate, uma “perspectiva de formação”, ele ainda diz que:

Eu entendo o pré-requisito como um requisito fundamental se o conteúdo for absolutamente impeditivo de compreensão de itens à frente. Eu não sei se nas ciências humanas isso funciona não. Aí é mais uma opção minha, pessoal. Eu acho que o B.I. é um pouco uma resposta a isso, porque ele prepara o aluno pra fazer escolha. E aí, no ciclo profissional, pode ser que o pré-requisito tenha uma outra

finalidade. Mas aí já é uma perspectiva da montagem dos currículos de segundo ciclo.

Já os que advogam mudanças neste aspecto do curso, argumentam como o entrevistado D, que algum tipo de pré-requisitação deveria existir. Ele considera que a regra atual gera alguma dificuldade em determinadas disciplinas. O entrevistado A, considera que a regra atual não só torna o curso excessivamente genérico, como algumas disciplinas “rasas”. Embora reconheça que a forma atual segue a lógica de um bacharelado interdisciplinar, configurado como um curso de primeiro ciclo, e que garante autonomia para os estudantes, ele percebe a necessidade de algum tipo de limite para a liberdade advinda de um curso sem qualquer tipo de pré-requisitação como o da UFJF. O entrevistado C, considerando que tal limite para as escolhas dos estudantes já existe, pondera que “no B.I. de Ciências Humanas, ele tem algumas áreas pré-definidas, nas quais ele pode escolher um cardápio de disciplinas”.

As **linguagens**, embora presentes na grade curricular do curso em disciplinas como português, língua estrangeira e estatística, não são constituintes de um eixo formador fundamental. Este eixo é constituído de matérias (unidades temáticas), no caso letras e artes e formação científica, são as duas matérias que incorporam as disciplinas referentes às linguagens citadas.

Sobre a orientação para que as linguagens sejam incorporadas à estrutura curricular como eixo formador fundamental, ela não atende o previsto. Embora presentes na matriz curricular, representadas por disciplinas como português, estatística e várias do programa de universalização da língua estrangeira da UFJF, as linguagens ainda não representam o que se previu nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC.

Para o entrevistado B, a opção por acessar estes conhecimentos fica a critério do aluno e da disponibilidade de vagas nas disciplinas. Não há, segundo ele, uma política ou orientação para que o ensino das linguagens seja comum a todos os cursos, inclusive para o B.I. Outros entrevistados citam a presença das disciplinas mencionadas, mas não abordam esta presença como constituintes de um eixo formador fundamental do curso. O entrevistado C menciona a preocupação para que a disciplina de português esteja sempre no primeiro período, etapa em que a

coordenação do curso escolhe as disciplinas previamente. Argumentando que “o aluno tem que dominar a linguagem básica da disciplina” ele ressalta que:

Então assim, eu acho que na área de formação, qualquer que seja ela, o eixo dessas linguagens, a oferta dele tem que existir. A gente garante isso na área de letras e artes, a gente tenta garantir isso na área de formação científica. E a gente tenta garantir na letras e artes da formação científica.

A flexibilidade e a **autonomia nas trajetórias de formação** estão descritas nos objetivos do projeto pedagógico do curso, bem como na descrição das características do primeiro ciclo. Não é uma autonomia e uma flexibilidade absolutas, está prevista uma matéria obrigatória a ser cursada por todos os alunos, “As Humanidades como Campo de Conhecimento”, a definição por parte do colegiado do curso, a cada semestre, das cinco disciplinas do primeiro período, e um limite de escolha das cinco disciplinas do último período, dentro a área de concentração referente ao curso escolhido, no caso de alunos que desejarem a progressão para o segundo ciclo. Também é possível a realização de disciplinas optativas, que apesar do registro no histórico escolar, não são contadas para fins de obtenção de créditos acadêmicos.

A percepção da existência de flexibilidade nas escolhas dos estudantes, garantindo a autonomia das trajetórias de formação no curso de bacharelado interdisciplinar em ciências humanas é unânime entre os entrevistados desta pesquisa. Segundo o entrevistado A, a possibilidade de escolha por parte do estudante dentre um rol de disciplinas:

(...) permite uma flexibilidade muito grande pro aluno poder desenhar a trajetória que ele vai percorrer ao longo do curso, de forma diferente do seu colega aqui do lado, que por sua vez, fará ou poderá fazer uma trajetória diferente do seu outro colega. Então, a princípio, o aluno ou o formando, ele ganha uma autonomia muito maior na possibilidade formativa, no percurso formativo que ele tem.

O entrevistado C considera como uma das vantagens desta estrutura curricular, a possibilidade de “ampliar o leque de formação”, explicando a seguir o que entende por esta expressão:

Ampliar o leque de formação significa você possibilitar que o aluno, no caso, consiga circular pela área de conhecimentos que ele escolher, de uma forma mais aberta. Então ele pode escolher boa parte do conteúdo. Mas, no caso do B.I. de Ciências Humanas, o fato dele poder escolher, isso dá mais pluralidade e, na minha opinião, dá mais condições de formação a ele.

Para o entrevistado F, frisando que a flexibilidade descrita não é absoluta e, considerando ser este um momento de transição entre dois sistemas, alega que:

Há, na modalidade atual do curso, uma combinação entre flexibilidade e certa condução. Isto se justifica neste processo de transição entre o uma modalidade de formação dirigida e uma nova modalidade que aposta na autonomia do estudante.

O entrevistado B defende que o aluno que faz uma formação em dois ciclos, precisa ter flexibilidade para planejar seu curso. Para ele, a autonomia na trajetória de formação do estudante do curso deveria ser ainda mais ampla, abrangendo inclusive escolhas a serem feitas após o término do curso profissionalizante de segundo ciclo. Para ele:

(...) o desejável dessa experiência é que ela pode ser mais flexível do que ela foi até agora. Quanto mais flexível, mais possibilidade o aluno vai ter de seguir várias trajetórias. Terminou um curso do segundo ciclo, quer fazer outro, né? Terminou química, quer fazer física, volta. Pra que fazer outro vestibular? Pra que fazer outro ENEM? Pra que fazer outro PISM? Nem pode né? Então pra que isso? Tornar mais flexível, pra que, aqui dentro, ele trace vários caminhos que são, digamos assim (...) melhores pra sua formação própria.

Na comparação entre o previsto e o realizado, no que tange à estrutura do curso, podemos concluir que estão bem equacionadas as questões relativas ao oferecimento de uma **formação geral**, a garantia de possibilidade de **prosseguimento nos estudos**, seja para um curso profissionalizante de segundo ciclo seja para uma pós-graduação, a estruturação da grade curricular em **eixos temáticos**, a **ausência de pré-requisitos** nas disciplinas garantindo formação assíncrona, e a **autonomia na trajetória de formação** com flexibilidade de escolhas das disciplinas a serem cursadas. O que podemos perceber que não atende as recomendações dos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC é a articulação dos **arranjos interdisciplinares** com a questão **ambiental**, estando presente apenas a **sociocultural**, esta definida por um eixo temático próprio (Sociedade e Cultura), e a incorporação das **linguagens** na estrutura curricular como um eixo formador fundamental, ficando atualmente as disciplinas relacionadas ao tema distribuídas em dois eixos distintos (Letras e Artes e Formação Científica).

2.2.2 Acesso

Os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC deixam a cargo de cada instituição a periodicidade dos processos seletivos, mas recomendam que sejam utilizadas as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), articulado ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), e que se adotem critérios baseados em ações afirmativas (BRASIL, 2010).

O projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF prevê o acesso ao primeiro ciclo por meio do vestibular anual da instituição. Também define que esta seleção deve contemplar elementos de áreas correlatas ao curso e divide o ingresso em duas entradas (50% no primeiro semestre e 50% no segundo semestre), sendo uma no turno diurno e outra no turno noturno. Não há, no projeto, menção à utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) ou ainda a alguma política no âmbito das ações afirmativas. (UFJF, 2009)

Segundo o entrevistado B, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) começou a experimentar o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), utilizando notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2009, o que se consolidou a partir de 2011. Já o B.I. em seu início, segundo o entrevistado D, adotou como previsto no

projeto pedagógico do curso, o acesso pelo tradicional vestibular da UFJF, só começando a utilizar posteriormente o novo sistema. Também foi utilizado no período inicial, paralelo ao vestibular, o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da instituição, uma avaliação seriada anual que ainda ocorre atualmente.

Segundo o entrevistado A, este processo seriado tende a acabar, sendo totalmente substituído pelo SisU. O entrevistado C considera que este acesso pelo SisU, além de facilitar seu ingresso, seleciona o aluno por meio de provas que trazem uma linguagem que vai ao encontro com a proposta acadêmica do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas (B.I.), o que ele considera positivo. Na opinião do entrevistado E, a mudança foi válida porque o vestibular criaria uma “mentalidade reducionista” e que priorizaria determinadas áreas do conhecimento, vindo ainda acompanhado de uma “indústria do vestibular”, sem especificar o significado desta expressão.

O entrevistado B ainda pondera que a adoção do SisU, não trouxe, como esperado, uma migração de estudantes de outras regiões além da já existente em alguns cursos específicos. Há a percepção por parte do mesmo entrevistado de que a relação candidato por vaga é alta, mas que diminuiu consideravelmente com desistências ocorridas antes do início das aulas. Segundo ele, o que se pode observar, é que o número de desistências no período anterior às matrículas do primeiro semestre do curso é elevado. Com isso, ele percebe que há uma constante sobra de vagas no curso. Essa realidade é também detectada pelo entrevistado E, que, sobre ela e sua possível causa, argumenta:

É claro que tem um lado negativo, que diz respeito, hoje a um interesse ainda não suficientemente grande, em termos numéricos, de estudantes para entrarem no curso. Isso torna a seleção difícil. Quer dizer, na verdade, a seleção, não existe muita seleção, porque os candidatos que se inscrevem, geralmente são aceitos. Mas esse é um problema que não diz respeito, de novo, tanto ao curso em si, mas a essa cultura geral que desvaloriza as humanidades no Brasil.

Para o entrevistado D, o curso não tem como avaliar a conveniência da adoção de ações afirmativas, especialmente as cotas, pois as informações sobre quais estudantes estariam na condição de cotistas não são disponibilizadas à

coordenação do curso. O entrevistado C defende que “(...) o tempo vai ter que dizer o que ela está produzindo mais objetivamente.”. Opinião semelhante tem ainda o entrevistado B, que considera que “(...) é tudo muito novo, não dá pra dizer que tem um impacto positivo ou negativo no B.I. São políticas ainda muito novas.”. Ele ainda alerta para possíveis distorções advindas do modelo atual de ações afirmativas onde segundo ele, “a Universidade ainda está aprendendo a lidar com essas cotas”, e “Nós não temos controle de quem é negro e quem é branco”. Sobre os cotistas oriundos de escolas públicas, o entrevistado B também manifesta preocupação em se reduzir distorções provocadas pelo fato de que a UFJF “(...) recebe alunos da escola pública federal, altamente preparados por cursinho, camada média-alta da cidade e região (...)” pessoas que segundo ele “(...) perfeitamente poderiam concorrer (...) sem cotas.”. O entrevistado C, apesar de concordar com a existência deste risco, alega que “(...) ainda que eu ache que ela possa produzir alguma distorção, e uma política de ação afirmativa necessária” O entrevistado A já apresenta uma opinião desfavorável à adoção das cotas, alegando que este tipo de iniciativa é paliativa e superficial. Ele também considera que o acesso à universidade deveria ter critérios mais rigorosos no que comenta:

Paliativamente, nós estamos concedendo um acesso cada vez mais fácil ao nível superior, através de cotas, de ENEM, de não sei o quê. Ou seja, quebrando, facilitando todas as barreiras pro cara entrar na universidade por menor, ou zero, conhecimento que ele tenha. (...) São pessoas que, simplesmente entram aqui, e não estão preparadas, não são capazes de acompanhar o, supostamente, conhecimento que seria discutido, que seria disseminado, que seria aprofundado naquilo.

