



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROF. MILTON SANTOS

Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (EISU)

Cláudia Regina Muniz Barreto

**A reestruturação da UFBA a partir do Reuni
e seus nexos com o Processo de Bolonha**

**Salvador
2013**

Cláudia Regina Muniz Barreto

**A reestruturação da UFBA a partir do Reuni
e seus nexos com o Processo de Bolonha**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadores: Dr. José Aurivaldo Sacchetta Ramos Mendes e Dr. Fernando Jorge Seabra Santos

**Salvador
2013**

B273

Barreto, Cláudia Regina Muniz

A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha/Cláudia Regina Muniz Barreto – Salvador, 2013.

141 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, 2013.

Orientadores: Prof. Dr. José Aurivaldo Sacchetta Ramos Mendes e Prof. Dr. Fernando Jorge Seabra Santos

1. Universidade. 2. Ensino Superior. 3. Reestruturação da UFBA. 4. Processo de Bolonha. 5. Reuni I. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. II. Título.

CDU 378(81)

CDD 378.81

TERMO DE APROVAÇÃO

CLÁUDIA REGINA MUNIZ BARRETO

A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos da Universidade Federal da Bahia Educação.

Aprovada em 10 de setembro de 2013.

Banca Examinadora

Elsa Sousa Kraychete _____

Doutora em Administração, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Denise Maria Botelho _____

Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Tatiane Cosentino Rodrigues _____

Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

A minha filha,
Beatriz Muniz.
Fiel companheira
de todas as horas.

A meu pai,
Walmen Muniz Barreto (*In memoriam*)
e a minha tia,
Rilza Patrícia Muniz Barreto (*In memoriam*).

Ambos sempre participaram ativamente
das minhas conquistas e realizações.
Sei que estão assistindo a este momento
e emitindo vibrações positivas e de regozijo.

A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XII
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	XVII
RESUMO.....	XVIII
ABSTRACT.....	XIX
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	23
1. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO	24
CAPÍTULO 2	28
2. A UNIVERSIDADE: UM PANORAMA DE SUA ORIGEM E PRINCIPAIS REFORMAS ..	29
2.1. A ORIGEM DA UNIVERSIDADE.....	29
2.2. ENSINO SUPERIOR EUROPEU E NORTE-AMERICANO: PRINCIPAIS REFORMAS	31
2.3 A ORIGEM DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E PRINCIPAIS REFORMAS	36
CAPÍTULO 3	54
3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR EUROPEIA E A BRASILEIRA	55
3.1. A BUSCA EUROPEIA POR UM SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR CONVERGENTE: O PROCESSO DE BOLONHA	55
3.1.1. Processo de Bolonha: seus principais objetivos e a implantação no âmbito da União Europeia	58
3.2. IDEIAS DE MUDANÇAS NA UFBA	69
CAPÍTULO 4	77
4. A REESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E O PROCESSO DE BOLONHA.....	78
4.1. A REESTRUTURAÇÃO DA ARQUITETURA CURRICULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.....	79
4.2. UNIVERSIDADE NOVA: UNIVERSIDADE (RE)FORMADA.....	98
4.2.1. Os Números da UFBA Antes e Depois do Reuni.....	108
4.2.2. BI e Outras Formas de Internacionalização.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
FONTES	136

AGRADECIMENTOS

Este talvez seja o momento mais difícil desta caminhada, visto que são tantas as pessoas e tão importante as suas participações.

Algumas têm participação logo no início e outras são fundamentais nos momentos finais. Há aquelas que, quando tudo parecia dar errado, sempre estiveram ao meu lado.

Começarei me desculpando, desde já, àquelas que por alguma desventura esqueci-me de mencionar.

Tipicamente baiana, em primeiro lugar agradeço a Deus e aos Orixás pela força, coragem e perseverança para realizar este estudo, dia após dia.

Em seguida, agradeço a meus pais, Walmen Muniz Barreto (*In memorian*) e Solange Ana Muniz Barreto, que me colocaram no mundo, que muito me ensinaram e foram o alicerce para minha formação equilibrada.

Em especial e primordialmente, agradeço a minha filha e companheira Beatriz Muniz Barreto Velame por sua compreensão e suporte, face à minha necessidade de imersão nos estudos durante a realização deste projeto acadêmico, profissional e pessoal.

Agradecimentos mais que especiais ao meu orientador e co-orientador, Prof. Dr. José Aurivaldo Sacchetta Ramos Mendes, da PPGEISU/UFBA e Prof. Dr. Fernando Seabra Santos, da Universidade de Coimbra/Portugal, sempre muito atenciosos, pacientes, apoio fundamental nesta investigação e principalmente por suas contribuições em todas as fases deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. John Rashford, do *College of Charleston/USA*, pelas contribuições imprescindíveis à minha qualificação e confecção desta dissertação.

