

FRONTEIRAS (INTER)DISCIPLINARES: o ensino de história no contexto das Universidades Novas

Francismary Alves da Silva¹

RESUMO: O longo processo pós-revolução científica produziu sistemas educacionais especializados, profissionalizantes, voltados para o trabalho, para o pensamento econômico, liberal, industrial. O conhecimento histórico, que se profissionalizou no século XIX, também buscou sua legitimação científica pela demarcação de suas especificidades. Assim, o ensino de história desse período, tomado como um dos típicos produtos de cunho liberal e iluminista, foi marcado por esse processo disciplinarizante da história científica do século XIX, algo que só começaria a ser questionado a partir de 1930, com ajuda do conceito de interdisciplinaridade. Um movimento mais amplo em prol da noção de interdisciplinaridade aplicada ao ensino, ganhou destaque a partir de meados de 1960. Nesse contexto, a noção de interdisciplinaridade propunha discutir justamente um novo estatuto para as universidades e escolas. Diante dessa problemática, o presente texto busca discutir o ensino de história frente às alterações educacionais brasileiras dos últimos 30 anos. Mais especificamente, busca questionar o papel e a importância do ensino de história no contexto de uma nova modalidade educacional do ensino superior brasileiro, as licenciaturas interdisciplinares.

Palavras-chave: História. Interdisciplinaridade. Formação de professores.

ABSTRACT: The enduring post-scientific revolution process has produced specialized, vocational, work-oriented educational systems for economic, liberal and industrial thinking. In the nineteenth century, historical knowledge became acclaimed, and by detaching its particularities sought its scientific acceptance. In this way, the teaching knowledge of history subject during this period was taken as a compound of liberal and illuminist aspects. This event was marked by the disciplinary process of nineteenth-century scientific history process, although, this kind of teaching process began to be questioned, in 1930, by the interdisciplinary board. A greater movement in favor of the awareness of the concept of interdisciplinarity attached to teaching, gained prominence from the middle of 1960. In this context, a new statute for colleges and schools was proposed to discuss the importance of interdisciplinarity among the educational system. Within this out coming, the current article intends to discuss the process of teaching history subject within the changes made by the Brazilian educational system during the last thirty years. More specifically, it attempts to question the role and importance of a new educational system in teaching history subject in the context of a new educational modality of Brazilian higher education, such as in interdisciplinary universities degrees.

Keywords: History. Interdisciplinary. Teacher training.

A separação das formas de conhecimentos por áreas, especificidades ou afinidades temáticas sempre esteve presente na organização do pensamento humano. Mas foi apenas após a revolução científica, acontecimento que marca o

¹ Doutora em História. Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. E-mail: francismarys@gmail.com

nascimento da chamada ciência moderna, que as áreas do conhecimento se profissionalizaram², tornaram-se disciplinas específicas, isto é, disciplinas científicas em seu sentido moderno.

Como se sabe, a ciência moderna tem sido narrada de formas diferentes pela historiografia das ciências (HENRY, 1998). Contudo, parece ter sido unanimidade a conclusão de que se trata de um processo que teria se iniciado no século XVI (com o estopim copernicano de 1543) e que teria seu ápice na síntese newtoniana do último quartel do século XVII. A partir do modelo físico-astronômico, impulsionado pelo otimismo das Luzes, o longo processo que levou à organização moderna e ocidental das ciências sofreu um maior acirramento disciplinar, com vistas à dimensão profissionalizante. Grosso modo, as ciências buscavam se legitimar pelas sucessivas negações dos atributos teológicos ou metafísicos das formas de conhecimento, pela aplicação de observação e análise empírica, pelo rigor metodológico e pela formulação de leis gerais que pudessem descrever com perfeição o funcionamento da natureza. Havia um nítido intento de descobrir os desígnios naturais a partir de olhares especializados, essa seria, inclusive, a legitimidade e o poder adquiridos pelas ciências na modernidade. Junto com a ciência moderna nascia a especialização disciplinar.

No âmbito educacional, local de (re)produção e de legitimação do saber científico, as universidades europeias mais antigas – fundadas ainda sob o paradigma da escolástica (Bologna, Oxford, Cambridge, Salamanca, Universidade de Paris, Coimbra, entre outras) – passaram pela chamada crise das universidades (SEABRA-SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2012). A crise baseava-se, sobretudo, na filosofia de Kant, que era a encarnação da crítica ao ensino escolástico. A proposta kantiana encontrou eco no relatório Humboldt,

² A profissionalização pode ser entendida aqui como fruto de um novo modelo de produção pós-revolução industrial, de um novo modelo educacional pós-escolástico, de um novo modelo econômico (predominantemente liberal) que buscava na especialização de áreas do conhecimento o caminho para melhor compreender a natureza. Pode ser entendida, também, como um fruto típico da chamada Ciência Moderna. No âmbito educacional, que aqui nos interessa mais objetivamente, trata-se de uma educação especializada, profissionalizante, voltada para o trabalho, para o pensamento econômico liberal, industrial. Esse modelo tem reflexo na formação e na separação disciplinar, profissional, superespecializada, tal como conhecemos hoje.

que marcaria o nascimento da universidade moderna. Uma instituição que, além do compromisso com o ensino, tinha compromisso com a produção de conhecimento por meio de sua única forma viável, a científica, especializada. Um modelo que será, em grande parte, ancorado pelos padrões trabalhistas da revolução industrial. Uma visão de ciência deveria ser contemplada tanto pelas formas de profissionalização ensinadas quanto pelo conhecimento produzido nas universidades. Evidentemente, a fragmentação disciplinar do conhecimento sempre esteve sincronizada com a fragmentação do trabalho, característica da exploração da mão-de-obra no mundo industrial que tem no fordismo-taylorismo seu grande expoente. Ocorre, então, também dentro das instituições de ensino superior, um reforço da fragmentação disciplinar. Se as ciências ganham novos espaços de legitimação e produção de conhecimento, se têm as universidades como verdadeiros bastiões, elas também passam a ser produzidas atrás dos altos muros disciplinares da academia. Muros que, muitas vezes, separavam as universidades, a ciência em sua fortaleza, das demais formas de conhecimento a partir de então menosprezadas e, em grande parte, fadadas ao desaparecimento diante do domínio epistemológico da ciência no mundo moderno. Internamente, isto é, dentro dos muros das universidades, percebem-se barreiras e hierarquias que também impossibilitaram diálogos entre disciplinas, entre as diferentes ciências. Divisão disciplinar que se configurava perfeitamente bem no contexto de desenvolvimento do mundo moderno, industrial, especializado, compartimentado e, claro, hierarquizado.