Divergindo diametralmente dessa opinião, e alertando para a necessidade do corpo docente se adaptar às novas perspectivas do ensino superior brasileiro, o entrevistado C afirma que:

Assim, eu não sou daqueles que acha que o nível fica piorando a cada ano não. Porque eu tenho colega que faz esse discurso todo dia: “Não que o nível tá muito ruim, que o nível tá piorando a cada ano”. Eu acho que nós é que estamos nos adaptando muito pouco às mudanças da Universidade. E, assim, é, essas mudanças, elas envolvem uma

mudança de linguagem, elas envolvem uma mudança de instrumento pedagógico, envolvem uma mudança do público, e elas estão mudando a forma que a gente tem que ver a universidade.

A recomendação dos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC, embora não tenha sido expressa no projeto pedagógico do curso, está sendo parcialmente atendida nos processos seletivos do curso. O acesso é feito por meio de utilização de notas do ENEM articulados ao Sisu e pelo Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF. Este segundo processo como comentado, será extinto em breve, ficando apenas com a forma preconizada pelo MEC. A utilização de políticas afirmativas, especialmente as cotas, é adotada pela UFJF em todos os seus cursos, mesmo antes da legislação federal que as torna obrigatórias. O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF está, portanto, também contemplado nesta política.

2.2.3 Permanência

Nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC está identificada a necessidade de que:

Os projetos pedagógicos dos B.I.s devem incluir sistemas de acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes, com a finalidade de diagnosticar, prevenir e superar os obstáculos ao seu êxito acadêmico, tais como retenção e evasão (BRASIL, 2010).

O projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF logo em seu início, na seção que apresenta a justificativa de se investir num curso que defende “a formação como centro, as competências como objetivo”, aborda a questão da evasão, reconhecendo este fenômeno como um problema presente no ensino superior brasileiro, e atribuindo como uma de suas possíveis causas, no caso dos cursos tradicionais, a definição precoce do estudante, antes mesmo de vivenciar o ambiente universitário, de sua carreira profissional. Embora traga a ideia de que a formação geral pode influenciar positivamente na redução deste fenômeno, e também a proposta de acompanhamento acadêmico por meio de

tutores, o projeto pedagógico do curso não define especificamente que estes sistemas visem evitar a evasão. São sistemas que orientam na escolha das disciplinas a se cursar em cada período, na confecção do trabalho de final de curso, entre outras atividades acadêmicas (UFJF, 2009).

Não há em funcionamento, segundo a maioria dos entrevistados, sistemas de acompanhamento que visem evitar os fenômenos negativos da evasão e da retenção. Desafios que são enfrentados, segundo o entrevistado E, “(...) no nível pessoal, por parte dos coordenadores”. Não existem, também, indicadores que permitam medir, de forma precisa, a necessidade desta iniciativa, embora para o entrevistado A, a evasão esteja presente na realidade do curso. Nas palavras do entrevistado D:

(...) a gente não quantificou isso, a gente deveria ter quantificado, desistência e tal... É difícil da gente avaliar se tá maior no B.I. do que... porque as Ciências Humanas já tem, tradicionalmente, uma evasão grande. Já é natural dessa área, formar bem menos gente do que ingressa. Mas aí, a gente não tinha um quantitativo pra ver se isso se intensificou por causa do B.I. A gente não avaliou isso não. É, porque assim, até a gente conversando com o diretor do instituto, ele fala, a gente tem um percentual grande de desistências nas Ciências Sociais, na Filosofia, nos cursos mesmo nos moldes anteriores do B.I., já tinha, eles já tinham níveis de desistência altos. Aí, a gente não consegue ver se o B.I. simplesmente manteve essa desistência que já existia ou se incrementou.

O entrevistado E avalia que outras instâncias da universidade precisam se envolver nesta temática, defendendo que exista um órgão, que ele não sabe dizer se já existe, para desenvolver estes sistemas pois, “(...) com a quantidade de trabalho que um coordenador tem, ele vai ter pouco tempo disponível pra esse acompanhamento dessas questões que são fundamentais.”. Já o entrevistado B considera que este acompanhamento deve existir, e que devido ao número elevado de estudantes em toda a instituição, esse tipo de programa deve ser descentralizado para as coordenações dos cursos. Opinião semelhante tem também o entrevistado C, que defende que, embora não tenha objetivamente informações atualizadas sobre isso, “mecanismos de acompanhamento são mecanismos que a coordenação precisa criar junto com o colegiado”. Segundo este, mesmo a evasão sendo um

problema do curso, há uma motivação consciente para a não existência da previsão destes sistemas de acompanhamento no projeto pedagógico do curso. Em suas palavras:

O projeto não prevê isso, mas ele não prevê propositalmente, porque era preciso que o colegiado do curso, uma vez o curso instituído, se encarregasse de fazer os seus mecanismos de acompanhamento. O que ele previa, era uma revisão do projeto pedagógico, exatamente com dois anos e meio de funcionamento, pra gente poder avaliar, efetivamente, o que está acontecendo e o que precisava ser mudado, o que precisava ser adaptado, e tal. E... houve uma comissão, que esse tempo já se completou. E houve uma comissão, eu até participei... Então eu acho assim, o colegiado de curso precisa constituir mecanismos de acompanhamento. (...) No projeto original, ele previa uma revisão com dois anos e meio.

Nesta mesma linha de raciocínio, e relatando as iniciativas preliminares desenvolvidas nos primeiros anos de existência do curso, ressaltando sempre a condição de novidade dos bacharelados interdisciplinares na universidade, o entrevistado A relata que:

(...) o nosso curso é novo e nós temos uma série de demandas, inclusive nós estamos passando pela reformulação curricular que já estava prevista, porque o curso, quando ele foi criado, no momento da criação dele, se previu a revisão da matriz curricular, o PPC, depois de três anos. Que é o que nós estamos, justamente fazendo agora. Por que se previu isso? Porque, naturalmente, tem disciplinas que entram, que saem, tem ajustes naturais que são feitos, na forma do curso, TCC, ementas das disciplinas, conteúdos programáticos etc. Então nós estamos procedendo, dentre outras coisas, justamente a revisão do PPC. E, outras coisas, em função de ser um curso novo, a gente não tem muito institucionalizado, ou que nós estamos criando os primeiros processos de institucionalização, que é regulamentação do PPC, resolução para estágio, acompanhamento nosso pra poder acompanhar estágio dos alunos, entre outras coisas. Então uma série de penduricalhos, vamos dizer assim, mas que são demandados da gestão cotidiana do curso e que nós precisamos criar, formalizar, institucionalizar, e entrar numa rotina, numa programação, pra que aquilo passe a fluir, a funcionar o curso de uma maneira plena. Isso nós estamos, ainda, fazendo, elaborando alguns desses processos. Então, esses processos, por exemplo, de acompanhamento dos alunos, que é, entre aspas, um processo mais rebuscado, a gente

ainda não chegou nele, mas, fatalmente, é uma coisa que nós chegaremos.

O mesmo entrevistado observa ainda que comparando o número de vagas do curso, com as vagas ocupadas, percebe-se uma considerável ociosidade que se aproxima do índice de 30%. Segundo ele, do total de novecentas vagas, estariam ocupadas atualmente um pouco menos de seiscentas. O entrevistado B considera que este alto número de vagas ociosas é fruto de desistências, e pondera que um dos principais motivos que leva a isso, é a falta de divulgação do novo modelo de cursos em dois ciclos, advindo dos bacharelados interdisciplinares, por parte da UFJF e avalia que:

(...) o B.I. de humanas, ele tem muita vaga que tá sobrando, vai pra fila de espera do ENEM e do SISU, ou então vai pra o edital de vagas ociosas. Então esse é um problema que, acredito eu, tenha... se deve muito à falta de divulgação . A UFJF errou muito quanto à política de divulgação da... dessa graduação de dois ciclos.

A recente aprovação do novo regulamento acadêmico de graduação (RAG) da UFJF, em 2013, é lembrada pelo entrevistado A para destacar a presença de mecanismos de acompanhamento de estudantes que apresentem baixo rendimento acadêmico. Segundo ele, “de certa forma estamos salvaguardados por esses mecanismos”. Ele ressalta ainda, o trabalho da coordenação do curso, em produzir informações para a construção de índices que auxiliem a gestão do curso.

A recomendação dos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC, sobre a existência, nos projetos pedagógicos de bacharelados interdisciplinares, de sistemas de acompanhamento acadêmico que visem enfrentar os problemas de evasão e retenção, não foi cumprida na elaboração e aprovação do projeto pedagógico. Na prática, esse acompanhamento também não acontece de forma sistemática e contínua, por meio de algum programa que tenha este objetivo. Não existem também indicadores consolidados que meçam este desafio. Pelos relatos, o curso caminha para a construção destes índices e irá, no

futuro, se dedicar à implementação de mecanismos previstos para este acompanhamento.

2.2.4 Sucesso

Os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC recomendam a implantação de programas de tutoria professor-estudante e estudante-estudante e de orientação acerca das possibilidades de prosseguimento da formação. Também determinam a necessidade de existência de programas de formação dos docentes em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem nos projetos pedagógicos dos bacharelados interdisciplinares. (BRASIL, 2010)

O projeto pedagógico do bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da UFJF, em sua seção que aborda as características funcionais do curso, mais especificamente na apresentação das características do primeiro ciclo, onde se descreve a estrutura do B.I., o item que define o trabalho final (artigo científico) deste ciclo cita um “sistema de tutoria”, composto por monitores bolsistas, que teria a responsabilidade de supervisionar a elaboração deste trabalho. Também é citado um comitê tutorial, com responsabilidade de avaliar a conveniência e oportunidade da publicação online deste artigo produzido pelo estudante.

Na descrição da gestão do curso, ainda na apresentação das características do primeiro ciclo, podemos ainda verificar, no item referente ao acompanhamento acadêmico, que este terá a participação de tutores, que sob a liderança da coordenação do curso, irão apoiar as escolhas dos alunos nos caminhos a percorrer e disciplinas a cursar durante sua trajetória acadêmica. Está previsto ainda a criação de um banco de dados relativo à história de cada aluno do curso, com o objetivo de subsidiar suas avaliações e as da coordenação, no que se refere à trajetória percorrida. Ainda na descrição da gestão do curso, o item denominado “informação como requisito” também prevê a existência de tutoria nas modalidades presencial e não presencial. Não há no projeto pedagógico do curso de bacharelado interdisciplinar em ciências humanas, menção a programas de formação docente em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem (UFJF, 2009).

Os programas previstos, tutoria professor-estudante e estudante-estudante, orientação quanto ao prosseguimento dos estudos e formação docente em

metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem, não existem hoje no curso, na percepção da maioria dos entrevistados (A, B, C, e D). Embora todos destaquem a importância de programas que visem contribuir com o sucesso do rendimento acadêmico dos alunos, eles ainda não foram implementados. Apenas podemos encontrar relatos de iniciativas propostas pela coordenação do curso, mas que não foram formatadas como programas a fim de buscar garantir amplitude e continuidade. O entrevistado A, relata que a coordenação do curso trabalha a ideia de implementar a tutoria estudante-estudante, implementando-a gradualmente no curso. Para ele, isso vai contribuir na definição da trajetória acadêmica pelos estudantes. Sobre o modelo da proposta ele afirma que:

(...) não especificamente trabalhar uma disciplina, mas de trabalhar os conteúdos do próprio curso, trabalhar a lógica do curso, trabalhar essa linguagem da comunicação do curso em si e com os próprios alunos. Até porque, como nós não temos períodos com turmas fechadas, os alunos que estão numa turma hoje, estão em outra amanhã, então a gente não tem tudo na mesma turma, a nossa comunicação com os alunos, ela fica um pouco mais fluida, mais diluída.