Agradeço a Fernando Batista cujas contribuições foram essenciais para a obtenção deste título.

Agradecimentos especiais a Martha Rosa Queiroz, sempre muito paciente e receptiva, pelo apoio ao longo desta caminhada.

Sou muito grata a Aldelice Silva, amiga-irmã pelo apoio e paciência em todas as etapas deste trabalho e principalmente por sua dedicação em ajustar os pontos, as vírgulas e as palavras que ficavam mal ditas.

Em especial agradeço a minha prima-irmã Márcia Patrícia Muniz Barreto que soube entender, dar suporte nas difíceis fases que passamos para a concretização deste estudo e por tudo o que ela representa na minha vida.

Do mesmo modo sou muito grata a Graça Macedo por tudo que fez por mim e por minha filha, por sua paciência, por seu zelo conosco e com os meus materiais de estudo.

Um agradecimento especial aos amigos-irmãos que sempre estiveram presentes nesta caminhada, Anderson Gonçalves, Hernandes Souza e Roque Simas.

Agradeço aos colegas que ingressaram comigo na primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (PPGEISU) pelas contribuições que fizeram durante as disciplinas do curso e nos bastidores, em especial, Jeilson Barreto Andrade e demais colegas: Ana Cristina Melo, Cora Bender, Brian Macedo, Bruno Sá, Marianna Soares, Antônio Souza, Eliete Nunes, José Luiz Ressureição, Caroline Souza, Luiz Cláudio Mendonça, Maria de Fátima Carvalho, Jamile Sahade, Maria Alice Ribeiro, Patrícia Castro, Taiane Ferreira, Cirlia Oliveira, Irani Paim (*In memorian*), Marly Santos e Alcione Oliveira. Contribuições que foram fundamentais para chegarmos ao trabalho que temos hoje.

Do mesmo modo agradeço as contribuições da Coordenação, dos professores e dos funcionários do PPGEISU da UFBA, na pessoa da Prof^ª Dra. Sônia Sampaio, de Caroline Fantinel e de Pérola Dourado, sempre alegres e dispostos a nos ajudar. Ofereço os meus mais sinceros agradecimentos.

A minha família e amigos agradeço pela compreensão às inúmeras ausências para que fosse possível a realização deste trabalho.

Sou também grata aos Assessores da Assessoria para Assuntos Internacionais da UFBA, Prof^a Ana Rosa Ramos e Prof. Alan Baxter, da mesma forma aos meus colegas de trabalho, Betania Almeida, Carolina Sacramento, Jeferson Martins e Antônio Luiz, pela compreensão e apoio para que este estudo pudesse ser realizado com mais tranquilidade.

Um agradecimento muito especial ao amigo e colega Alberto Bispo dos Santos, sempre muito receptivo, por sua paciência e apoio, principalmente, nos ajustes finais da confecção deste trabalho.

Agradeço aos colegas da Secretaria dos Órgãos Colegiados, na pessoa de Eduardo Lima, sempre muito receptivo e atencioso na localização dos documentos imprescindíveis à execução desta pesquisa.

Enfim, muito obrigada a todos e todas que, direta ou indiretamente, presencialmente ou à distância puderam contribuir e participar desta gratificante e enriquecedora experiência de vida tão importante para o meu crescimento acadêmico, profissional e, sobretudo, para minha realização pessoal.

A educação e a sociedade
são dois processos fundamentais da vida,
que mutuamente se influenciam.
Anísio Teixeira, 1989.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI	Assessoria para Assuntos Internacionais da UFBA
Andifes	Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
Apub Sindicato	Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia
Assufba Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos da UFBA e UFRB
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consepe	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA
Consuni	Conselho Universitário da UFBA
CPL	Curso de Progressão Linear
Cria	Comissão de Relações Internacionais
Crub	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CsF	Programa Ciências sem Fronteiras
CST	Curso Superior de Tecnologia
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DGES	Direção Geral do Ensino Superior

ECTS	<i>European Course Community Credit System</i>
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
EEUU	Estados Unidos da América
EHEA	<i>European Higher Education Area</i>
Emundus 15	Programa <i>Erasmus Mundus External Cooperation Window</i> - Coordenado pela <i>Universidad de Santiago de Compostela</i>
Emundus 17	Programa <i>Erasmus Mundus External Cooperation Window</i> - Coordenado pela <i>Universidad de Santiago de Compostela</i>
EUA	Estados Unidos da América
Eubranex	Programa <i>Erasmus Mundus External Cooperation Window</i> - Coordenado pela <i>Technische Universität München</i>
Faubai	Fórum de Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais
FMI	Fundo Monetário Internacional
ICI	Instituto de Ciência da Informação da UFBA
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da UFBA
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	<i>Master in Business and Administration</i>
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEd	<i>Master in Education</i>