Todo esse processo descrito aqui, de forma esquemática, não será sem importância ao avaliar as experiências interdisciplinares (sobretudo se aplicadas ao ensino de história), posto que antes de entender as possibilidades da própria interdisciplinaridade, intenta-se, aqui, propor uma análise interpretativa para o processo de formação disciplinar que ainda se impõe de forma latente na atualidade.

O contexto otimista de desenvolvimento científico, de desenvolvimento de novas formas de produção de bens de consumo, de novas organizações de estruturas políticas e universitárias serão influenciadores da filosofia positivista de Auguste Comte, que via nas ciências a (única) forma de conhecimento válido,

verdadeiro, reconhecido. Assim, ao adentrar o século XIX, chamado século da história, as ciências humanas buscaram o mesmo nível de profissionalização científica que o modelo físico-astronômico da revolução científica adquirira nos séculos anteriores. Em movimento similar para muitas ciências humanas como um todo, durante o século XIX, a história se profissionalizou afastando-se da especulação filosófica, teológica e literária. “No século XIX, a consciência histórica emancipou-se do idealismo, substituindo-o pela ‘ciência’ e pela ‘história’” (REIS, 2006, p.7). Nesse período, sabemos, a história buscou alcançar um ideal de cientificidade, de conhecimento válido, objetivo e verdadeiro do passado. Ao abandonar a filosofia³, a metafísica e qualquer pretensão de *a priori* explicativo, a história buscava adquirir uma forma científica por meio de seu empenho em alcançar a objetividade. O sujeito (cientista, historiador) afasta-se de seu objeto (os documentos, vestígios do passado) para melhor enxergá-lo, para enxergá-lo com os rigores da ciência. Sabemos que, se a ciência moderna, orientada pela física, nasce no século XVII-XVIII, a história científica, bem como várias das ciências humanas, teria nascido no século XIX. Foi quando a história se profissionalizou, adotou um método próprio, específico, afastou-se das especulações filosóficas, da estética literária, dos desígnios religiosos, tornou-se uma ciência.

As narrativas desse período concentravam-se em feitos de grandes estadistas, grandes líderes, concentravam-se em eventos políticos, únicos, transformadores. Era uma história teleológica, que buscava nos documentos (metodologicamente depurados) uma relação de causa-efeito que pudesse descrever com “exatidão científica” os fatos do passado, tal como teriam acontecido. Uma história, sabemos, oficial, verdadeira, evolutiva, progressista, de grandes eventos e de vencedores. Além de se transformar num conhecimento

³ Vale lembrar, os historiadores da escola histórica alemã do século XIX não se baseavam em nenhum filósofo (Kant, Hegel ou Comte) e eram contrários à ideia de uma história conduzida por uma lei geral, por alguma metafísica ou sentido supremo da história. Esta deveria ser um estudo científico, neutro, racional. Leopold Von Ranke, considerado maior expoente dessa corrente de pensamento histórico, por exemplo, apesar de empregar a crítica histórica em seu método de trabalho, não estabelece uma lei geral para a marcha histórica, postura típica do positivismo comteano (COLLINGWOOD, 1972). O que nos inviabilizaria denominar essa corrente histórica de “positivista” (HOLANDA, 1974), muito embora a tradição assim a conheça.

científico, de se profissionalizar, a disciplina história, bem como as chamadas humanidades, se afastaram das ciências ditas *hards*. Vê-se, aqui, a história estabelecendo, também, seu isolamento disciplinar, a construção de um novo muro dentro do bastião acadêmico em prol de sua profissionalização, algo que pode ser entendido como uma consequência própria das ciências modernas como um todo. Desse modo, a história, assim como as demais áreas das chamadas ciências humanas, se profissionaliza, se legitima e fortalece suas paredes disciplinares. Esse pode ser considerado um dos legados da chamada ciência moderna ocidental:

Historicamente, a organização curricular por disciplinas, recorte mais estreito do que a divisão do conhecimento por áreas, foi a maneira como a didática operou modos de apropriação da realidade, cada vez mais profunda e complexa. Mas o que deveria ser um recurso pedagógico resultou na fragmentação do conhecimento e, por decorrência, na constituição de visões recortadas da realidade (WESKA, *et al*, 2014, p.7).

Acerca dos muros disciplinares, cabe, aqui, uma breve digressão. O célebre problema posto por Charles Percy Snow em seu livro *As Duas Culturas*, originalmente publicado em 1959, causou grande repercussão por discutir a cisão entre o *métier* dos cientistas e o *métier* dos intelectuais, ditos humanistas. Seu livro escancarou as paredes dos muros disciplinares ao desenhar a cisão entre as ditas ciências *hards* e as ciências *softs*, além de estabelecer um ponto de debate sobre o oceano que as separa(va). Snow expõe o hiato entre cientistas e intelectuais de forma a concluir que “essa polarização é pura perda para todos” (SNOW, 1995, p.29). Mas o autor não seria o primeiro a perceber o problema disciplinar que se impunha como barreira para o desenvolvimento de novas formas de conhecimento. Como as ciências haviam se dividido em disciplinas, surge a necessidade de um diálogo entre formas diferentes de conhecimento, necessidade que se mostrou latente já no século XIX. É nesse íterim que surge uma demanda por “interdisciplinaridade”, uma resposta à fragmentação causada pela própria ciência moderna e reforçada por uma epistemologia de cunho positivista (ROMANI, 2007). Algo que somente se concretizaria em meados no século seguinte, mas em outro contexto histórico.