O entrevistado D, reforçando a percepção sobre a importância de tais programas, considera que “(...) muita gente tem dificuldade de chegar e escolher a disciplina” e que “(...) seria legal se pudesse ter essa orientação (...)”, pois “(...) como a estrutura é muito diferente, muita gente lida com essa liberdade com dificuldade”. O entrevistado A concorda e diz que “isso pode estimular melhorias no aprendizado”. O entrevistado E, destoando da opinião da maioria dos entrevistados nesta pesquisa, coloca que “em boa medida esses programas estão acontecendo. É claro que eles ainda precisam ser mais bem desenvolvidos, mais aprofundados”.

No que se refere à formação docente em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem, o entrevistado C defende que a educação à distância (EAD) pode ser utilizada como ferramenta complementar nas disciplinas, se constituindo como “um auxiliar de ensino poderoso”. Não substituindo o ensino presencial, mas usada como mais uma possibilidade. Sobre o ensino a distância, o entrevistado D afirma que:

(...) ensino a distância, a gente também tentou implementar, só que alguns projetos não foram pra frente, a gente queria colocar algumas disciplinas a distância também, pra usar, pra trazer a plataforma pra dentro do curso pra ela ser usada, dentro de disciplinas que tivessem estrutura a distância e que pudessem ser usadas por outras disciplinas também... que não seriam... que seriam presenciais, mas poderiam usar esses recursos que a plataforma dispõe.

Já o entrevistado B relata a criação da Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica do Ensino Superior (CIAPES), por iniciativa da administração superior da UFJF, que tem como objetivo oferecer cursos de atualizações para professores da instituição, sendo inclusive um deles específico para docentes que atuam nos bacharelados interdisciplinares da universidade. Segundo ele, “(...) se nós tivéssemos feito isso desde o início dos BIs, hoje teríamos resultados bem melhores”. Ele aponta ainda o que seria o motivo deste relativo atraso na criação da CIAPES explicando que:

(...) nós demoramos pra nos dar conta que os professores novos que estavam ingressando na universidade, especialmente nos institutos como o ICE, o ICH e o IAD, que são os institutos que abrigam BIs não tinham a menor noção do que era o B.I. E também tinham uma dificuldade enorme de lidar com esse alunado, por um perfil socioeconômico e cultural, não é o perfil da época deles, enquanto estudantes.

Sobre a importância dos programas de tutoria e da orientação para o prosseguimento dos estudos no segundo ciclo, o entrevistado E diz que o desenvolvimento da autonomia do estudante que participa de tutorias é significativo, e o entrevistado F afirma que “É importante que os estudantes possam ser tutorados e orientados por outros que já possuam experiência acadêmica para que estes vislumbrem possibilidades para seu próprio percurso universitário.” Já o entrevistado D discorre que “(...) como a gente não tinha essa tutoria sobre o funcionamento do curso do segundo ciclo, do primeiro pro segundo ciclo, a gente fazia isso na coordenação e a gente via que muita gente tem dificuldade de chegar e escolher as disciplinas.”. Ele relata ainda, um pouco mais das demandas dos estudantes do

curso por orientação quanto à escolha das disciplinas a serem cursadas alegando que:

Eles precisavam muito dessa orientação. “Onde que, que que eu tenho que fazer, o que eu preciso fazer, qual área minha já tá completa, qual área não tá completa?” A gente tinha bastante demanda nesse sentido. E na hora da matrícula também. Isso também gerava uma dificuldade de matrícula, isso era uma demanda grande que os alunos, “ah, o que eu tenho que fazer?” Também gerou um pouco de resistência, porque muita gente reclamava de, “ah, eu não quero fazer disciplina de filosofia”. Aí tem uma área de filosofia e ciência da religião, aí não gosta mas tem que fazer. “Ah escolhe pra mim”. Aí ficava “escolhe uma qualquer, no horário que der”, sabe? Gera muita dificuldade de acertar. E o horário também, montagem de horário, foi algo muito complicado, aí a gente tinha que ajudar a achar uma disciplina, às vezes o aluno já tinha completado, ficava faltando só uma área e tal, e tinha que ajudar, corre o horário, às vezes fazer uma equivalência na disciplina de outro curso por poder contar ali na área, e tal. Isso gerou bastante trabalho de matrícula. A estrutura do curso gerou bastante demanda de atendimento, de orientar as pessoas.

O entrevistado C, embasado também numa das justificativas da própria adoção dos bacharelados interdisciplinares, que é evitar a escolha precoce da carreira profissional, defende que:

O ideal era que a gente constituísse um sistema de tutoria, talvez até com alunos de pós-graduação, que pudessem auxiliar neste processo formativo. Mas, até onde eu sei, isso não tá sendo feito assim. Até onde eu sei, não existe uma tutoria pré-determinada, apesar de eu sempre ter acreditado... isso, inclusive, está escrito no projeto, que a ideia de tutoria era uma ideia extremamente importante pra você usar neste processo da passagem. Porque uma das coisas que justifica o B.I. é o fato de o aluno entrar, muitas vezes, muito jovem na universidade. E aí, ao invés de ele trocar de curso, por que ele não exerce um caráter de experimentação na formação, e aí, ele toma a decisão de fazer um ciclo profissional à frente? Só que isso é... é o princípio. Só que pra facilitar esse princípio, tutoria era uma coisa importante. Isso é uma coisa que pode ser aprimorada, eu acho. Ser utilizada mais como ferramenta.

O mesmo entrevistado também traz a reflexão sobre o modelo norte americano comparado ao brasileiro, destacando as diferenças e semelhanças entre

os dois, e destaca, novamente, a necessidade da existência de programas de tutoria afirmando que:

Esse projeto é relativamente tímido em relação ao que alguns fazem as universidades americanas, por exemplo, fazem. O B.I. não é uma americanização do ensino como alguns podiam imaginar. Os bacharelados nesse formato, eles existem nos Estados Unidos. Chama, é conhecido como *Bachelor* nos Estados Unidos, ou é conhecido como *College*, que são aqueles primeiros anos de formação, antes do sujeito ingressar num curso de formação. Só que a realidade brasileira é absolutamente diferente. Ela é absolutamente diferente. O sistema de ensino americano já é orientado para produzir o *College*. Nós não somos orientados para produzir *College* de jeito nenhum. Por isso é que nós temos essa dificuldade na recepção desses alunos daqui, muitas vezes. Mas, eu tenho um negócio do *Bachelor* que é muito interessante. Pro aluno concluir essa primeira fase de formação, o trabalho que ele tem que fazer é um trabalho acadêmico, mas ele tem que envolver a comunidade. Ele tem que aplicar conhecimento na comunidade. Ele não faz um trabalho fechado na universidade. Ele faz no entorno certo? Esse tipo de coisa é um negócio muito interessante. Só que isso não tá no projeto. Não tá no projeto porque pra isso funcionar você precisa de ter alguns pressupostos. Um deles é que você tenha orientação e acompanhamento desse trabalho. Aí o negócio de tutoria era... era fundamental, entendeu?

Relativo ao sucesso acadêmico dos estudantes do curso, em comparação com os dos cursos tradicionais da UFJF, o mesmo entrevistado argumenta, reforçando a ideia da necessidade de um acompanhamento mais individualizado que contribua com a construção de indicadores no futuro, que:

Agora, a gente tem que ver também o entorno dos resultados que os alunos oferecem, o resultado não é muito diferente de alunos anteriores que vinham. Ou seja, o aluno do B.I. não é nem melhor nem pior, nem que o que entra nem que o que sai, É o mesmo aluno. Basicamente é o mesmo aluno. A gente só acha que ele tem uma perspectiva um pouco maior do mundo. Mas isso, só o tempo é que vai dizer também É preciso ter sistemas de avaliação mais sistemáticos, eu acho. Alguma coisa mais sistemática de acompanhamento, até pra dar uma resposta no tempo mais segura sobre isso.

Avaliando o problema da retenção, o entrevistado B apresenta ainda duas dificuldades em efetivar programas de tutoria, baseadas numa imagem negativa da utilização deste recurso por parte dos estudantes em outros cursos e também em aspectos do próprio funcionamento do regime de matrículas da UFJF. Ele alega que:

O que nós observamos é que, infelizmente, nossas tutorias são muito pouco frequentadas por quem mais precisa delas, porque existe na universidade uma ideia de que o aluno que busca ajuda extraclasse é um aluno, digamos assim, diminuído na sua competência intelectual em relação a outro. Isso é uma bobagem, isso precisa ser desconstruído, mas que está presente em muitos institutos, em muitos lugares da universidade, né? E, além disso, a baixa procura também se deve à facilidade que esse aluno tem de desistir da disciplina, fazer outra matrícula, desistir, fazer outra matrícula. E aí cai nos estudos especiais, enfim, acho que também isso precisa ser corrigido para que, a médio ou longo prazo, a gente consiga a eficácia no ensino..

Pode-se concluir que os programas de tutoria professor-estudante e estudante-estudante e de orientação acerca das possibilidades de prosseguimento da formação, que tinham sua implantação previstos nas recomendações dos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC, e visavam contribuir com o sucesso do rendimento acadêmico dos estudante, não estão presentes no cotidiano do curso. Aponta-se a existência de iniciativas isoladas e de intenções da construção destes programas, mas estes ainda não estão em pleno funcionamento. Assim como não foram ainda implementados, nem constam, como previsto, no projeto pedagógico do curso, os programas de formação docente em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem.

2.2.5 Progressão

Os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC preveem que os projetos pedagógicos dos cursos, no caso destes constituírem o primeiro de dois ciclos de formação, devem especificar a forma como se dará a progressão para o segundo ciclo. O mesmo documento preconiza que essa progressão para o curso profissionalizante se dê por meio de formas processuais de seleção que considerem indicadores de rendimento, aproveitamento, desempenho, etc. (BRASIL, 2010).

O projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF determina que:

A transição do aluno para o segundo ciclo ocorrerá pelo acompanhamento de seu desempenho escolar ao longo do curso de Ciências Humanas e dentro de suas próprias escolhas. Para efeito regulatório do curso, o aluno que desejar passar ao segundo ciclo deverá definir sua área de preferência ao final do segundo ano, período onde poderá cursar as 05 disciplinas de concentração (UFJF, 2009).

A progressão é definida, no mesmo documento, por um índice que será composto 50% pelas médias das notas nas disciplinas da formação geral, cursadas nos quatro primeiros semestres ou períodos do curso, e 50% pelas médias das disciplinas da formação específica, estas últimas, todas cursadas no último período do curso. Este índice classificará os interessados até o limite do número de vagas, do curso profissionalizante desejado no segundo ciclo, disponíveis para ser preenchidas por estudantes oriundos do bacharelado interdisciplinar em ciências humanas. Não há definição de pontuação mínima no projeto pedagógico do curso. Aquele que não se classificar dentro do número de vagas, terá direito ao diploma referente ao curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas e poderá, segundo o previsto, optar por, “em até mais um período letivo”, cursar de uma a cinco disciplinas da formação geral e tentar novamente o acesso ao mesmo curso de segundo ciclo no semestre seguinte. Poderá também optar para, neste mesmo intervalo de tempo, alterar o curso de segundo ciclo pretendido. Para isso, deverá então cursar cinco disciplinas da área de concentração referente ao novo curso buscado. Em ambos os casos, as notas das novas disciplinas cursadas substituirão as anteriores para fins do cálculo do índice que orienta a progressão para o segundo ciclo. Na primeira hipótese, a substituição será de uma a cinco notas de disciplinas de formação geral e na segunda, será das notas referentes a cinco disciplinas da área de concentração cursadas anteriormente. Faz-se ainda necessário destacar, que a continuidade dos estudos poderá se dar diretamente a programas de pós-graduação, desde que atendidas às prerrogativas de seleção definidas pelo programa que se pretende ingressar (UFJF, 2009).