Mundus 17	Programa <i>Erasmus Mundus External Cooperation Window</i> - Coordenado pela Universidade do Porto
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPs	Parcerias Público-Privadas
Preciosa	Programa <i>Erasmus Mundus External Cooperation Window</i> - Coordenado pela <i>Università degli Studi di Padova</i>
Proae	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação da UFBA
Proifes	Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior
Propci	Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação da UFBA
Propg	Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFBA
Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento da UFBA
Prouni	Programa Universidade para Todos
REG	Regulamento de Ensino de Graduação da UFBA
Reuni	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UBa	Universidade da Bahia

UDF	Universidade do Distrito Federal
UE	União Europeia
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Ufersa	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Ufob	Universidade Federal do Oeste da Bahia
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rey
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Murici
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Uniam	Universidade Federal de Integração Amazônica
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

Unifal	Universidade Federal de Alfenas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
Usaid	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Arquitetura Curricular do Ensino Superior Norte-Americano _____	35
Figura 2: Arquitetura Curricular do Ensino Superior Europeu _____	64
Gráfico 1: Reitores da UFBA de 1946 a 2013 _____	82
Gráfico 2: Ampliação dos CPL no Campus Salvador em 2009 _____	85
Gráfico 3: Ampliação dos CPL e BI no Campus Barreiras em 2009 _____	85
Gráfico 4: Ampliação dos CPL no Campus Vitória da Conquista em 2009 _____	86
Gráfico 5: 700 Vagas em Novas Turmas de Cursos Existentes em 2009 – Noturno _____	87
Gráfico 6: 245 Vagas em Cursos Existentes em 2009 - Diurno _____	88
Figura 3: Arquitetura Curricular da Universidade Nova _____	91
Figura 4: Arquitetura Curricular da UFBA para os Estudantes que Ingressam diretamente no CPL _____	91
Figura 5: Arquitetura Curricular do Ensino Superior Norte-Americano _____	92
Figura 6: Arquitetura Curricular do Ensino Superior Europeu _____	93
Gráfico 7: Ifes que Implantaram Cursos de BI - Até maio/2013 _____	96
Gráfico 8: Quadro Geral de Adoção do Regime de Ciclos nas Ifes Brasileiras - Até Maio/2013 _____	97
Gráfico 9: Resumo do Quadro de Oferta X Ocupação de Vagas no Ensino de Graduação do IHAC/UFBA - Evolução dos BI de 2009 A 2013.1 _____	103
Tabela 1: Distribuição dos Egressos do BI nos CPL da UFBA (2012-2013) – Área I _____	104
Tabela 2: Distribuição dos Egressos do BI nos CPL da UFBA (2012-2013) – Área II _____	105
Tabela 3: Distribuição dos Egressos do BI nos CPL da UFBA (2012-2013) – Área III _____	106
Tabela 4: Distribuição dos Egressos do BI nos CPL da UFBA (2012-2013) – Área IV _____	107
Tabela 5: Distribuição dos Egressos do BI nos CPL da UFBA (2012-2013) – Área V _____	107
Tabela 6: Evolução dos Cursos e Vagas de Graduação da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011 E 2012) _____	108
Tabela 7: Número Médio de Estudantes da Graduação da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011) _____	109
Tabela 8: Evolução dos Cursos de Pós-Graduação da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011) _____	110
Tabela 9: Evolução do Número de Estudantes da Pós-Graduação da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011) _____	111
Tabela 10: Quadro de Docentes Permanentes da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011) _____	112
Tabela 11: Quadro de Docentes Substitutos e Temporários da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011) _____	113
Tabela 12: Quadro de Técnicos Administrativos da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011) _____	114

BARRETO, Cláudia Regina Muniz. A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha. 141 fl. Dissertação – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como principal objetivo analisar os elos entre a reestruturação curricular da Universidade Federal da Bahia iniciada em 2008 e as premissas do Processo de Bolonha. Desde a sua existência, a instituição universidade vem passando, paulatinamente, por reformas e transformações no intuito de responder às demandas do Estado, culturais, sociais, religiosas e do capital. Para atender aos objetivos da pesquisa e buscar as possíveis respostas ao problema, foi realizada uma abordagem qualitativa, a partir da etnografia institucional, utilizando como instrumento de pesquisa a análise crítica dos documentos oficiais da UFBA, do Reuni e do Processo de Bolonha, da legislação brasileira e de outros acervos pertinentes à temática, no intuito de identificar os aspectos convergentes entre os Bacharelados Interdisciplinares da UFBA e o Processo de Bolonha. Os resultados encontrados na investigação sustentam a existência dos nexos entre o sistema brasileiro de educação superior e o europeu. A identificação e compreensão dos pontos semelhantes destes sistemas de ensino podem fornecer subsídios para a formulação de políticas que contribuam para a melhoria da nova arquitetura curricular na UFBA, que pode ser implantada a partir da adesão ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) no ano de 2007 e passou a vigorar a partir do ano acadêmico de 2009.