No campo educacional, o movimento em prol da noção de interdisciplinaridade ganhou destaque na Europa (França e Itália), em meados de 1960, e propunha discutir justamente um novo estatuto para as universidades e as escolas (FAZENDA, 1994). Tratava-se de um movimento educacional que pretendia ultrapassar muros disciplinares e estabelecer fronteiras possíveis do conhecimento, do pensamento, das disciplinas. Projetava-se novas formas de organização curricular, novas formas de organização do conhecimento, por conseguinte, novos modos de vida. “Objetivava-se superar o pensamento positivista da superespecialização. A prática interdisciplinar superaria o que ficou conhecido como crise da modernidade” (LIMA; AZEVEDO, 2013, p.128). O discurso pela famigerada interdisciplinaridade chegou ao Brasil na década seguinte, meados de 1970, e teve grande repercussão epistemológica com os trabalhos de Hilton Japiassú e mesmo com as discussões pedagógicas de Ivani Fazenda, por exemplo. Já nesse período, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, iniciava-se tentativas de abordagens do tema “interdisciplinaridade” nas escolas brasileiras. As discussões abarcavam questões curriculares e de aprendizagem escolar (LIMA; AZEVEDO, 2013). Mas essas discussões passam, efetivamente, a fazer parte das demandas educacionais em meados da década de 1990, momento de fortalecimento da concepção de educação como direito de todos e dever do Estado, tal como previa a Constituição de 1988; momento de definição de uma postura escolar interdisciplinar (FAZENDA, 1994) com reflexos diretos na LDB nº 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

Havia, no final do século XX, todo um contexto de discussão em torno do conceito de pós-modernidade que inviabilizava o pensamento absoluto produzido em torres de marfins ancoradas em rígidos muros disciplinares, tal como na concepção de ciência moderna. Havia uma grande demanda social, econômica, tecnológica, política e epistemológica por fronteiras do pensamento, isto é, fronteiras interdisciplinares na produção, reprodução e transmissão do conhecimento. Segundo o perfil traçado por Ivani Fazenda (1994), o professor interdisciplinar seria aquele capaz de fazer mais do que um trabalho em conjunto, seria um educador apto a criar novas formas de pensar, novos

métodos e recursos de diálogo entre disciplinas do conhecimento. Capacidade, portanto, de transitar nas fronteiras do conhecimento, entre áreas disciplinares bastante específicas. Aqui fica claro que não se trata da criação de uma terceira via transdisciplinar, mas de reforçar disciplinas que possam estabelecer diálogo, trabalho conjunto entre disciplinas, portanto, interdisciplinar. Muito embora o conceito de interdisciplinaridade não seja unânime nem consensual ainda hoje⁴, o termo nos remete à possibilidade de diálogo, de integração, de estabelecimento de uma ponte entre diferentes áreas do conhecimento. Permeabilidade no muro disciplinar. Em última instância, estamos de frente a um conceito que pretende estabelecer uma abertura à complexidade da realidade, ao entendimento e aceitação do outro e de suas formas de conhecer e habitar o mundo. Possibilidades que ultrapassem as barreiras dos rígidos paradigmas das ciências escolares, tais como erigidos em seus respectivos processos de disciplinarização científico-escolar (FAZENDA, 1994). Muito antes de uma rígida conceituação da interdisciplinaridade – e vale destacar que essa polissemia talvez tenha mais a contribuir com sua proposta do que limitar a mesma⁵ – as experiências interdisciplinares, das ações pedagógicas no cotidiano escolar brasileiro, entraram em vigor, ainda que, obviamente, de modo incipiente. Naturalmente, esse cenário que demandava novas posturas educacionais logo chegou à formação de professores.

A percepção dessa fragmentação, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, apontou para a necessidade de se repensar a organização do conhecimento escolar, de modo a tomá-lo mais globalmente e nas suas interconexões. Se isso se mostrou uma necessidade para a formação de qualquer profissional sintonizado com as novas dinâmicas do mundo contemporâneo, revelou-se ainda mais nitidamente quando se trata da formação docente (WESKA, *et al*, 2014, p.7).

⁴ Segundo Ivani Fazenda (*apud* LIMA; AZEVEDO, 2013), pode-se falar em multidisciplinaridade (justaposição de disciplinas), pluridisciplinaridade (justaposição de disciplinas de áreas comuns), interdisciplinaridade (interação de disciplinas e de seus conceitos, métodos e objetos) e a transdisciplinaridade (em que haveria um axioma comum entre as disciplinas em diálogo). Mais adiante, as autoras afirmam que compreender essa polissemia “é compreender também que a interdisciplinaridade pode ser abordada por diferentes perspectivas: histórica, social, curricular, metodológica e também, epistemológica” (LIMA; AZEVEDO, 2013, p.131).

⁵ O que obviamente não descarta a necessidade de entendimento e diferenciação histórica, pedagógica, epistemológica e política entre inter, multi, pluri e transdisciplinaridade.

No âmbito da história e, mais especificamente, de uma nova concepção de história⁶, também durante o século XX, percebeu-se que a segregação disciplinar se configurava como uma fragilidade na busca pela compreensão da completude não-fragmentada do mundo e da história. Não por acaso, a revolução francesa na historiografia – uma revolução na forma de fazer e também de pensar a história, uma revolução da cultura histórica, além de uma nova concepção filosófica (de tempo histórico) da história, como diria José Carlos Reis (2008) – teria tido lugar na primeira metade do século XX com o discurso fortemente amparado na concepção de interdisciplinaridade. Se a história se afastou de outros conhecimentos para se configurar como ciência no século XIX, logo viu-se defronte à necessidade de diálogo com outras áreas: geografia, estatística, economia, tal como já aparecia nas propostas dos primeiros membros dos *Annales*.

Posteriormente, com a pulverização, com a fragmentação da história, tal como apontada por François Dosse (1992), a interdisciplinaridade tornou-se, definitivamente, o desafio a ser enfrentado pelo historiador do século XXI. Se o sujeito e o objeto não estão mais separados em busca de um conhecimento neutro, imparcial, verdadeiro e absoluto do passado, a história abre-se às demais formas de conhecimento, põe-se em diálogo, em fronteira que não se limita ao certo, aos vencedores, à explicação histórica eminentemente política. Pelo contrário, buscará a história dos sujeitos até então marginalizados (as mulheres, os negros, as crianças, os idosos, etc), buscará novas fontes, temas e objetos de estudo, tentará dar sentido e ressignificar o passado no tempo presente, respondendo a uma demanda do entorno do próprio historiador, para além de suas fronteiras disciplinares. Não por acaso, a década de 1990 será o momento de emergência de uma nova concepção de história. Uma história em que o sujeito e o objeto não podem mais ser vistos como partes completamente separadas na produção do conhecimento histórico. Uma concepção de história voltada ao outro e ao conhecimento outro. Uma concepção mais receptiva às experiências ditas interdisciplinares, tal como expresso na aposta inicial de

⁶ Falar de interdisciplinaridade em história requer, tal como indicou o movimento dos *Annales*, uma nova visão de história, não apenas novas práticas e métodos.