A sobra de vagas para o segundo ciclo num curso profissionalizante para os alunos do bacharelado interdisciplinar em ciências humanas impediu que fosse utilizado até o momento, o índice previsto para esta seleção que, conforme o entrevistado B “(...) é processual à medida que leva em conta o índice de rendimento acadêmico do aluno”. O entrevistado F alega que “(...) diante do excedente de vagas nesta fase inicial de implantação do segundo ciclo, estes critérios ainda não são usados”. Embora o estudante faça a opção por seu curso de segundo ciclo no fim do quarto período, quando o cálculo da média ponderada de suas notas produz um ranqueamento que define a ordem de escolhas, esta classificação ainda não foi considerada devido ao número maior de vagas do que de candidatos. Ainda sobre o fenômeno da sobra de vagas, chamado pelo entrevistado A de “ociosidade do curso”, e sua relação com os critérios de progressão para o segundo ciclo num curso profissionalizante, o entrevistado E relata que:

(...) são criados mecanismos pelos cursos do segundo ciclo que permitem essa avaliação da qualidade mínima exigida pra esse ingresso. Mas, certamente, se a gente tiver uma massa maior de entrada no primeiro ciclo, também essa passagem pro segundo vai poder ser mais rigorosa.

A média ponderada entre o rendimento acadêmico dos primeiros quatro semestres e o quinto período, com maior peso para este último, é o critério utilizado para a construção de um ranking que definirá a ordem de escolha das vagas por parte dos estudantes. Segundo o entrevistado D:

(...) o projeto do curso prevê uma seleção de rendimentos mesmo, tipo o IRA¹. É... é parecido com o IRA, porque é uma média de notas, mas é um pouquinho diferente porque dá um peso maior às notas que o aluno tem no que a gente chama de período de transição. É o último semestre, ele cursa disciplinas que funcionam assim, entre aspas, já como um primeiro período do segundo ciclo. É o momento em que ele deixa a formação geral e já começa a entrar na formação específica.

¹ Índice de Rendimento Acadêmico – somatório dos produtos entre a carga horária da atividade acadêmica cursada e a nota nela obtida, dividido pelo somatório da carga horária dessas atividades cursadas, considerada neste cálculo a reprovação por infrequência como nota zero e não considerados os estágios e as monografias (UFJF, 2014, p.2).

Isso acontece ainda dentro do B.I. Aí essas disciplinas do quinto período teriam um peso maior no cálculo dessa média, em que seria parecida mesmo com o IRA.

O entrevistado C diz que “a fórmula de transição é uma formula que envolve o desempenho do aluno”. Porém “(...) nós nunca aplicamos ranqueamento ou estabelecemos critério previamente, porque você não tem a disputa pela vaga, efetivamente.”. Nesta situação, o entrevistado D, assegura que “(...) havendo realmente essa demanda menor do que a oferta de vagas, a transição é automática.”. É garantido também, segundo o entrevistado B, que “(.) cada aluno que entra no primeiro ciclo vai ter um segundo ciclo pra optar.”. Sobre a progressão para o segundo ciclo ele ainda argumenta que:

(...) eu acho que com o tempo, esses instrumentos de avaliação vão ser aperfeiçoados e hoje eles estão muito dependentes do índice de rendimento acadêmico, que é um índice que eu considero assim, uma medida não muito... não muito competente pra seleção, na medida em que se você fizer uma mesma disciplina com dois professores diferentes, a sua nota pode ser diferente e pode interferir no índice de rendimento acadêmico. Então, é uma medida que fornece alguma informação mas, pra efeito de seleção, ainda precisa ser... acho que não é uma boa alternativa. Acredito que, num futuro próximo, a gente consiga aperfeiçoar os instrumentos de seleção ao longo do tempo, pra que esse aluno possa, digamos assim, saber as suas possibilidades e condições de cursar um curso do segundo ciclo de sua preferência. O que que ele tem que fazer pra chegar lá entende? Hoje ele sabe, só que a influência do IRA é muito grande e isso pode, muitas vezes alterar os processos de seleção.

Analisando a progressão, relacionada ao fenômeno da retenção, o entrevistado D relata que:

Aqui a gente não impede que o aluno puxe as disciplinas do segundo ciclo específico. Então, às vezes, ele tá encontrando dificuldade pra fazer um TCC, ou alguma coisa que tá, aí ele fica no B.I. Ele vai ficando no B.I., tem gente que tá na primeira turma até hoje ainda. Como também ele ainda não chegou no prazo pra jubilar o aluno, a gente tem gente aqui da primeira turma até hoje. E alguns desses casos é por dever TCC, não defendeu o TCC, o trabalho de

conclusão, e continuou no B.I. e ele pode. É até uma coisa que talvez tenha que ser revista, eu não sei como a é a nova coordenação que vai vir agora. Ele pode ir puxando as disciplinas do segundo ciclo. Então, ele não para a formação dele, na verdade. Na verdade, ele não, ele tá retido no B.I., mas a formação do B.I. ele já concluiu. Ele só tá devendo ao B.I. a (...) do TCC. Ele vai adiantando as disciplinas de segundo ciclo. Acontece igual eu tava conversando com um aluno ali outro dia, que ele já tá devendo dois TCCs, praticamente. Devendo TCC do B.I e TCC do segundo ciclo.

Assim como previsto pelos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC, o projeto pedagógico do curso especifica a forma como se dará a progressão para o segundo ciclo profissionalizante. Como preconizado no mesmo documento, esta progressão, na prática, se dá por meio de uma forma processual de seleção, que considera indicadores de rendimento acadêmico. O indicador utilizado, ainda não nominado, é composto pelo IRA dos quatro primeiros períodos do curso, chamados de formação geral, correspondendo a 50% do valor e o IRA do último período, composto pelas disciplinas da área de concentração referentes ao curso de segundo ciclo escolhido, correspondendo aos outros 50%.

2.2.6 Aprendizagem

Os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC preconizam a adoção de metodologias ativas de ensino e aprendizagem que incentivem a autonomia intelectual dos estudantes do curso de bacharelado (BRASIL, 2010).

O projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF não traz em seu conteúdo, referências a estas novas metodologias de ensino e aprendizagem que reforcem o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes do curso, como definido. (UFJF, 2009)

O entrevistado A diz não ter concretamente esta informação. Observando a dificuldade em se identificar as metodologias de aprendizagem ele considera que:

Então assim, eu acho que dificilmente, até dentro dos próprios departamentos, há um, há um panorama, um perfil, um retrato, um diagnóstico de quais são as metodologias que os professores utilizam.

(...) nós não temos, de verdade, nós não temos esse conhecimento, essa informação precisa, segura, pra afirmar, te passar, a respeito desse rol, desse conjunto de métodos, metodologias de ensino que os professores utilizam.

O entrevistado B acredita que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem não estão presentes no cotidiano do curso. Segundo ele, "(...) o que a gente percebe é que as aulas na UFJF são, na sua maioria, expositivas, pobres em termos de incorporação das novas tecnologias digitais, comunicação e informação (...)". Contudo, ele afirma que ainda não existe um questionário construído pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFJF que possa mapear esse cenário de forma mais precisa. Nesse sentido, é importante frisar que a proposta de construção de uma avaliação de atividades acadêmicas já foi enviada pela CPA ao Conselho Superior (CONSU) da UFJF que ainda não a colocou em pauta para discussão e deliberação. O entrevistado B também considera que "Há ainda um caminho muito longo a ser percorrido pra que na UFJF e até em outras universidades brasileiras, as metodologias ativas tenham maior espaço nas aulas de graduação". O entrevistado C, concordando com essa opinião e avaliando a atuação dos docentes do curso, destaca que:

Existe um problema, eu acho, entre os professores. Eles simplesmente se comportam no B.I. como se comportam em qualquer curso. E isso... gera problema. E isso pode gerar evasão. Então, eu acho que a ideia de uma metodologia ativa que facilite o andamento do curso, a ponto de ser uma perspectiva mais inovadora que, de alguma maneira vai dar ao aluno um salto de qualidade, você tem pessoas que tem essa adesão, que tem essa prática, que usa os recursos adicionais, mas você também tem uma parte (...) que simplesmente se comporta como se fosse uma aula. Você põe uma sala com 90 alunos, por exemplo, no primeiro período, vamos contar assim. E aí o cara se comporta como se tivesse dando aula pra 20. Não vai dar certo.

Ainda no que se refere a aprendizagem, e a atuação dos professores, incluindo a forma de seleção destes docentes para atuarem nas universidades públicas no contexto de expansão advindo do REUNI, o mesmo entrevistado pondera ainda que:

(...) se não tiver o comprometimento das pessoas também de ingressarem nesse tipo de projeto, isso tem sido... na minha opinião, tem sido um obstáculo pro curso funcionar, porque uma coisa é a metodologia inovadora aparecer, a proposta exatamente é, mas você lida com material humano, que também tá com outro tipo de... prática, vamos dizer assim. E, pra completar o problema, os professores que ingressaram na universidade no processo do REUNI, tem o mesmo comportamento de quem ingressou em qualquer processo. Então, assim, os concursos públicos não contemplam o aspecto didático de avaliação. O que se chama de prova didática no concurso público, nada mais é do que uma aula convencional. Experimenta ficar dando uma aula alternativa numa prova didática que você vai ver o que a banca vai fazer com você.

Ele conclui dizendo que “(...) não dá pra tapar o sol com a peneira. Tem um problema. Então, eu acho que boa parte não tem essa perspectiva de inovação no curso, na aula. Eu acho que isso é um problema.”. O entrevistado E avalia que a presença de metodologias ativas de ensino e aprendizagem depende de cada professor e das técnicas utilizadas por eles, diz não saber avaliar qual é a realidade do curso e que “a relação com a universidade vai, de certa forma, presumir isso”. O entrevistado F reforça estas percepções alegando que “dependem da capacidade e da formação dos respectivos professores, que advêm de diversas áreas do conhecimento.”. Opinião também convergente tem o entrevistado A que diz que as metodologias são escolhidas a critério dos professores, oriundos de vários departamentos diferentes. O entrevistado D acrescenta que há também problemas estruturais que se relacionam com a aprendizagem, pois a disciplina ministrada no B.I. tem o mesmo modelo que tem em qualquer curso que a contemple em seu currículo. Não há, na visão dele, planejamento para se pensar a disciplina para o bacharelado especificamente.

Embora existam algumas percepções de não adoção, no cotidiano do curso, das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, que incentivem a autonomia intelectual dos estudantes, podemos concluir que esta informação não pôde ser coletada de maneira qualificada e sistêmica para que possamos afirmar isto, ou seu contrário. O que é possível concluir com a análise deste tema, é que a adoção das metodologias ativas previstas, depende fundamentalmente do corpo docente, sua formação, a percepção que tem do novo modelo introduzido pelos bacharelados

interdisciplinares e dos critérios de seleção utilizados pela universidade para recrutar estes professores.

2.2.7 Avaliação

Dois aspectos são destacados pelos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC no que diz respeito aos processos de avaliação da aprendizagem. A existência de processos de natureza diagnóstica, formativa e somativa e o reconhecimento de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em espaços e contextos diversos (BRASIL, 2010).

Não existe no projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF, qualquer menção a processos de avaliação da aprendizagem. Apenas há a previsão de que a avaliação discente irá contribuir com a avaliação interna do próprio curso, a partir de informações que serão usadas como subsídios na construção de indicadores, como citado abaixo na definição que o projeto faz, do papel esperado do colegiado do curso:

(...) além do caráter burocrático de sua existência, o curso de Ciências Humanas precisa construir um mecanismo anual de avaliação interna do próprio curso, através da oferta de alguns indicadores básicos, obtidos a partir da avaliação discente e dos resultados gerais nas disciplinas (UFJF, 2009).