Palavras-Chave: Universidade; Ensino Superior; Reestruturação da UFBA; Processo de Bolonha; Reuni.

Barreto, Cláudia Regina Muniz. The restructuring of the Federal University of Bahia (UFBA) since Reuni and its linkages with the Bologna Process. 141 pages. Dissertation - Institute of Humanities, Arts and Sciences Professor. Milton Santos, Graduate Program in Interdisciplinary Studies on University, the Federal University of Bahia, Salvador, 2013.

ABSTRACT

This dissertation has as main objective to analyze the links between curricular restructuring of the Federal University of Bahia (UFBA) started in 2008 and the premises of the Bologna Process. Since its origin, the university has gradually experienced institution renovations and transformations in order to respond to the cultural, social, religious, economic and State demands. To meet the research objectives and seek possible solutions to the problem, we conducted a qualitative approach, based on institutional ethnography, using as a research tool critical analysis of the official documents of the Federal University of Bahia, of the Reuni and of the Bologna Process, the Brazilian legislation and other achievements relevant to the topic, in order to identify consistent aspects in both, the Bachelor of Interdisciplinary at UFBA and the Bologna Process. The findings of the research support the existence of the ties between the Brazilian and European higher education. The identification and understanding of these education systems similar points can provide information for the formulation of policies that contribute to the improvement of the new architecture in UFBA curriculum, which can be implemented upon accession to the Plan of Reorganization and Expansion of the Federal Universities (Reuni) in 2007 and came into effect from the academic year 2009.

Keywords: University; Higher Education; Restructuring the Federal University of Bahia; Bologna Process; Reuni.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A universidade por sua própria natureza é uma instituição social, que pode ser vista como um caldeirão em ebulição de opiniões e projetos, muitas vezes conflitantes, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas (CHAUI, 2003).

Dentro desta ótica, percebe-se que na história da universidade, desde a sua criação no século XI, esta vem passando por reformas a fim de atender às demandas que lhes são impostas, quer sejam elas de cunho político e religioso, quer sejam acadêmicas e sociais. Além disso, o avanço da globalização impacta, implicitamente, a universidade e exige desta um sistema de educação superior que esteja em consonância com o mundo científico, profissional e cultural.

Nas últimas décadas, várias foram as iniciativas governamentais de reformas e expansões do ensino superior brasileiro, visando sua universalização em prol da justiça social. Dentre as propostas mais recentes, destacam-se: a adoção do sistema de cotas, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e, a partir do ano de 2007, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Este último teve como algumas das suas diretrizes a ampliação da mobilidade estudantil, bem como a revisão da estrutura acadêmica das universidades federais (BRASIL, 2007, Art. 2º).

Este estudo, em consonância com a linha de pesquisa Cultura e Bases Históricas e Conceituais da Universidade do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade, objetivou analisar a possível inspiração nas premissas do Processo de Bolonha na reestruturação da Universidade Federal da Bahia a partir do Reuni, no que tange os pontos de convergência com o curso de Bacharelado Interdisciplinar (BI). Assim, o objetivo geral foi verificar até que ponto o BI implantado recentemente na UFBA norteou-se nas premissas do modelo da educação superior europeia alinhando-se às características e objetivos apontados pelo Processo de Bolonha.

Esta pesquisa desenvolveu-se a partir da revisão bibliográfica sobre modelos de formação universitária na Europa e no Brasil, tratando-se de especificar as características do “modelo europeu de ensino superior” proposto pelo Processo de

Bolonha e o “modelo brasileiro de ensino superior” antes e depois da reestruturação da Universidade Federal da Bahia a partir do Reuni.

Tratou-se de um estudo de caso único acerca do processo de formulação e implantação da arquitetura curricular implantada na UFBA a partir da sua adesão ao Reuni. Quanto aos procedimentos e técnicas para produção dos dados que serviram de aporte teórico da pesquisa desenvolvida foram:

a) análise documental: elaborada a partir de documentos oficiais da UFBA que não receberam tratamento analítico. Inicialmente, foi feito o levantamento dos documentos institucionais pertinentes a formulação e implantação da arquitetura curricular vigente na UFBA, assim como os documentos norteadores do Processo de Bolonha, os *European Course Community Credit System* (ECTS) e o sistema brasileiro de créditos, a legislação do Reuni e outros acervos pertinentes ao objeto de estudo;

b) o plano de análise foi construído à luz de um quadro teórico bem definido. De início, privilegiou-se uma abordagem qualitativa, a partir da etnometodologia, buscando-se identificar as semelhanças e diferenças entre o ensino superior europeu, preconizado no Processo de Bolonha, e o brasileiro, implantado na reestruturação da UFBA iniciada em 2008.