Lucien Febvre e Marc Bloch⁷, por exemplo. Uma nova concepção de se fazer história que tem reflexo no pensamento histórico coletivo e, em última análise, na própria consciência histórica dos seres humanos, na formação da identidade individual e coletiva dos homens. “E esse movimento não decorre de outra coisa senão de deslocamentos na aprendizagem e no **ensino de história**, em parte dentro da escola (...)” (CERRI, 2011, p.13, *grifos meus*). A formação do historiador/professor deveria estar, portanto, voltada para as novas demandas de um novo conceito de história.

É no contexto das novas demandas do ensino de história que os processos de formação de professores vêm sofrendo alterações. A importância da formação interdisciplinar do pensamento crítico, histórico da sociedade, algo que tem se mostrado cada vez mais pungente não só no contexto brasileiro, mas também no âmbito maior, apresenta-se como um novo desafio a ser enfrentado pelas universidades.

No Brasil, o desafio do ensino de história, da formação de profissionais capazes de estabelecer, de ensinar o pensamento histórico de modo interdisciplinar apresenta-se diante de uma nova proposta: a das licenciaturas interdisciplinares. A história, conhecimento disciplinar, bem como vários outros campos das ciências e a própria estrutura universitária se depararam com a necessidade de reconfiguração não apenas de seu estatuto epistemológico, mas também de suas práticas pedagógicas, de suas práticas de produção e de transmissão de conhecimento. É, portanto, nesse contexto atual de fundação de cursos de licenciaturas interdisciplinares que se propõe, aqui, refletir sobre a formação do pensamento histórico desses profissionais, desses novos professores interdisciplinares.

Diante da necessidade de melhor entender a complexidade do real por um viés mais integracionista, orgânico entre as diferentes áreas do conhecimento, e no que tange especificamente à questão educacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO),

⁷Vale lembrar, como alertou François Dosse (1992), que haveria muitas discontinuidades no movimento dos *Annales* entre suas várias gerações. Discontinuidades que inviabilizariam entender, em sua longa duração, o movimento como um conjunto de propostas coesas.

em estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT), revelou algo que, na prática, estudiosos de vários países, inclusive brasileiros, já haviam percebido: há um número cada vez menor de jovens dispostos a seguir a carreira do magistério. Além dos baixos salários, sabemos, o que é um problema importante a ser enfrentado, o magistério parece ter se tornado, desde a reforma das universidades, desde a consagração da ciência moderna, uma profissão de segundo escalão. Parece que tem sido constantemente propagada a concepção de que é mais digno fazer ciência do que ensinar ciência, conhecimento. A situação se torna ainda mais complicada se pensada no contexto brasileiro. Segundo o relatório produzido pela comissão especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007), diante do eminente “apagão da educação no ensino médio brasileiro”, potencialmente previsto para acontecer ainda nesta década, exige-se medidas de caráter estrutural e emergencial. Este também é um dos desafios a que a interdisciplinaridade pretende, no contexto brasileiro atual, responder.

Arelado a esse apagão, e em grande medida como resposta a ele, nos últimos anos, o modelo de ensino superior público brasileiro, ainda fortemente amparado no ideal de formação profissional disciplinar, de superespecialização, e também um modelo elitista concentrado em grandes centros urbanos, começou um processo de renovação. Seguindo os exemplos da reforma norte-americana proposta por Daniel Gilmann no século XIX e continuada por Abraham Flexner no século XX (SEABRA-SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2012), algumas experiências brasileiras ganharam destaque na implantação de modelos de ciclos, com modularidade progressiva, nas universidades. Reformas que visavam à diversidade da formação profissional, à abertura a experiências interdisciplinaridade e à maior amplitude de atuação dos profissionais da educação, por exemplo. Experiências que já haviam sido testadas por Anísio Teixeira na Universidade do Distrito Federal, em 1934, e por Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília, em 1961. Experiências que, todavia, não foram adiante frente às repressões político-educacionais diferentes e autoritárias. Vale destacar que, muito embora essas experiências não tenham tido prosseguimento

à época, graves problemas desses modelos já foram elencados por Timothy Mulholland (2016), como a desproporcional competição entre estudantes nos ciclos iniciais e o acúmulo em algumas áreas específicas do segundo ciclo (MARTINEZ; TONEGUTTI, 2008). Mas a experiência de implantação do modelo de ciclos ressurgiu, modificada, em outro contexto histórico.

Com o avanço do processo de Bolonha na atualidade, as novas estruturas curriculares de ciclos, estruturas de diversidade profissional e disciplinar, tornaram-se o padrão na Europa e nos Estados Unidos. Foi nesse contexto que o Programa Universidade Nova ganhou fôlego no Brasil e serviu de propulsor para o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI.⁸ Modelos de formação geral (ferramenta contra os altos índices de evasão) e em ciclos que vêm sendo implantados pela reforma universitária em curso no Brasil. Já em 2005, a Universidade Federal do ABC - UFABC iniciou a implantação dos bacharelados interdisciplinares em regimes de ciclos e, obviamente, com forte tendência ao debate interdisciplinar. Várias instituições aderiram a projetos semelhantes, como a UFRN, UFCG, UFJF, UFVJM, UFSC, UFAC, Unesp, Unicamp, UFBA, UFSB, entre outras. São todas propostas que visam superar o paradigma disciplinar e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso ao ensino superior público, proposta da reforma universitária em andamento desde o início do século XXI. Modelos que buscam a interdisciplinaridade pela formação básica em ciclos, que buscam a etnodiversidade e a autonomia educacional do acadêmico. Apesar de ser um processo muito recente, há uma vasta literatura que analisa e estabelece duras críticas aos modelos da Universidade Nova no contexto do Reuni, tal como as críticas de Leher (2013), Correia (2015), Tonegutti e Martinez (2008), Léda e Mancebo (2009), Brito (2017), entre outros. As críticas a esse modelo são muitas e, em grande parte, giram em torno da adaptação problemática do modelo de Bologna às realidades das universidades brasileiras, o que muitas vezes potencializa o desproporcional ajuste das universidades públicas às regras do mercado. Nas palavras de Leher,