A segunda recomendação descrita está contemplada no texto do projeto pedagógico do curso. Nas “características do primeiro ciclo”, no subitem “estrutura”, dentro da seção “características funcionais do bacharelado interdisciplinar em ciências humanas”, consta que o aproveitamento de atividades extraclasse, com o mínimo de quatro e o máximo de oito créditos, correspondendo ao mínimo de sessenta e o máximo de cento e vinte horas, deve ser considerado. Estas atividades previstas podem ser seminários, simpósios, congressos, iniciação científica entre outras que sejam consideradas válidas pela coordenação do curso. (UFJF, 2009)

O que se verifica por meio das entrevistas realizadas é que os professores do curso tem total autonomia para conduzir os processos de avaliação em cada

disciplina. Ou, nas palavras do entrevistado F, “(...) não há uma padronização destes processos, dependendo dos professores das respectivas disciplinas, bem como das ementas determinadas pelos seus departamentos de origem”. O entrevistado D, admitindo que não sabe dizer, efetivamente, se as avaliações reconhecem ou não as habilidades, conhecimentos e competências adquiridos extraclasse, descreve que:

(...) os professores, eles tem bastante autonomia, então... é... a gente quase não... o que na verdade chega pra gente é através dos alunos. O departamento não determina o que o professor vai fazer... então assim, o chefe do departamento muitas vezes não tem conhecimento de como o professor tá avaliando, quais as metodologias que ele tá usando na sala de aula... muitas vezes essa comunicação não acontece e a gente vê o que os alunos falam. Aí o que a gente escuta são avaliações bastante tradicionais, provas, seminários. Aí se considera essas outras competências e habilidades, aí eu não sei te dizer.

O entrevistado A, também sublinhando que não possui concretamente essa informação, apresenta a mesma percepção de que as avaliações ainda se dão, em sua maioria, em métodos tradicionais. Visão não mais otimista tem o entrevistado B, que considera que “ainda prevalece a ideia de que a minha disciplina é mais importante”. As atividades extraclasse não vinculadas diretamente à disciplina teriam, em sua opinião, uma tendência a serem pouco contempladas no processo de avaliação. Já o entrevistado C, embora considere que “(...) a experiência tem que ser contemplada em qualquer circunstância, ou pelo menos ela tem que ser respeitada.”, percebe que esse processo depende muito da compreensão de cada professor. Alegando as mudanças na quantidade e no perfil do público atendido pelo serviço educacional da universidade, no contexto de expansão atual, defende que “o professor precisa aprender a lidar com a compreensão desta variação”. Em outras palavras, para o mesmo entrevistado:

(...) os recursos humanos é que são a chave do problema. Eu temo que os recursos humanos sejam a chave do problema e de qualquer situação ligada diretamente à universidade, no que tange à formação. Recursos humanos é um dos recursos disponíveis na universidade.

Que é um recurso fundamental de acúmulo de conhecimento que vai lidar com formação de ensino, pesquisa e extensão. Nós temos que dar conta disso. Agora é preciso que as pessoas tenham um grau de abertura pra entender experiências novas, práticas novas, discursos novos... e nem todo mundo tá preparado pra isso.

O entrevistado F, contudo, explica que existem atividades complementares extraclasse que são valorizadas e contabilizadas como parte oficial do curso. Segundo ele, “boa parte do curso depende justamente da iniciativa do estudante, por exemplo, através das horas exigidas em atividades complementares.” O mesmo afirma o entrevistado E, que pondera que o cumprimento da carga horária mínima do curso exige que o estudante participe destas atividades complementares, e que o núcleo docente estruturante do curso tem debatido os critérios e a melhor forma de avaliá-las. Neste debate, o entrevistado A, reconhecendo a falta de mecanismos para realizar esta avaliação e a necessidade de adaptação do corpo docente, se posiciona com a opinião que:

Acho que nós precisávamos avançar mais em outros métodos de avaliação, pra poder captar melhor o que foi apreendido pelo aluno em termos de habilidades ou em termos de competência, pra poder diferenciar um pouco isso. Mas eu acho que essa discussão ainda tá um pouco insipiente. Eu não vejo que há uma discussão generalizada, uma percepção generalizada, na verdade uma diferenciação, em termos de competência, em termos de habilidade, em termos de saber dos alunos, não. Então assim, que nós tardaremos ainda um tempo, pra poder diferenciar com maior clareza habilidades e competências, pra serem formados os alunos e, depois, em seguida, como mensurar, como apreender, como captar se o aluno adquiriu aquelas habilidades, aquelas competências. (...) Eu tenderia a afirmar que talvez, a gente caminhe ainda por uma zona nebulosa, por um período, um certo período de tempo, fazendo uma avaliação mais simbólica, mais cartorial.

Reforçando estas narrativas, o entrevistado D relata que:

(...) a gente tem uma parte da carga horária do curso, que é destinada a contabilizar atividades que o aluno faz fora de sala de aula mesmo, participação em eventos, essas assim. É uma parte de flexibilização

do currículo, que é uma parte grande até de horas. São cento e vinte horas de outros tipos de atividades.

Já o entrevistado B, divergindo do afirmado pelos anteriores, e considerando a importância de experiências extraclasse, como a participação dos alunos no movimento estudantil, e destacando ainda a relevância que os processos de avaliação têm na conservação de um tipo de ensino, em sua opinião, inadequado, afirma que:

Em qualquer área você vai precisar de lideranças, né? E a nossa universidade ainda forma burocratas, não forma líderes, né? E as aulas, o desenho das aulas, principalmente as cobranças, em termos de avaliação, são os principais instrumentos de conservação desse tipo de ensino. Então a minha resposta eu acho que não. Pelo que eu conheço muito poucos professores são permeáveis a esse tipo de avaliação que valoriza saberes adquiridos em outros espaços, outros contextos.

Não se pode afirmar se o que é recomendado nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC, no que diz respeito a avaliação da aprendizagem, com a existência de processos de natureza diagnóstica, formativa e somativa, está presente no cotidiano do curso. Embora existam opiniões diversas, não existem mecanismos desenvolvidos que possam verificar exatamente o método de avaliação de cada professor. Estes ainda dependem da autonomia de cada docente e, pelos relatos, ainda serão fruto de debates dentro do colegiado do curso e do núcleo docente estruturante. Já os conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outros espaços e contextos diversos da sala de aula tradicional, são contemplados em parte. Desde que aceitos pela coordenação do curso, diversas atividades extraclasse podem ser valorizadas com sua associação relacionada à obtenção de créditos acadêmicos. Porém a percepção de diversos atores é a de que a forma de valorização destas atividades ainda precisa ser melhor formatada.

2.2.8 Mobilidade

No que tange à mobilidade, os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC preconizam o incentivo a esta mobilidade no interior das instituições e entre instituições que compartilham este regime curricular. Para a regulação dos processos de mobilidade, os projetos pedagógicos devem contemplar a organização de regimes de créditos acadêmicos associados ao número de horas de atividades de ensino e aprendizagem que induzam à integração a um sistema de transferência de créditos acadêmicos entre instituições credenciadas no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (BRASIL, 2010).

Nos objetivos específicos do projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF, consta a questão da mobilidade, descrevendo que a formação no B.I, permite a articulação com outras áreas da UFJF e com outras universidades. Na seção de “Características Funcionais” do curso, mais especificamente onde se versa sobre a gestão do primeiro ciclo, o projeto prevê também “informações e apoio para o programa de mobilidade acadêmica (interuniversidades federais)”. O projeto também garante que seja contemplada a organização de regimes de créditos acadêmicos associados ao número de horas de atividades de ensino e aprendizagem, como previsto (UFJF, 2009).

Para o entrevistado F, o curso incentiva a mobilidade estudantil ponderando que esta realidade também “depende das próprias diretrizes da UFJF, que vem investindo muito na necessidade de internacionalização de seus processos de formação”. Essa opinião é reforçada pela do entrevistado A, que afirma que “nós temos um incentivo muito forte da universidade”. Nos termos explicitados pelo entrevistado C, que também considera que o curso oferece a possibilidade de mobilidade acadêmica:

No caso do B.I., eles têm uma estrutura de crédito no currículo que permite contar a creditação a partir de atividades. Então ele pode contar tanto atividades no que tange a qualquer área que ele frequentar e submeter isso à Coordenação que vai incorporar isso ao currículo dele. Eu tô falando de seminários, de encontros, simpósios, de atividades culturais ou... ou qualquer outra coisa. E há também a possibilidade de ele cursar a disciplina fora, circulando dentro da

universidade. A mobilidade externa vale pela mesma regra da universidade, ou seja, alguns fazem outros não fazem. Mas há uma orientação mais ou menos geral para que eles vivam a vida universitária. Aqui no Brasil a gente vive muito pouco a vida universitária.

Sobre as dificuldades em se por em prática, estratégias de incentivo à mobilidade, e apontando que “há uma mentalidade de que o que vale aqui é carga horária” o entrevistado B, opina que:

(...) nós temos casos aí de alunos que voltam da Europa e dos Estados Unidos e a disciplina que eles cursaram lá tem a mesma ementa que a nossa aqui e as coordenações de curso não dão os créditos, para o aluno cursar de novo a disciplina, porque lá a carga horária é menor. Ora, não é nenhuma concepção ou teoria ou fundamento que diga o seguinte: você não pode ensinar mais em menos tempo. Não existe isso! Dependendo do professor, dependendo do desenho da aula, dependendo dos recursos tecnológicos, das metodologias que você utiliza, você pode até ensinar muito mais em menos tempo. Só que a universidade, a nossa universidade brasileira ela é burocrática, ela (...) ela não admite isso. Então, se a ementa não cabe direitinho, exatamente como a (...) igualzinha, aí há uma tentativa de dizer: “não, isso aí vai ser opcional, você vai ter que cursar de novo”. Então, há uma mentalidade burocrática que inibe a mobilidade estudantil, e também a mobilidade estudantil não é vista, dentro da universidade, como um recurso válido para o empenho do estudante. Então, é uma mentalidade que está começando a mudar, com os intercâmbios internacionais e, a nível nacional, a mobilidade é tímida, muito pequena. O interesse do estudante é muito pequeno. E não há discursos, uma proposta de estimular isso como recurso de aprovação. O aluno passa um semestre, um ano, um ano e meio em outra universidade, conhecendo outras pessoas, outros professores, isso parece ser ainda algo muito custoso. Claro depende também da condição socioeconômica do aluno. Para a mobilidade internacional tem bolsa. Para a mobilidade nacional, poucas bolsas. Então isso também concorre para a menor intensidade dessa modalidade.

Embora afirme não saber dizer, “em termos numéricos e estatísticos”, sobre o desenvolvimento destas estratégias de incentivo à mobilidade, o entrevistado E alerta que as especificidades dos bacharelados interdisciplinares demandam um olhar diferenciado da universidade para estes cursos. Exemplifica apontando uma dificuldade nos critérios de programas de intercâmbio e o debate recentemente

ocorrido quando da deliberação do novo regulamento acadêmico da graduação (RAG) no Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF):

É claro que, como nós temos cursos muito curtos, em relação a outros na Universidade, isso cria uma, um certo desconforto. Eu me lembro que, durante a discussão do novo RAG pela universidade, inicialmente a proposta era de que o estudante teria que ter um certo número de semestres pra se candidatar a um intercâmbio. Isso inviabilizaria, totalmente, a pessoas do nosso curso participar.

O entrevistado A considera que neste processo de mobilidade estudantil, “existe certo desperdício de dinheiro público”. Segundo o mesmo, “não tem nada que especifique o que ele vai fazer lá”, e os critérios de verificação do conteúdo estudado fora não são bem definidos. Isso acarretaria, em sua opinião, “um investimento de grande vulto num aluno, sem nenhum mecanismo real, formal, de verificação de cumprimento”.