É oportuno destacar que, em virtude do período da elaboração e implantação da Universidade Nova ter sido durante o reitorado do Prof. Dr. Naomar Monteiro de Almeida Filho, esta investigação baseou-se em muito em sua bibliografia. Não obstante, este estudo também procurou outros autores favoráveis e contrários para servir de fontes balizadoras da temática que ora se apresenta.

Desta forma, esta dissertação está dividida em quatro capítulos: o primeiro desenvolverá o marco teórico-metodológico da pesquisa. O segundo versará sobre o panorama histórico da origem da universidade e suas principais reformas: na Europa e nos EUA, assim como a origem da universidade no Brasil e suas principais reformas. O terceiro capítulo apresentará o modelo de ensino superior europeu, apontará a busca europeia por um modelo educacional harmônico, popularmente conhecido como Processo de Bolonha, seus principais objetivos, sua implantação no âmbito da UE e as ideias de mudanças na UFBA. O quarto capítulo fará a análise comparativa entre o Processo de Bolonha e a reestruturação da arquitetura curricular da UFBA.

CAPÍTULO 1
MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

1. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo faz uma discussão epistemológica a respeito do método adotado e apresentamos a técnica de pesquisa utilizada. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é considerada como sendo uma atividade que situa o observador no mundo. Dentro desta perspectiva, pode-se inferir que o pesquisador(a) estuda seu objeto de pesquisa nos seus cenários naturais, tentando compreender ou interpretar os fenômenos dentro dos significados que as pessoas a eles concedem. Nesta direção os autores afirmam que:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...] Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Dentro deste contexto, percebe-se que a pesquisa qualitativa vai além dos dados quantitativos, abarcando uma variedade de técnicas a fim de apreender e interpretar os significados existentes na investigação. Contudo, é importante frisar que tanto a abordagem quantitativa, quanto a qualitativa estão inter-relacionadas entre si, à medida que as análises dos dados quantitativos e/ou qualitativos são feitas a partir dos valores e referências coletados pelo pesquisador(a) e, portanto, a pesquisa qualitativa também traz no seu bojo um viés quantitativo.

A partir desta perspectiva, pode-se dizer que a etnografia, enquanto método da pesquisa social, enquadra-se dentro da linha da pesquisa qualitativa, visto que procura compreender e interpretar os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao contexto em estudo. Assim, tanto a etnografia como a pesquisa qualitativa procuram se inserir no contexto natural para interagir com as experiências, os comportamentos e os documentos a fim de entender a dinâmica do grupo estudado (HAMMERSLEY e ATKINSON, 1994). Os resultados da pesquisa etnográfica são interpretados com referência ao grupo ou cenário, consoante com as interações dentro do contexto social e

cultural e a partir do olhar dos sujeitos participantes da investigação (MOREIRA e CALEFFE, 2006).

O caminho desta investigação foi realizado à luz da metodologia de pesquisa etnografia institucional. Trata-se de uma perspectiva teórica metodológica para o estudo dos processos organizacionais e institucionais, cujo foco centra-se nas conexões entre os cenários locais e a vida cotidiana de uma instituição, nos discursos trazidos de outros contextos, de outras instituições que perpassam as práticas das pessoas e seus processos de administração e de relações de poder. No intuito de melhor compreender a trajetória da etnografia institucional, far-se-á um breve rastreamento acerca do seu contexto histórico.

A etnografia institucional foi uma proposta sistematizada por Dorothy Smith, nos anos 1970, na qual as presenças do feminismo, da etnometodologia de Garfinkel e do marxismo destacam-se como escolas precursoras e influências marcantes no desenvolvimento dessa perspectiva metodológica de coleta de dados, análise e intervenção. Esta proposta de pesquisa-ação surge para proporcionar um novo olhar aos métodos tradicionais de pesquisa. Aparece como uma nova forma de ver, conhecer e reorientar as pessoas no entendimento do seu mundo institucional. Ademais, Smith conceitua a etnografia institucional como um campo de pesquisa no qual os participantes são co-construtores do conhecimento em parceria com o pesquisador (SMITH, 2005). Dentro deste viés, depreende-se que esta proposta de investigação baseia-se na observação participante, nas entrevistas, nos grupos focais, na análise documental, nos diários de campo e na análise do discurso, onde o pesquisador e o objeto pesquisado dialogam entre si numa relação conjunta para a construção do conhecimento.