⁸ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

A lógica da Universidade Nova é mesma da de Bolonha. **Espera-se aqui uma instituição de ensino superior capaz de servir a demandas de mercado, operando a hierarquia baseada em supostas competências gerais e específicas**, lastreando conhecimentos subjetivos que vão separar “os mais talentosos” que terão uma formação mais sólida, **da maioria que terá apenas uma formação panorâmica de uma grande área.**

No México, por exemplo, o instituto de estudos estatísticos desse país menciona que apenas 10% dos postos de trabalho exigirão formação universitária completa. No Brasil não temos indicadores prospectivos abrangentes, mas, muito provavelmente, não serão muito distintos dos mexicanos.

Essa cisão não é vista como problemática, ao contrário, é celebrada como um ajuste da educação superior ao mercado mundializado: “Um mundo do trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade não demanda apenas especialistas, mas também profissionais qualificados e versáteis, com competência para atuar em diferentes áreas” (Razões para a reestruturação. In: Universidade Nova: uma nova arquitetura para um novo tempo, UFBA Revista, n.4, 2007). **A lógica não poderia ser mais instrumental: como o futuro do trabalho será precário para a grande maioria é preciso “ajustar” as universidades públicas criadas em um contexto de Estado de bem-estar social para o áspero mundo do trabalho flexível e desregulamentado, por isso os ciclos.** Claro que o “velho” modelo universitário orientado para o trabalho regulado não cabe mais aqui. (LEHER, 2012, s/p - *grifos meus*).

Percebe-se, desde já, a relação entre as novas e cada vez mais flexíveis estruturas do mundo do trabalho e a formação científica, universitária na proposta da Universidade Nova. Conforme aponta Leher (2012), novas relações diferentes daquelas entre a ciência moderna/revolução industrial, contexto que marcou o processo de disciplinarização anteriormente descrito. Nada mais natural, portanto, que a interdisciplinaridade, entendida como mera ferramenta de flexibilidade entre áreas e mercados, apareça como carro chefe nas reformas educacionais das universidades brasileiras. Contudo, não se pode deixar de pensar que, de univesidades forjadas sob a égide do Estado de bem-estar social, estamos caminhando para modelos que atendem o áspero mundo do trabalho flexível e desregulamentado (LEHER, 2012).

Frente às estratégias políticas de implantação de um novo modelo de universidade, de um novo diálogo entre fronteiras do conhecimento, entre disciplinas, que carrega consigo uma série de problemas e críticas, destaca-se a implantação de um modelo específico voltado para formação de professores que deverá dialogar, num futuro breve, com a comunidade e com o conhecimento

específico de historiadores: as licenciaturas interdisciplinares em ciências humanas, sociais e suas tecnologias. Conforme os Referenciais Orientadores para Licenciaturas Interdisciplinares, documento encomendado pelo MEC e pela Secretaria de Ensino Superior (PORTARIA SESu/MEC N°19, de 2 de maio de 2013, prorrogado pela PORTARIA SESu/MEC N°11, de 26 de março de 2014),

Estamos diante de um processo **em construção** que se pauta por uma **atitude científica, acadêmica e pedagógica** que decidiu pela inovação e pela superação de modelos e práticas que já não se mostram suficientes em face da hipercomplexidade do real (WESKA, *et al*, 2014, p.9 - *grifos meus*).

Como resposta à demanda por uma educação interdisciplinar, já presentes na LDB n°9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, as licenciaturas interdisciplinares – modalidade ainda nova e pouco regulamentada no Brasil – vêm promovendo novas experiências na formação de professores para atuarem na educação básica. Além de muitos outros princípios éticos e políticos apresentados pelos Referenciais Orientadores para Licenciaturas Interdisciplinares, destacamos: o estímulo ao pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, sem prejuízo da integridade da proposta pedagógica; a garantia de ensino com padrão de qualidade, que assegure o direito à aprendizagem; a garantia do trabalho colaborativo; e a valorização das pluralidades éticas, estéticas e políticas (WESKA, *et al*, 2014). São princípios básicos esperados de um educador-historiador apto ao pensamento crítico e à formação de um pensamento histórico que possa potencializar a consciência histórica de seus estudantes e do entorno social. No que tange aos princípios científicos e didáticos pedagógicos, destacamos, ainda, a demanda por: interlocução entre os conhecimentos; atualização científica, tecnológica e pedagógica permanente, considerando o caráter dinâmico e interdisciplinar da área do conhecimento; ampliação, diversificação e reconhecimento de vivências e espaços de formação docente; identificação profissional docente baseada no ser autônomo, sensível, criativo, crítico e político; dialogicidade nas relações formador e formando, dos formandos entre

si e desses com o conhecimento; interdisciplinaridade como referência para a problematização e contextualização dos saberes e conhecimentos (WESKA, *et al*, 2014). Novamente, são princípios de diálogos entre disciplinas, entre áreas fronteiriças, algo desejado pela cultura histórica desde a chamada revolução francesa da historiografia da primeira metade do século XX em diante. Tal busca, vale lembrar, ainda é uma constante do fazer histórico ocidental. Naturalmente, todos os compromissos e princípios a serem empregados pelas licenciaturas interdisciplinares estão de acordo com a Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002 e suas versões posteriores, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. Contudo, destacam, sobremaneira, aspectos relativos à geração de experiências interdisciplinares, tal como pode ser visto nos princípios acima elencados (estímulo ao pensamento crítico, ao pluralismo de ideias, valorização das pluralidades éticas, estéticas e políticas, interlocução entre os conhecimentos, e etc.). Essas experiências visam superar um problema específico no que diz respeito à história: “um típico produto liberal e iluminista, o ensino de história é marcado até hoje por suas origens” (CERRI, 2011, p.105).