Os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC orientam para a existência de incentivo à mobilidade estudantil entre instituições que tenham o mesmo desenho curricular. Pela análise das entrevistas realizadas, podemos concluir que existe na UFJF o incentivo à mobilidade estudantil, embora não específica para estudantes dos bacharelados interdisciplinares para outros BIs da própria instituição, para outras instituições do país ou mesmo do exterior. No que se refere a outra recomendação da documentação oficial, a de que o regime de créditos acadêmicos associado ao número de horas esteja previsto no projeto pedagógico do curso, é possível concluir que esta recomendação está sendo atendida, tanto no projeto pedagógico como no cotidiano do curso.

Quadro 2: Concretude entre o previsto nos Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC e a prática do B.I. em Ciências Humanas da UFJF no que se refere à Estrutura.

Estrutura	Referenciais MEC	PPC	Prática no B.I.
Formação Geral	Prevista	Consta	Garantida
Prosseguimento dos estudos	Previsto	Consta	Garantido
Curso estruturado por eixos articulados entre si	Previsto	Consta	Garantido
Arranjos Interdisciplinares articulados à realidade sociocultural e ambiental	Previstos	Consta a sociocultural mas não a ambiental	Consta a sociocultural mas não a ambiental
Ausência de pré-requisitos	Prevista	Consta	Garantida
Linguagens como eixo formador fundamental	Previstas	Disciplinas de linguagens não tem eixo próprio	Disciplinas de linguagens não tem eixo próprio
Flexibilidade de escolhas e autonomia nas trajetórias de formação	Previstas	Constam	Garantidas

Fonte: BRASIL (2010); BRASIL (2009); Análise das entrevistas.

Pelo quadro síntese (quadro 2) exposto, é possível verificar que a realidade prática do curso, no que tange à sua estrutura, se aproxima do preconizado pelos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC, sendo necessário apenas alguns ajustes que serão apresentados como propostas do PAE no próximo capítulo. Já o fluxo de formação do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF, sintetizado no próximo quadro (quadro 3), apresenta diversas divergências entre o cotidiano do curso e a previsão da documentação oficial citada. As propostas para o equacionamento destas questões são também apresentadas no capítulo 3, onde será descrito o plano de ação educacional (PAE), construído à partir das análises realizadas das informações coletadas nesta pesquisa.

Quadro 3: Análise da concretude entre o previsto nos Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC e o existente no B.I. em Ciências Humanas da UFJF no que se refere ao Fluxo de Formação.

Fluxo de Formação	Referenciais MEC	PPC	Prática no B.I.
Acesso	Notas do ENEM articuladas ao SISU e ações afirmativas	Vestibular	PISM e Notas do ENEM articuladas ao SISU, e ações afirmativas
Permanência	Sistemas de prevenção à retenção e evasão	Não constam	Não existem
Sucesso	Programas de tutoria, orientação e formação docente	Não constam	Não existem
Progressão	Especificação no projeto pedagógico e utilização de formas processuais que levem em conta indicadores de desempenho	Constam	“IRA ponderado”
Aprendizagem	Metodologias ativas de ensino e aprendizagem	Não consta	Não é possível identificar
Avaliação	Processo diagnósticos, formativos e somativos e o reconhecimento de conhecimentos habilidades e competências adquiridas em outros espaços e contextos.	Não consta o primeiro e consta o segundo	Não é possível identificar o primeiro e o segundo está garantido
Mobilidade	Incentivo à mobilidade / Regime de créditos associados a horas de estudo	Constam	O incentivo está garantido mas não é específico para os B.Is, o regime de créditos está gaarantido

Fonte: BRASIL (2010); BRASIL (2009); Análise das entrevistas.

2.3 Outras Experiências de implantação de Bacharelados Interdisciplinares em Ciências Humanas no Brasil

A implantação do B.I. foi desde o início a principal meta da Universidade Federal do ABC que iniciou suas atividades em 2006. O bacharelado interdisciplinar em ciências e humanidades é oferecido no Campus de São Bernardo do Campo (400 vagas). Oferece formação científica geral nas Ciências Naturais, Formais e Sociais e na Filosofia. Segundo Santinelli 2014 a valorização da cultura geral, sem prejuízo da especialização e o desenvolvimento de habilidades de identificar conhecimentos é um de seus principais objetivos específicos que habilita o aluno “para exercer funções na administração pública e privada e em organizações que tenha como tarefa coordenar esforços para consecução de metas econômicas políticas ou sociais” (UFABC 2011, p. 17 *apud* SANTINELLI, 2014, p. 8).

Na UFABC a matriz curricular deste bacharelado é articulada com a do Bacharelado em Ciência e Tecnologia. As disciplinas de formação geral são: humanidades, comunicação, estrutura da matéria, energia, processos de transformação e representação e simulação. O eixo de humanidades possui os seguintes sub-eixos: Estado; Sociedade e Mercado, Pensamento, Expressão e Significado; Espaço, Cultura e Temporalidade; e Ciência, Tecnologia e Inovação. Ainda segundo Santinelli 2014, os 190 créditos do curso estruturam-se em 21 disciplinas obrigatórias (72 créditos), 80 créditos de disciplinas de opção limitada, 38 créditos de disciplinas de livre escolha e 120 horas de atividades complementares. 28 dos créditos obrigatórios são cursados junto com o bacharelado de ciência e tecnologia e as disciplinas de opção limitada devem ser escolhidas nas áreas de Filosofia, Economia e Políticas Públicas, já as de livre escolha podem ser aquelas ofertadas na UFABC ou em outra IES.

Outra experiência que merece destaque por seu ineditismo, amplitude e antiguidade é o B.I. da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A UFBA adotou, segundo Santinelli 2014, o B.I., com três anos de duração, em Humanidades, Artes, Ciência e Tecnologia e Saúde. Humanidades é ofertado no campus de Salvador e no campus de Barreiras. A estruturação se dá em 5 eixos curriculares: Linguagens, Interdisciplinar, Orientação Profissional, Formação Específica e Integrador. (p. 10).

Segundo a autora, um dos grandes referenciais da UFBA é que ao final do B.I. o aluno pode ingressar em um dos cursos denominados de progressão linear, ou

seja “o B.I. Não tem uma relação umbilical com os cursos tradicionais. Dessa forma, o B.I tem muito mais liberdade para ser um curso de formação geral e de alta flexibilização curricular, pois não há necessidade de atrelar seus conteúdos aos exigidos pelas diretrizes curriculares nacionais aos cursos de progressão linear” (p. 11).

A estrutura do B.I. em Humanidades trabalha com 1200 horas de formação geral nos eixos: Linguagens (Língua Portuguesa, Poder e Diversidade; Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa – 136 horas); Interdisciplinar (Estudos Sobre a Contemporaneidade I e II; Culturas Científicas I e II; Culturas Artísticas I e II – 408 horas); Humanidades (15 componentes curriculares assim divididos: 1 obrigatório, 3 optativos específicos do B.I em Humanidades e 11 optativos em Humanidades – 476 horas); Integrador (Atividades complementares – 180 horas). A formação específica também estrutura-se em 1200 horas sendo: Humanidades (Componentes curriculares de Humanidades – 612 horas); Componentes Curriculares de livre escolha (podem ser escolhidos de acordo com a disponibilidade de oferta na UFBA, desde que os colegiados permitam o ingresso dos alunos respeitando especificidades e pré-requisitos onde estes existam); Eixo Integrador (Atividades complementares – 180 horas).

Santinelli afirma que na UFBA “o B.I. pode realmente ser um curso de formação geral que prepara o aluno com conteúdos da grande área na qual o mesmo pretende se profissionalizar. (...). Tomando como exemplo, o aluno concluinte do B.I. em Humanidades, após o término do curso, poderá concorrer a vagas para cursos nas áreas de Filosofia, Ciências Humanas e Letras”. (2014, p. 12).

Santinelli (2014), a partir das experiências relatadas aponta que a preocupação da UFABC é com o B.I. em si e com ajustes que possam possibilitar a efetiva interdisciplinaridade. Dessa forma, os cursos de formação específica somente norteiam, sem limitar a estruturação do B.I. aos conteúdos exigidos nas diretrizes curriculares nacionais aos cursos tradicionais. Segundo ela, é na UFBA que estão colocadas as condições para que o B.I. seja um curso de formação geral que amplie o acesso de alunos ao ensino superior. “Como o B.I. e os cursos de progressão linear são distintos, aquele tem maior liberdade criativa para definir seus conteúdos uma vez que não

precisa contemplar as exigências das diretrizes curriculares nacionais aos cursos tradicionais”. (2014, p. 16).

Observa-se que as experiências relatadas evidenciam o desafio presente no B.I. e o grau de dedicação necessário ao processo de construção de sua identidade. Essa construção passa pela compreensão do que vem a ser os bacharelados interdisciplinares, suas limitações, desafios e potencialidades. Neste sentido, o próximo capítulo aponta sugestões construídas a partir da experiência local e das demais relatadas. Sobre essa questão, destaca-se que em função do pouco tempo de implantação dos BIs no Brasil a bibliografia de referência sobre a temática ainda é incipiente e circunscrita a relatos de poucas universidades.

3 UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) PARA O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS DA UFJF

Neste capítulo, a partir da análise realizada no capítulo anterior, será apresentada uma proposta de Plano de Ação Educacional (PAE), para minimizar as diferenças encontradas entre o previsto nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC, e o realizado na prática, de acordo com a percepção de atores relevantes ligados ao curso pesquisado neste trabalho. Esta comparação levou em conta também o projeto pedagógico do curso que se encontra atualmente em debate para sua reformulação e atualização por parte do colegiado do curso. Sendo assim, propomos também neste capítulo, algumas sugestões para esta revisão, visando adequá-la ao documento do MEC acima citado. Faz-se importante apontar, que as sugestões deste capítulo, são destinadas à coordenação do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, o colegiado do curso, a direção do Instituto de Ciências Humanas (ICH) e à administração superior da UFJF.

3.1 Estrutura

Em termos de estrutura dos cursos de bacharelado interdisciplinar, os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC preconizam que os BIs garantam uma formação geral, a possibilidade de prosseguimento dos estudos em níveis de graduação profissionalizante (segundo ciclo) ou pós-graduação, sejam organizados por eixos, que sejam priorizados arranjos interdisciplinares relacionados à realidade sociocultural e ambiental, que exista a possibilidade de execução curricular assíncrona não baseada no modelo de pré-requisitos; que as linguagens (português, línguas estrangeiras, matemática, etc.) sejam um eixo formador fundamental do curso e que exista, para os estudantes do curso, flexibilidade de escolha das disciplinas a serem cursadas, promovendo assim a autonomia nas trajetórias de formação.

Para cumprir estas recomendações, o PAE propõe uma série de iniciativas para a UFJF, seja da coordenação do curso, seu colegiado ou da administração central da instituição. No que diz respeito à **formação geral**, constatado por esta pesquisa de que ela já se faz presente no B.I. em Ciências Humanas da UFJF, o

PAE indica alguns ajustes que se fazem necessários no contexto atual. Uma adequação do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) para atender as especificidades com relação às matrículas do curso e uma capacitação dos trabalhadores da Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA) no intuito de explicitar as especificidades relativas aos bacharelados interdisciplinares.

A possibilidade de **prosseguimento dos estudos**, tanto em nível de graduação profissionalizante num curso de segundo ciclo ou numa pós-graduação está garantida e neste item, o PAE propõe a alteração descrita a seguir (item 3.5) no que se refere a forma da progressão do primeiro para o segundo ciclo. Importante frisar que a UFJF desenvolve vários programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu além de cinco cursos de segundo ciclo, como opções para os graduados no B.I. em Ciências Humanas. Por último, o PAE indica que a coordenação do curso construa um sistema de acompanhamento dos egressos do curso, em parceria com a administração central da UFJF, para verificar seus perfis e suas trajetórias após a diplomação no primeiro ciclo.