Assim sendo, o objetivo da etnografia institucional é imergir profundamente na investigação do cotidiano institucional e explicitar como as relações de poder determinam as ações das pessoas, como as relações normatizadoras institucionais ajudam a modelar as práticas cotidianas e como as pessoas, muitas vezes sem a menor reflexão, agem influenciadas pelo discurso hegemônico (CAMPBELL; GREGOR, 2002; VERAS, 2012). Portanto, os aspectos fundantes da etnografia institucional são as relações sociais e seus processos organizativos, os procedimentos rotineiros da instituição, as relações de poder produtoras e mantenedoras de hierarquias, assim como o discurso como elemento que sintetiza e expressa os diferentes interesses presentes

nesse jogo de poder que, por conseguinte, conduz à produção de mais textos auto-reguladores.

Dentro deste viés, pode-se inferir que a etnografia tem por objetivo compreender e interpretar as transformações da realidade desde seu interior. Todavia, sabemos também que toda produção de conhecimento delimita o trajeto humano. Nesta perspectiva, a tarefa do(a) pesquisador(a) etnógrafo(a) por meio da observação participante, da entrevista não-diretiva, do diário de campo, da técnica de descrição, dentre outros, coloca-o(a) frente ao compromisso de expandir as possibilidades de reconhecimento das várias maneiras de participação e construção das dinâmicas sociais.

O elo que se estabelece com esta investigação é o papel relevante da questão social e das desigualdades trazida por meio do vínculo da etnografia institucional com o marxismo e feminismo, à medida que se buscou, nesta pesquisa, ter um olhar atento para as questões e dinâmicas sociais. No quadro das significativas mudanças ocorridas historicamente no mundo acadêmico, as demandas sociais servem, tradicionalmente, como mola propulsora para a inovação e transformação da universidade. O fato deste estudo ter sido voltado para a instituição em que a pesquisadora trabalha, não a deixa imune de cometer equívocos na análise dos códigos institucionais, mas entende-se que as leituras teóricas ajudaram na interpretação dos dados e textos analisados. Desta forma, ressalta-se que a precisão na análise dos textos formais, informais e dos bastidores das organizações e instituições foi muito importante e decisivo na etnografia institucional, assim como no estudo em tela. Portanto, cada pesquisador possui sua própria leitura dos dados coletados.

Dentre os aspectos operacionais, a pesquisa qualitativa por meio da etnografia institucional pode ser em saúde, educação ou em outra área de conhecimento. Nesta investigação, que apresenta os elos entre a reestruturação da UFBA em 2008 e o Processo de Bolonha, o campo de abordagem é o educacional.

Desta forma, esta pesquisa procura identificar se o bacharelado interdisciplinar implantado recentemente na UFBA inspirara-se nas premissas da educação superior europeia alinhando-se às características e objetivos apontados pelo Processo de Bolonha e os seus processos institucionais; assim como conhecer a rotina da UFBA, seu organograma e outros textos que se fizerem relevantes para esta investigação. A ideia é apreender o núcleo do problema e identificar suas nuances e nexos; desenvolver um arcabouço teórico-conceitual para exploração do problema, por meio da revisão

bibliográfica e da leitura crítica dos documentos oficiais e do conhecimento existente sobre o campo-tema; conhecer os diferentes posicionamentos na UFBA e investigar o estado da arte.

Portanto, repensar os cenários sociais, considerando as relações de poder existentes, é o potencial da etnografia institucional. Além de ser importante destacar que o marco conceitual da pesquisa deve ser bem elaborado porque este serve como fio condutor para análise dos dados levantados, cujo objetivo é explicar como o cenário social é gerado. Nota-se que, por um lado, a etnografia institucional coleta e analisa os dados e, por outro lado, ela também busca intervir para ratificar, alertar ou modificar o cenário organizacional.

Na sequência desse contexto, colocar em prática os resultados da pesquisa significa questionar os processos institucionais que devem ser revisados, aprimorados e transformados. Nessa perspectiva, este estudo, elaborado por meio da etnografia institucional, também objetiva a aplicabilidade dos seus resultados dentro da UFBA.

CAPÍTULO 2
A UNIVERSIDADE: UM PANORAMA DE SUA ORIGEM E
PRINCIPAIS REFORMAS

2. A UNIVERSIDADE: UM PANORAMA DE SUA ORIGEM E PRINCIPAIS REFORMAS

A universidade é uma instituição bastante complexa e, nos dias atuais, tem como um dos principais papéis a formação do conhecimento multidisciplinar, por meio da incorporação dos problemas cotidianos ao currículo e da interligação dos saberes para a organização do conhecimento. No âmbito do pensamento complexo, o mundo se apresenta como algo indissociável, dentro de uma abordagem multidisciplinar e multirreferenciada para a construção do conhecimento, visando uma mudança de paradigma em contraposição ao reducionismo científico e ao modelo analítico cartesiano herdado da Idade Média. Portanto, em virtude dos desafios da complexidade do mundo contemporâneo, “[...] a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2000, p. 39).