Os Referenciais Orientadores para Licenciaturas Interdisciplinares (WESKA, *et al*, 2014) também contribuem e dialogam com as propostas que se iniciaram nos anos de 1980 e se estenderam durante a década de 1990, a saber, proposições para um ensino de história que

Congregassem a nova identidade a formar junto aos alunos: nacional, mas também socialmente crítica, revisando a história dos vencedores e abrindo espaço para outras histórias, como a dos vencidos; tentando trazer o homem e a mulher comuns para a sala de aula e convencê-los do protagonismo essencial do povo nos processos históricos (CERRI, 2011, p.107).

Antes de ter alcançado plenamente essa tarefa, o ensino de história entrou em declínio no contexto educacional brasileiro. Declínio que, somados à ojeriza à educação patriótica do regime militar, à orientação para uma política educacional neoliberal dos anos 1990, à tese do fim da história de Fukuyama e, ainda, somados ao fim do socialismo real, entre outros fatores, levaram a uma crise do ensino de história no cone sul (CERRI, 2011). Crise que deve ser, agora,

reavaliada e repensada, também, diante do contexto das licenciaturas interdisciplinares. Estas, por sua vez, apresentam-se como uma proposta inovadora, atualizada às tecnologias, às novas formas e à complexidade do mundo, mas vejamos mais de perto como se configuram essas zonas de fronteiras que pretendem reformar a educação brasileira.

Considerando que o licenciado interdisciplinar deve ter um percurso acadêmico flexível e autônomo, considerando que se especializará em ciências da natureza, matemática, linguagens ou ciências humanas (além de outros arranjos interdisciplinares possíveis), cabe indagar aqui acerca da formação da cultura histórica, do pensamento histórico e da visão de história presentes nesse profissional que poderá atuar no ensino de história, uma disciplina das ciências humanas. Como esse profissional poderá desenvolver uma visão que ultrapasse a mera transmissão de fatos e conteúdos, uma educação histórica que consiga ir além da memória, mas que seja a racionalização crítica do passado mediante seu tempo presente?

Não seria possível oferecer respostas definitivas para essas indagações, uma vez que o processo ainda é bastante novo, em fase de experimentação e sequer existe uma legislação específica para as licenciaturas interdisciplinares (que até o momento seguem as mesmas regras das demais licenciaturas disciplinares). Tal fato não retira, por óbvio, a necessidade e importância da própria indagação, questionamento pertinente no atual contexto de implantação de licenciaturas interdisciplinares promovido pelo processo de expansão universitária brasileiro. Especificamente, no que tange à formação de professores aptos a atuarem no ensino de história a partir de uma licenciatura interdisciplinar (no caso em ciências humanas, sociais e suas tecnologias, terminologia utilizada inclusive no ENEM), analisar a concepção de história desse profissional não equivale à compará-lo ao profissional licenciado em História, até porque a interdisciplinaridade não propõe a destruição das disciplinas.⁹ Potencialmente, pode até reforçá-las, pois visa desenvolver

⁹ Apesar de ter relevantes implicações no Projeto de Lei 4.699/2012, que atualmente aguarda apreciação do Senado Federal, as licenciaturas interdisciplinares, na teoria, também não se contrapõem a regulamentação da profissão de historiador. Novamente, uma proposta interdisciplinar, por definição, não

pedagogias colaborativas fundamentadas em práticas coletivas. Por outro lado, não é possível deixar de observar que essa nova característica na formação de professores pode, sim, acarretar consequências relevantes para a atuação e profissão do professor/historiador, conforme destacar-se-á mais adiante. Mas antes disso, vale destacar, novamente, que essas iniciativas – licenciaturas interdisciplinares (LI) – amplamente propagadas pelo Governo Federal, em parceria com os Governos Estaduais (como é o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB), bem como reformas anteriores, visam resolver o problema emergencial denominado “apagão na educação”. A reformulação da universidade (em especial das licenciaturas) aparece, então, como resposta a um longo e histórico movimento de desvalorização da carreira de professor. Mas a resposta da “nova licenciatura” visa integração ao novo mercado de trabalho sem, contudo, questioná-lo. Processo que pode ser observado desde a década de 1990, nos famigerados “temas transversais”:

As reformas educacionais que foram implantadas com diferentes ritmos e intensidades nos países da América do Sul nos anos 1990 eram portadoras de vários problemas e itens discutíveis. (...) Um dos problemas centrais das propostas de temas transversais e conteúdos procedimentais, por exemplo, **é o argumento, de tom liberal ou neoliberal, de que o povo precisa de uma educação para o trabalho, para a resolução dos seus problemas imediatos, principalmente** (CERRI, 2011, p.125 - *grifos meus*).

O impasse é grande e, nesse sentido, refletir sobre a concepção e o ensino de história nas licenciaturas interdisciplinares faz-se necessário, é uma tarefa pungente que foi colocada nas mãos de professores e gestores da educação na atualidade. Provavelmente, os resultados desse diálogo e desse impasse disciplinar que se apresenta no presente, sobretudo por se tratar de uma experiência muito nova, somente poderão ser mencionados com maior exatidão nos anos vindouros. Sabemos que a história ou o ensino de história não poderá “salvar” a formação das consciências históricas, posto que os estudantes, assim como todos os seres humanos inseridos no tempo, já possuem alguma consciência histórica. Não cabe ao ensino de história (re)formar a consciência histórica, resolver os problemas da educação apenas ou tão simplesmente por

abole disciplinas. Contudo, vale destacar novamente, pode acarretar implicações na prática profissional do historiador.

essa via. Mas cabe à história “possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles” (CERRI, 2011, p.116). Isso não necessariamente pode ser feito fora da disciplina história, específica, rigorosa, profissionalizante. Novamente, a interdisciplinaridade proposta como eixo curricular fundamental que ultrapasse os já bastante criticados “temas transversais” só teria a contribuir com esse desafio, uma vez que não abole as disciplinas, mas promove zonas de fronteiras entre diferentes áreas específicas do conhecimento. Contudo, em se tratando de formação de professores, sobretudo no caso de estudantes das licenciaturas interdisciplinares em ciências humanas, caberia uma reflexão sobre a formação do conhecimento histórico desses profissionais. Seriam profissionais aptos a atuarem no ensino de história? Seriam esses profissionais interdisciplinares professores/historiadores? A pergunta parece descabida porque a resposta tende a ser óbvia: não. Em artigo recente, a pedagoga Eliana Povoas Brito (2017), ao analisar os projetos pedagógicos de curso de Licenciaturas Interdisciplinares da Universidade Federal do Pampa - Unipampa e da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, notou, nos referidos documentos, que os