A grade curricular do B.I. em Ciências Humanas atende o previsto constituindo-se por meio de **eixos temáticos** e portanto não há sugestões também neste item, além da indicada a seguir sobre o desmembramento de um deles em dois eixos distintos.

Sobre a recomendação de que o curso possua **arranjos interdisciplinares que se relacionem com a realidade sociocultural e ambiental**, e a conclusão que apenas a primeira se encontra hoje contemplada na estrutura do curso, o PAE propõe que sejam incluídas na matriz curricular, novas disciplinas que interajam com a temática ambiental, mais especificamente, no eixo temático de “Sociedade e Cultura”.

A **ausência de pré-requisitos** nas disciplinas do curso também está garantida na estrutura atual, não existindo assim, recomendações do PAE neste ponto.

Sobre as **linguagens**, e com a constatação de que embora presentes, não constituem um eixo formador fundamental, o PAE sugere que o eixo temático “Letras e Artes” seja desmembrado em “Literatura e Artes” e “Linguagens”, ficando o segundo com disciplinas da área de português, língua estrangeira e matemática, e o primeiro com as demais, hoje contidas no eixo “Letras e Artes”. Esse desmembramento se dará dividindo em oito créditos obrigatórios para cada um dos

novos eixos, mantendo assim os dezesseis da estrutura atual. Também é indicado uma articulação com o Departamento de Letras, no intuito de uma tentativa de oferecimento de um maior número de disciplinas de língua estrangeira no B.I.

A flexibilidade de escolhas com **autonomia nas trajetórias de formação** está presente no cotidiano do curso como previsto. O PAE então, neste ponto sugere que o colegiado do curso discuta a possibilidade do aumento do número de disciplinas possíveis de serem escolhidas pelos estudantes do curso, dentro dos eixos temáticos existentes. Também indica que as disciplinas do primeiro períodos sejam definidas pelo colegiado do curso, e se mantenham as mesmas, evitando que se altere esta composição a cada período como ocorre atualmente.

3.2 Acesso

Sobre as formas de acesso aos cursos de bacharelado interdisciplinar, os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC, além de deixarem a cargo de cada instituição, definir a periodicidade das seleções, orientam para que sejam utilizadas as notas do ENEM, articuladas ao Sisu, e que sejam observados critérios baseados em ações afirmativas.

Para atender o previsto, o PAE indica um acompanhamento, por parte da coordenação do B.I., da extinção prevista da utilização do PISM na UFJF, para que, a partir daí, seja garantido como forma de acesso única ao curso, o Sisu referenciado nas notas do ENEM, mantendo ainda, as ações afirmativas já presentes na realidade do B.I por meio da política de cotas da UFJF. Propõe também que exista a possibilidade de que ao fim do segundo ciclo, o estudante possa iniciar um novo curso profissionalizante sem a necessidade de nova seleção externa, desde que exista vaga disponível. Ainda se recomenda a inclusão, no projeto pedagógico do curso, da descrição atualizada de como se dá o acesso ao Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF, descrição que hoje se encontra superada com a extinção do vestibular.

3.3 Permanência

Sobre as iniciativas para garantir a permanência dos estudantes dos cursos de bacharelado interdisciplinares, os Referenciais Orientadores para os

Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC preconizam que os projetos pedagógicos destes cursos devem conter sistemas de acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes, que sejam capazes de enfrentar, após diagnosticados, os fenômenos da retenção e da evasão.

Para atender o previsto, o PAE indica a conclusão, por parte da coordenação do curso do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF, da, já em andamento, construção dos indicadores que meçam estes dois fenômenos, favorecendo assim a definição das estratégias para melhor preveni-los e superá-los. Propõe em seguida, a elaboração de sistemas de acompanhamento acadêmico, já contidos na versão atual do projeto pedagógico, e a adequação deste documento para que estas iniciativas tenham como objetivo, o enfrentamento à evasão e à retenção. Especifica ainda que esta adequação contenha uma descrição detalhada destes sistemas, visando a institucionalização dos mesmos. Por último, o PAE sugere a elaboração e execução de um amplo programa de divulgação do modelo dos bacharelados interdisciplinares, e dos cursos nesse formato existentes na UFJF, visando o público externo à instituição, especialmente escolas de ensino médio. O objetivo desta iniciativa é o de equalizar expectativas dos futuros estudantes do curso com a realidade do mesmo, buscando reduzir a evasão provocada por possíveis frustrações destas expectativas.

3.4 Sucesso

Sobre as iniciativas para buscar o sucesso dos estudantes dos cursos de bacharelado interdisciplinar, os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC orientam que sejam criados programas de tutoria professor-estudante e estudante-estudante e de orientação sobre as possibilidades de prosseguimento da formação, ao fim do primeiro ciclo. Determinam ainda a necessidade de existência, nos projetos pedagógicos dos bacharelados interdisciplinares, da previsão de programas de formação docente em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem.

Para atender o previsto, o PAE indica a construção dos quatro programas citados, tutoria professor-estudante, tutoria estudante-estudante, orientação sobre as possibilidades de prosseguimento nos estudos, e os de formação docente. Recomenda que, nesta construção, sejam consideradas as iniciativas isoladas

desenvolvidas pela coordenação do curso até o momento, com os ajustes considerados necessários pelo colegiado do curso, após análise destas iniciativas. Propõe também a institucionalização destes programas com a inclusão de suas descrições detalhada no projeto pedagógico do curso. A execução destes programas deve considerar a possibilidade de utilização das bolsas de tutoria, criadas a partir do REUNI, existentes na UFJF. Para isso, faz-se necessária uma articulação entre a coordenação do curso de B.I. de Ciências Humanas e a Pró-Reitoria de Graduação.

3.5 Progressão

Sobre a progressão para um curso de segundo ciclo profissionalizante, os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC orientam que os projetos pedagógicos dos cursos especifiquem a forma como se dará esta progressão. O mesmo documento preconiza ainda que essa transição se dê por meio de formas processuais de seleção que considerem indicadores de rendimento, aproveitamento, desempenho.

O projeto pedagógico do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF cumpre ambas as orientações, descrevendo a forma de transição entre um ciclo e o outro, sendo que esta utiliza um indicador de rendimento acadêmico. Assim, o PAE recomenda que o índice existente que classifica a ordem de escolhas para o curso de segundo ciclo seja nominado. O entrevistado A chama informalmente esse índice de “IRA ponderado”, uma vez que utiliza, em sua composição, o IRA calculado sobre as notas das disciplinas dos quatro primeiros períodos (formação geral) e também o IRA calculado pelas notas referentes às disciplinas do quinto e último período (área de concentração), sendo feito o cálculo, ponderando com o peso de 50%, cada um deles. É importante, todavia, visando sua institucionalização, que exista uma denominação oficial descrita no projeto pedagógico do curso. Também se faz necessária uma alteração, criando-se a restrição que impeça o estudante do B.I., de cursar disciplinas do segundo ciclo, antes de se graduar no curso de primeiro ciclo. A realidade descrita pelo entrevistado D, de que alguns alunos vão cursando matérias do segundo ciclo, sem a conclusão do B.I., chegando a situações como a de já ter cursado todas as disciplinas do curso profissionalizante escolhido e, portanto, faltando apenas os dois

trabalhos de conclusão curso (TCC) dos dois ciclos pra se diplomar em ambos, desvirtua o objetivo do B.I. de preparar por meio de uma formação geral, o estudante para ingressar num curso profissionalizante. Por último, é importante que o colegiado do curso discuta critérios adicionais para a progressão que aperfeiçoem o atual, considerado pelo entrevistado B, como “não muito competente para seleção”.

3.6 Aprendizagem

Sobre os processos de ensino e aprendizagem no contexto dos BIs, os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC orientam a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem que incentivem a autonomia intelectual dos estudantes do curso.

Num contexto de impossibilidade prática de verificação das metodologias de ensino e aprendizagem de cada docente que ministra disciplinas no curso, e com a constatação de que na situação atual, isso depende de cada professor, o PAE propõe um programa de promoção interna com ampla divulgação do modelo dos bacharelados interdisciplinares no âmbito da UFJF, com o objetivo de informar e sensibilizar o corpo docente da instituição, e oferecer formação específica pra atuação neste novo modelo de curso. Sugere-se especial atenção às licenciaturas, no intuito também de difundir futuramente nas escolas da educação básica, o modelo dos bacharelados interdisciplinares. Esta iniciativa tem também como objetivo, a busca pela adequação dos professores, às recomendações do MEC já descritas. Também se coloca a necessidade de introdução de critérios de seleção docente nos concursos públicos, destinados a avaliar habilidades e competências para atuar em contextos de interdisciplinaridade. O PAE recomenda ainda a criação de espaços interdepartamentais que oportunizem a possibilidade de planejamento coletivo de disciplinas específicas oferecidas ao B.I. em Ciências Humanas, particularmente as disciplina obrigatória do curso, oferecida no primeiro período, “Humanidades como campo do conhecimento”. Por último, que a UFJF coloque em pauta em seu Conselho Superior, a proposta de resolução elaborada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), que cria a avaliação de atividades acadêmicas da universidade. Esta avaliação proposta pela CPA contribuirá na identificação da adoção ou não das metodologias ativas de ensino e aprendizagem preconizadas

nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC.

3.7 Avaliação

Sobre os processos de avaliação da aprendizagem no contexto dos BIs, os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC orientam pela existência de processos de natureza diagnóstica, formativa e somativa e o reconhecimento de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em espaços e contextos diversos.

Da mesma forma que os processos de aprendizagem, também os de avaliação são inviáveis de serem verificados, em cada disciplina e professor individualmente, dentro de um contexto de que as avaliações são determinadas por cada docente. Sendo assim, o PAE, neste item, propõe que o programa de promoção interna sugerido na seção anterior sobre aprendizagem, leve em conta também os processos de avaliação no âmbito das disciplinas do curso. Ou seja, que na promoção interna do modelo dos bacharelados interdisciplinares, se destaque a relevância da utilização de “processos avaliativos de natureza diagnóstica, formativa e somativa e o reconhecimento de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em espaços e contextos diversos”. O PAE também recomenda que os espaços interdepartamentais indicados na seção anterior sobre aprendizagem, que oportunizarão a possibilidade de planejar coletivamente as disciplinas específicas oferecidas ao B.I. em Ciências Humanas, considerem também o tema das avaliações. O PAE indica ainda, que estes espaços interdepartamentais, coloquem em pauta a possibilidade de que as próprias ementas das disciplinas oferecidas ao B.I. contenham algum tipo de padronização mínima nas avaliações, que garantam os aspectos mencionados. Também sugere que o trabalho final dos alunos do B.I., seja utilizado pelo colegiado do curso e pela coordenação, como ferramenta de planejamento das mudanças necessárias no cotidiano do curso e em possíveis adequações ao projeto pedagógico. Por último, propõe a construção de indicadores baseados nas avaliações do funcionamento do curso, realizadas pelos discentes, para serem utilizados na avaliação interna anual do colegiado do curso, como previsto no atual projeto pedagógico.

3.8 Mobilidade

Sobre a questão da mobilidade acadêmica, os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC orientam que as instituições que adotem este modelo de arquitetura curricular, incentivem esta mobilidade, tanto no interior das próprias instituições, quanto entre as que possuem os bacharelados interdisciplinares. Também indica que os projetos pedagógicos contemplem regimes de créditos acadêmicos associados a números de horas de atividades de ensino e aprendizagem, que favoreçam a mobilidade desejada, por meio da integração e transferência de créditos entre instituições.