Além disso, paulatinamente, a universidade vem agregando missões políticas, sociais, acadêmicas e culturais, em consonância com as demandas e demais desafios impostos pela sociedade desde a sua criação na Idade Média. Em virtude do desenvolvimento tecnológico, com o surgimento de novas profissões, assim como o advento da globalização em parceria com o processo de internacionalização do ensino superior, a universidade tem sido impactada profundamente. Neste contexto, a realização de reformas de abrangência estrutural e acadêmica é imperativa para atender às exigências socioeconômicas e inovações do mundo contemporâneo.

Este capítulo apresentará uma visão panorâmica das bases históricas da origem da universidade, assim como das principais reformas da educação superior ocorridas na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil.

2.1. A Origem da Universidade

A criação das primeiras escolas superiores europeias, *universitas*, ocorreu, no século XI, na Idade Média, onde hoje se localizam a Itália e França, com base nos moldes das instituições religiosas, de caráter escolástico, que assumiram o papel social

antes cumprido pelos monastérios e se tornando o principal espaço de produção do conhecimento.

Desta forma, as primeiras universidades reconhecidas como tal foram a Universidade de Bolonha, fundada no ano de 1088, que se destacava pelo ensino de direito, a de Paris, criada em 1090 ou 1170, e a de Oxford, no ano de 1096, ambas destacavam-se pelo ensino de teologia. Na Espanha, a primeira universidade foi a de Salamanca, fundada no ano de 1218 e, em Portugal, a mais antiga é a Universidade de Coimbra, criada em 1290 (SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012). Na verdade, Bolonha foi a primeira universidade europeia. Inicialmente, ela era uma associação de alunos que elegia o reitor, seu conselho executivo e decidiam os rumos acadêmicos e administrativos da universidade. Este modelo foi copiado pela maioria das primeiras universidades medievais ao sul dos Alpes.

Entretanto, as universidades ao norte da Europa basearam-se na arquitetura curricular da Universidade de Paris, que era o modelo predominante no século XVI, e, diferente de Bolonha, que tinha no comando acadêmico e administrativo os professores. Atualmente, no mundo neoliberal, nem os professores e nem os estudantes detêm o comando sobre os rumos da universidade, pois quem mantém o controle e o comando da universidade é a sua administração com a participação da representação dos três segmentos da comunidade universitária, que às vezes legitimam processos carentes de adequada discussão no seio da comunidade.

De início, a principal especialidade universitária era a formação teológica, posteriormente, com a origem das primeiras universidades laicas, surgiram os estudos legais e médicos. Vale ressaltar que estas especialidades foram criadas com o objetivo de atender às necessidades da classe burguesa em ascensão e do crescente desenvolvimento mercantil em direção ao Renascimento. Percebe-se que a universidade já nasceu elitista, objetivando atender aos anseios do capital e da burguesia.

As universidades nasceram com uma estrutura curricular bastante rígida de estudos gerais (*studium generale*), dividida em dois grupos: *trivium*, que correspondia à gramática, retórica e dialética, e *quadrivium* que compreendia aritmética, geometria, astronomia e música. Nesse momento, que antecede a Era Moderna, a universidade era composta de três faculdades superiores (teologia e direito) e, a partir do século XV, a de medicina, depois da transformação das escolas médicas em faculdades. Mais tarde, os centros de formação científica foram incorporados à academia, inicialmente nas

Faculdades de Filosofia, denominadas de Faculdades Inferiores (ALMEIDA FILHO, 2007; SANTOS, B.; ALMEIDA FILHO, 2008; SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012). Talvez, pode-se dizer que se tem aí a gênese da segregação e hierarquização dos cursos dentro da academia com seus ecos ressoando até os dias atuais. Essa dicotomia entre os cursos da elite e os reconhecidos como de menor prestígio social, produz uma discriminação fora do universo acadêmico.