Projetos Políticos dos Cursos analisados se deram pela **manutenção e reafirmação de uma matriz disciplinar que comportasse em suas quadriculas os conhecimentos constitutivos da grande área de humanidades - sociologia, filosofia, história e geografia** – como possibilidade de anunciarem um perfil profissional interdisciplinar. As questões que daí decorrem ficam por conta de saber até que ponto essas licenciaturas autodenominadas interdisciplinares, vão ao encontro da qualificação da Educação Básica e até que ponto elas apenas servem para dar uma solução desqualificada para as históricas lacunas deixadas pelas ausências de profissionais habilitados para o exercício do magistério nessa etapa da educação. **Como se afirmarão as identidades profissionais desses professores polivalentes frente ao coletivo de docentes habilitados por campos específicos de conhecimento? Caberá a eles e a elas o lugar de malabaristas frente às divisões curriculares presentes no trabalho escolar?** (BRITO, 2017, p.146 - *grifos meus*).

No caso da comparação entre o licenciado interdisciplinar e o licenciado em história, em especial, não se trata de uma simples reserva de mercado, mas de uma especificidade disciplinar que garante o estabelecimento de diálogo entre-muros, que garante o estabelecimento de uma zona fronteira, a partir e

de forma indispensável, do conhecimento histórico rigoroso e crítico, inclusive acerca do mercado ao qual se destina a referida formação interdisciplinar. Nesse sentido, cabe ao professor/historiador acompanhar as novas propostas das universidades, refletir e contribuir de forma propositiva com a formação do pensamento histórico dos profissionais egressos de licenciaturas interdisciplinares, posto que tais profissionais não poderão atuar com a complexidade e domínio do pensamento histórico, muito embora haja bastante promessas que caminham no sentido contrário. Propostas que, resta dizer, se configuram como um ataque ao *métier* especializado do historiador, do professor de história.

De forma propedêutica e também cautelosa – como o recente contexto educacional brasileiro nos possibilita e, ao mesmo tempo nos demanda e limita –, resta destacar que a proposta de uma formação docente que possibilite a compreensão do conhecimento por áreas (humanidades) e não por disciplinas específicas e isoladas (geografia, história, filosofia, etc) pode não necessariamente representar um avanço na formação de um profissional da educação mais crítico, autônomo, apto à formulação de projetos e à pesquisa, receptivo ao outro, ao diálogo, à fronteira. Atributos, diga-se de passagem, que são esperados de um profissional das ciências humanas tanto quanto de um professor de história ou de um historiador propriamente dito. É possível dizer, também, que um diálogo interdisciplinar deva ser feito a partir de disciplinas profissionais, e não pela simples eliminação de muros para adequação ao mercado flexível, desregulado e explorador. Este, por outro lado, deveria ser criticado e não tomado como critério de definição científico-epistemológico-educacional. Em outras palavras, antes de mais nada, deve-se repensar a adesão à utópica e equivocada ideia de formação interdisciplinar e minimalista de professores que é, ela própria, a mais perturbadora proposta neoliberal da educação brasileira (LEHER, 2012 e 2013).

No que tange à especificidade do historiador/professor, existem atributos específicos que permitem ao profissional não apenas entender a complexidade ao seu redor como também questionar o próprio estatuto de legitimidade científica da história, uma das crises próprias da história que, conforme aponta

os especialistas em teoria e filosofia da história (REIS, 2011), é parte necessária da formação do pensamento histórico e da formação do historiador, do professor. Engana-se imaginar que esse seja um caminho a ser trilhado no sentido de superar as divisões disciplinares da ciência moderna. Para tanto, precisaríamos de uma nova revolução científica que reorganizasse as disciplinas, os muros, as fronteiras do conhecimento. Uma nova revolução, tal como a que deu origem à ciência moderna. E aqui, vale destacar, com Bruno Latour (1994), que jamais fomos modernos, sequer alcançamos o projeto da modernidade. E não há indícios – exceto os mais perversos do mercado flexível e desregulado do neoliberalismo, que antes deveria ser combatido, senão de outra forma pelo menos pela crítica histórica – que estejamos caminhando para uma nova revolução nas ciências, nas estruturas curriculares e, portanto, na sociedade. Novamente, a humanidade sequer chegou a concretizar a aposta da modernidade. De qualquer sorte, apesar de todo apelo a teorias ditas pós-modernas, sabemos, estamos apenas começando a trilhar esses novos caminhos. O convite aqui é justamente indagar, refletir sobre esses caminhos, mas do que, num atropelo temporal, oferecer um estudo definitivo sobre o tema.

Voltando à proposta das chamadas licenciaturas interdisciplinares (LIs), é interessante destacar que não se trata, de partida, de uma formação menos conteudista, de uma formação genérica, panorâmica, o que seria um retrocesso na formação docente. Mas há problemas básicos na proposta. Se as novas licenciaturas interdisciplinares, em grande parte, retomam o famigerado modelo de formação em três anos complementados por um ano específico da área de educação (o famoso 3+1, já amplamente criticado pelos profissionais da área), ou mesmo tentam fazer uma licenciatura ainda mais curta (na UFSB, uma licenciatura interdisciplinar pode ser concluída em 10 quadrimestres, isto é, 3 anos e 4 meses), obviamente fazem partindo de um pressuposto que deveria ser melhor ancorado: o da interdisciplinaridade. A transformação das propostas curriculares, neste caso, deveria alavancar novas concepções de disciplinaridade e de interdisciplinaridade, uma transformação epistemológica que permitisse, de fato, uma licenciatura que formasse um professor para atuar nos campos de história, geografia, sociologia e filosofia, mas que não se entendesse como os

especialistas e professores das referidas áreas. Cabe questionar se isso seria mesmo possível, se isso seria inter ou transdisciplinar (confusão que parece ser a base do problema no caso das LIs). Mas suponhamos que fosse possível formar um professor em uma licenciatura curta e interdisciplinar como a desenhada no horizonte das reformas educacionais recentes, a quem serviria esse profissional? Seria uma formação melhor para o graduando? Teríamos modelos escolares melhores com esses profissionais? Teríamos professores melhores? No caso específico em questão, teríamos histórias mais críticas, mais bem desenvolvidas pelos historiadores-professores-interdisciplinares? Parece que toda essa tarefa não se cumpre, exceto por magia, em uma única graduação, em uma única licenciatura.