O PAE propõe que a UFJF busque desenvolver estratégias de incentivo à mobilidade especificamente entre um bacharelado interdisciplinar e outro, seja dentro da própria instituição, seja em outras universidades nacionais ou do exterior. Também recomenda-se estratégias visando a atração de estudantes estrangeiros para os BIs da UFJF. Articulado ao item anterior, sobre “Avaliação”, o PAE propõe ainda que no caso de intercâmbio internacional, a UFJF, por meio do órgão competente, crie, juntamente com a coordenação do curso, canais de comunicação que possam favorecer o planejamento do futuro aproveitamento em termos de créditos, dos conteúdos a serem cursados pelo estudante no exterior.

No quadro 4, a seguir, estão sintetizadas as propostas apresentadas pelo PAE.

Quadro 4: Propostas do Plano de Ação Educacional, categorias as quais se referem e responsáveis por executá-las.

Proposta do PAE	Categorias	Responsável
Adequação do SIGA	Formação Geral	Administração Superior
Capacitação para os trabalhadores da CDARA	Formação Geral	Administração Superior
Sistema de acompanhamento de egressos	Prosseguimento dos Estudos	Coordenação do Curso e Administração Superior
Novas disciplinas com a temática ambiental	Realidade sociocultural e ambiental	Coordenação do Curso e Departamentos
Desmembramento do eixo temático “Letras e Artes”.	Linguagens	Colegiado do Curso
Articulação com o Departamento de Letras	Linguagens	Coordenação do Curso
Aumento do número de disciplinas	Autonomia nas Trajetórias de Formação	Coordenação do Curso e Departamentos
Definição permanente das disciplinas do primeiro período	Autonomia nas Trajetórias de Formação	Colegiado do Curso
Acompanhamento da Extinção do PSIM	Acesso	Coordenação do Curso
Atualização do PPC	Acesso	Colegiado do Curso
Permissão de acesso a outro curso de segundo ciclo para os graduados num curso profissionalizante	Acesso	Colegiado do Curso
Indicadores de retenção e evasão	Permanência	Coordenação do Curso
Sistemas de acompanhamento acadêmico	Permanência	Coordenação do Curso
Revisão do PPC	Permanência	Colegiado do Curso
Divulgação externa do B.I.	Permanência	Administração Superior
Programa de tutoria professor-estudante	Sucesso	Coordenação do Curso e Administração Superior

Programa de Tutoria estudante-estudante	Sucesso	Coordenação do Curso
Programa de Orientação de Trajetória	Sucesso	Coordenação do Curso
Programa de Formação Docente	Sucesso	Administração Superior
Revisão do PPC para adequá-lo a criação dos programas de acompanhamento	Sucesso	Colegiado do Curso
Denominação do índice que define a progressão	Progressão	Colegiado do Curso
Restrição de acesso às disciplinas de segundo ciclo	Progressão	Colegiado do Curso
Discussão de critérios adicionais de progressão	Progressão	Colegiado do Curso
Programa de Promoção Interna	Aprendizagem e Avaliação	Administração Superior
Critérios de seleção docente	Aprendizagem	Departamentos
Espaços Interdepartamentais	Aprendizagem e Avaliação	Colegiado do Curso, Coordenação do Curso e Direção do ICH
Pautar no CONSU a avaliação de atividades acadêmicas da CPA	Aprendizagem	Administração Superior
Trabalho final como ferramenta de planejamento	Avaliação	Colegiado do Curso
Indicadores baseados em avaliação discente do curso	Avaliação	Colegiado do Curso
Incentivo a mobilidade entre BIs	Mobilidade	Administração Superior
Atração de estudantes estrangeiros	Mobilidade	Administração Superior
Canais de comunicação entre coordenação e órgão responsável por intercâmbios	Mobilidade	Coordenação do Curso e Administração Superior

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.9 Considerações Finais

O estudo teve como objetivo geral, analisar, a partir da percepção de atores relevantes do curso, docentes e técnico administrativo, e da administração superior da UFJF e do ICH, no contexto do bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da instituição, a efetivação do que é definido pelos referenciais orientadores para bacharelados interdisciplinares e similares do MEC, e o que pode ser feito em termos acadêmicos e administrativos pela UFJF para reduzir as diferenças encontradas, minimizando a distância entre o previsto e o que está sendo realizado. Este objetivo, concretizado a partir de análise documental destes referenciais e do projeto pedagógico do curso, além das entrevistas realizadas, se materializa na elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) construído. Além disso, também se desdobra nos objetivos específicos elencados a seguir, que foram atendidos no decorrer dos três capítulos deste trabalho:

Esta pesquisa teve como primeiro de seus objetivos específicos, apresentar a origem, os princípios e o processo de implementação do modelo de bacharelados interdisciplinares no Brasil e caracterizar o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF, o que foi feito no capítulo um, ao se discutir os modelos europeu e norte americano, e a chegada ao Brasil e particularmente à UFJF, do modelo de bacharelados interdisciplinares. O segundo objetivo específico foi analisar, a partir de dados fornecidos pelos diversos atores relevantes citados, a concretude, no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF, do previsto nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares do Ministério da Educação, o que foi cumprido pela análise descrita no capítulo dois, onde foi comparada a documentação oficial citada, com as entrevistas realizadas com dirigentes da UFJF, professores do colegiado do curso e técnico administrativo atuante no B.I. O terceiro e último objetivo específico, foi propor ações de natureza administrativa e pedagógica, complementares às já existentes, se houver, voltadas à minimização das diferenças entre o previsto e a prática no âmbito do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF, o que foi apresentado no capítulo três, onde estão descritas diversas propostas apresentadas dentro de um Plano de Ação Educacional (PAE), que possui como seu objetivo, os aspectos relatados acima.

Importante frisar que esta pesquisa apresentou algumas limitações de ordem

prática, no que se refere a alguns pontos principais. O primeiro deles é o fato de que a revisão do projeto pedagógico do curso já se encontra em debate, o que pode deixar alguma das propostas do PAE desatualizadas ou sem relevância. Isso só poderá ser confirmado após o término das reformulações definidas pelo colegiado do curso, que atualmente discute essa revisão curricular. A segunda é a ordem em que os documentos base da análise foram publicados. O projeto pedagógico do curso foi aprovado em 2009, e os Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares do MEC no ano seguinte, em 2010. Desta forma, o projeto pedagógico não foi concebido tendo como base os referenciais do MEC, o que impediu um alinhamento completo entre o preconizado no segundo e o descrito no primeiro. Também não foi possível, devido ao tamanho da amostra necessária para tal, entrevistar estudantes do curso e colher suas percepções sobre os mesmos parâmetros pesquisados para os professores, dirigentes e técnico administrativo. Esse olhar dos discentes, sem dúvida, acrescentaria elementos importantes para o estudo aqui realizado. Não é possível deixar de acrescentar, que o próprio caráter inovador da experiência da adoção dos bacharelados interdisciplinares na UFJF e no Brasil, e sua curta experiência prática, são limitadores para conclusões de caráter mais definitivo. O PAE entra assim como uma proposta de contribuição para as mudanças que, presumidamente deveriam acontecer após debates na academia.

Por fim, a pesquisa nos remete a oportunidades de novos estudos relacionados aos bacharelados interdisciplinares, na UFJF ou em outras instituições de ensino superior do Brasil. Usando este estudo como ponto de partida, pode-se, além de pesquisar a visão discente como citado, no que se refere às mesmas categorias aqui definidas, avaliar a percepção dos alunos do curso quanto às políticas implementadas e sugeridas no PAE, no intuito de verificar o que o modelo traz de contribuição e suas limitações na visão dos estudantes. Também pode ser esclarecedor, comparar as propostas do PAE com a reforma do projeto pedagógico em curso, avaliando novas perspectivas para o aprimoramento do curso. A fala do entrevistado B de que “a ideia de que se possa fazer umas diretrizes curriculares comuns pro B.I. de Humanas, pro B.I. de Exatas, pro B.I. de Artes” também aponta para relevante possibilidade de pesquisa, uma vez que o grupo de trabalho que debate esta questão é formado pelos dirigentes das universidades que adotam o modelo de bacharelados interdisciplinares e, portanto, usam das experiências locais para subsidiar as discussões sobre limitações do modelo e ajustes necessários ao

seu aperfeiçoamento. Por último, ainda se apresenta como relevante, pesquisar sobre a evolução ou não, do número de vagas ociosas do curso ao longo do tempo, verificada hoje como característica negativa do B.I. em Ciências Humanas, mas dentro de uma expectativa de solução no curto e médio prazo, como relatado pelo entrevistado A.

REFERÊNCIAS

AKKARI A. Internacionalização das políticas educacionais: *transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES, L. M. Educação liberal: *formação além dos limites profissionais*. 2012. Disponível em: <<http://ensaiosnotas.wordpress.com/2012/12/07/educacao-liberal-interdisciplinaridade-para-a-vida/>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 fev. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior. *Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=25>. Acesso em: 20 fev. 2013.

COSTA, H. A.; NASCIMENTO, E. P. *Benchmarking* internacional de práticas interdisciplinares: *o caso das universidades*. In: NASCIMENTO, E. P.; PENA-VEGA, A. (Orgs.). *As novas dimensões da universidade: interdisciplinaridade, sustentabilidade e inserção social*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas*. 3. Ed. São Paulo: UNESP, 2007 a.

CUNHA, L. A. *A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista*. 3. Ed. São Paulo: UNESP, 2007b.

DALBOSCO, C. A. *Kant & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GLOBO UNIVERSIDADE. Conheça os diferentes Bacharelados Interdisciplinares existentes no Brasil. 2011. Disponível em <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2011/12/conheca-os-diferentes-bacharelados-interdisciplinares-existent-no-brasil.html>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. **REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2009, p. 49-64.

LIMA, L.; AZEVEDO, M. L. N. CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*. Campinas, v. 13, n. 1, 2008, p. 07-36.

LUCKESI *et. al.* **Fazer Universidade - uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 2012.

PARMEZANI, E. Ensino superior privado sob domínio do capital estrangeiro. In: *Revista Caros Amigos*, n. 192, mar. 2013, p.16-19.

SANTINELLI, F. O bacharelado interdisciplinar e a instituição universitária. In: *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social*. Cachoeira, 2014. Disponível em: <http://anaisenapegs.com.br/2014/dmdocuments/2928.pdf> Acesso em: 16 out. 2014.

SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: *Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2004

SANTOS, B. S. Da ideia de universidade a universidade de ideias. In: SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. P. 187-233.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. A Universidade no Século XXI: *Para uma Universidade Nova*. Coimbra: s/ed., 2008.

SILVA, A. J. Da. *A Expansão da educação Superior em Goiás na interseção com as Políticas Públicas do Governo Estadual*. Dissertação. Brasília: Universidade de Brasília (UNB). Centro de educação à Distância (CEAD), 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1468/1/2008_AgnaldoJoseSilva.pdf. Acesso em: 11 jan. 2014.

UNIVERSIA BRASIL. Funcionamento do sistema de ensino superior americano. 2005. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/mobilidade-academica/noticia/2005/04/27/483804/funcionamento-do-sistema-ensino-superior-americano.html>>. Acesso em: 01 mai. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Projeto Pedagógico para a criação do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Juiz de Fora, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Acesso à informação. Institucional. Competências. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/portal/universidade/acessoainformacao/institucionalufjf/competenciasufjf/>>. Acesso em: 13 fev. 2013a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Comunicação. Entenda como funcionam os Bacharelados Interdisciplinares da UFJF. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/secom/2013/01/10/entenda-como-funcionam-os-bacharelados-interdisciplinares-da-ufjf/>>. Acesso em: 06 mar. 2013b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Pró-Reitoria de Graduação. Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG). Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/prograd/files/2009/02/RES_13.2014_RAG-aprovado-pelo-CONGRAD-em-06.02.2014.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.