O enfrentamento diante da especialização disciplinar, no caso específico aqui descrito, não pode se dar sem que alguns saltos sejam dados, exceto se estivéssemos diante de uma formação que durasse uma década, o que obviamente não é o caso, sobretudo em se considerando o citado “apagão na educação”. Ao contrário disso, vale mencionar que a educação de qualidade é uma das metas orientadoras para as licenciaturas interdisciplinares, assim como para qualquer licenciatura. Parte-se do pressuposto de que o mundo dito “pós-moderno”, tecnológico e de virtualidades permite novas configurações curriculares. Antes de se configurar como uma formação de estrutura curricular superficial, seus defensores tentarão entendê-las como uma espécie de formação mais dialógica. Ainda que não duvidemos da inventividade humana, em seus ideais, compromissos, habilidades almejadas e, enfim, em todas as regulamentações ainda incipientes contidas nos Referenciais Orientadores para as Licenciaturas Interdisciplinares, vemos propostas que não necessariamente se equivalem ao ideal buscado para a formação do historiador licenciado em história, tal como almejado pela teoria da história pós-1989.

Ao comparar as licenciaturas em história e as licenciaturas interdisciplinares em humanidades (ou ciências humanas, sociais e suas tecnologias), muitas perguntas foram/são levantadas, e as respostas não parecem otimistas. Talvez a única pergunta que possa ser respondida de forma positiva aqui é “o Estado poderia economizar na contratação de

profissionais/professores – historiador, sociólogo, filósofo e geógrafo – com a contratação de apenas um, o bacharel ou licenciado interdisciplinar?” Talvez Roberto Leher (2013, p. 337) tenha sido certo ao afirmar que “uma questão interessante para ser inserida na nova problemática da universidade no capitalismo dependente é compreender de modo mais sistemático as tendências da economia, buscando caracterizar os diversos perfis da força de trabalho demandada”. Como supor, então, que um licenciado interdisciplinar em humanidades (ou ciências humanas sociais e suas tecnologias) possa substituir o professor/historiador senão em um sistema que permita flexibilidades, superficialidades e uma perfeita adequação ao mercado cada vez mais neoliberal da educação? Uma concepção de história que, antes de uma disciplina, um saber científico, é uma necessidade humana, alavancada pela consciência histórica de todo ser humano, coloca-se em evasão nesse ínterim. Posta a questão, resta indagar por caminhos que possibilitem, de fato, um ensino de história problematizador, emancipador (FREIRE, 2010) e, por agora, o desafiador.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 março de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes gerais do Decreto 6096, **REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso: 27 de setembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação**, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso: 27 de setembro de 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Eliana Povoas P. Estrela. A interdisciplinaridade e a arte do malabarismo na formação de professores e professoras. **RBPAE**, vol. 33, nº. 1, jan./abr. 2017, p.133-149.

BRITO, Eliana Povoas P. Estrela. A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e o projeto Universidade Nova: como ficam as licenciaturas? **Revista Internacional de Educação Superior – RIESup**, Campinas – SP, vol.3, nº3, set./dez.2017, p.1-18.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COLLINGWOOD, Robin George. **A ideia de história**. Lisboa: Presença, 1972.

CORREIA, Wilson. REUNI: camos continuar calados? **Revista Espaço Acadêmico**, nº82, março de 2008, p.1-5.

DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos Annales à “Nova História”. Tradução de Dulce da Silva Ramos. São Paulo: Ensaio; Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HENRY, John. **A revolução científica e as origens da ciência moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. O atual e o inatual na obra de Leopold von Ranke. **Revista de História**, vol. L, ano XXV, nº100, outubro/dezembro, 1974, p.431-482.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, ano 34, vol.1, jan./abr.2009, p.49-64.

LEHER, Roberto. A universidade reformanda: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação Revista **Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro de 2013.

LEHER, Roberto. Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. **Revista Insurgência** – tendência interna do PSOL, janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.insurgencia.org/educacao-superior-minimalista-a-educacao-que-convem-ao-capital-no-capitalismo-dependente/>>. Acesso: 27 de setembro de 2017.

LIMA, Aline Cristina da Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013, p.128-150.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 15(1), jan./jun.2009, p.31-50.

REIS, José Carlos. **A História, entre a Filosofia e a Ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REIS, José Carlos. **Nouvelle Histoire e o tempo histórico**: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Annablume, 2008.

REIS, José Carlos. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. **Revista de Teoria de História**. Universidade Federal de Goiás – UFG, Ano 3, Número 6, dez/2011. Disponível em: <http://www.historia.ufg.br/uploads/114/original_Artigo%201,%20REIS.pdf?1325192313>. Acesso: 19 mar. 2015.

ROMANI, Giovani Luiz. Ensino de História e a interdisciplinaridade. In: **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos**. São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas emergenciais e estruturais**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2007.

SEABRA-SANTOS, Fernando; ALMEIDA-FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 2012.

SNOW, Charles P. **As Duas Culturas e uma Segunda Leitura: uma versão ampliada das Duas Culturas e a Revolução Científica**. Tradução de Geraldo Gerson de Souza e Renato Azevedo Rezende Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

TONEGUTTI, Claudio Antonio; MARTINEZ, Milena. O REUNI e a precarização nas IFES. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, vol. 41, 2008, p. 51-67.

WESKA, Adriana Rigon; *et al.* **Referenciais Orientadores para Licenciaturas Interdisciplinares (LI)**. Brasília: Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Ensino Superior, 26 de junho de 2014.