2.2. Ensino Superior Europeu e Norte-Americano: Principais Reformas

Em decorrência de acontecimentos como a Reforma Protestante, liderada por Martinho Lutero, e o cisma anglicano, ruptura do rei Henrique VIII com a Igreja Católica que culminou com a criação da Igreja Anglicana, iniciou-se o declínio do poder do catolicismo, presença fundamental na estrutura e organização da universidade. A partir desse cenário, ocorre a primeira grande crise da universidade, em um período de ampla ebulição da conjuntura político-socioeconômica, com novas descobertas no campo das ciências naturais e físicas e influenciando na criação da universidade inglesa. Ainda neste período, o filósofo René Decartes formalizou o conceito de ciência numa lógica cartesiana com base no princípio da linearidade (DECARTES, 2012) que, mais adiante, serviu de alicerce para as reformas do ensino superior. Sendo assim, ocorreram as reformas de Pombal (1772), em Portugal, e Fourcroix e Cabanis (1808), na França, que tiveram como modelo de formação o regime linear, originando a universidade vocacional (SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012).

Os deputados Antoine-François de Fourcroix (médico e químico) e Pierre-Jean Georges-Cabanis (médico), pensadores da Revolução Francesa, apresentaram à Assembleia Constituinte de 1791 o projeto de reforma do ensino superior e do sistema de profissões que ocasionou na anulação das universidades controladas pelo clero e pela nobreza. Dessa maneira, a universidade foi recriada nos moldes da proposta de Cabanis que defendia o racionalismo cartesiano do conhecimento, a pedagogia analítica, a apologia da tecnologia e o dispositivo de faculdade. Entretanto, as reformas da Constituinte de 1791 só foram consolidadas na Era Bonapartista, de 1806 a 1815, com a criação do ensino superior público, composto de pequenas escolas (primárias), liceus centrais (acadêmico), liceus de artes e ofícios (tecnólogos e profissionais), pensionatos

(escolas normais), escolas politécnicas (as militares), grandes escolas (as superiores para formação de burocratas) e faculdades (direito e medicina). Na época, o curso de teologia deixou de ser ensinado na França (SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012). Em outras palavras, Napoleão criou, neste momento, a instituição pública de ensino superior, transformando-a na universidade imperial, submissa à linearidade da profissionalização, regulou as profissões, reativou a ciência, agregando as escolas primária, média e superior dentro do sistema de educação superior.

A segunda reforma da Era Bonapartista (1850-1896), realizada por Lois Falloux/Louis Liard, foi de grande relevância, na medida em que fez retornar o conceito de universidade a partir da fusão entre academia e universidade. Essa reforma reconstruiu a proposta de Cabanis e definiu a universidade vocacional dos dias atuais. Assim, o ensino superior ficou estruturado em academia/universidade (escolas normais superiores e escolas politécnicas), grandes escolas (as de formação de burocratas) e faculdades. Vale salientar que este modelo de ensino, universidade vocacional mediterrânea (1860-1914), se espalhou pela região do Mediterrâneo, sendo adotado na Espanha, Portugal, e principalmente na Itália passando a ser constituído em graus acadêmicos (doutorado e livre docência¹) e profissionais (bacharelados² e licenciaturas). Este modelo foi posteriormente adotado na América Latina, em países como Brasil, Peru e México.

No entanto, pode-se dizer que a primeira reforma universitária de fato começou a ser desenhada em 1795, quando Immanuel Kant questionou os princípios da autoridade, da submissão e da divindade que norteavam as faculdades. A partir daí, ele defendeu a liberdade e autonomia da universidade não somente para as faculdades superiores como também para as inferiores que, neste momento, já abarcavam a ciência da natureza e do mundo físico dentro do campo da filosofia natural, deixando assim, de obedecer às regras religiosas e políticas (SANTOS. B; ALMEIDA FILHO, 2008). Desta

¹ Originalmente, a livre docência era um exame de autorização para não-doutores ensinarem em instituições de ensino superior no sistema universitário de alguns países europeus no século XI. No Brasil, este tipo de titulação foi resgatado pela USP em São Paulo. Trata-se de um título concedido por instituição de ensino superior, mediante concurso público, aos portadores do título de doutor e serve também como requisito à candidatura ao cargo de professor-titular nas universidades estaduais paulistas (USP, Unicamp, Unesp) e na federal paulista (Unifesp). Segundo BOAVENTURA (2009, p. 141): Na ausência do doutorado, a docência livre introduzida pela reforma Rivadávia Correia funcionou como elemento seletivo na carreira docente, sendo exigida pelas faculdades oficiais como condição da cátedra. Mas a germânica *Privatdozent* habilitava em geral tão somente para o ensino e não para a pesquisa e possibilitava curso paralelo àquele regido pelo catedrático.

² O bacharelado é uma formação do ensino médio na França.

forma, a universidade passaria a ter seu próprio poder sem a necessidade de submeter-se ao poder externo para testar sua verdade. A autonomia, aqui, diz respeito à liberdade para criar e experimentar, de maneira inovadora e ousada.

Com base nas ideias iluministas de Kant, os Estados Germânicos, no período da sua reestruturação após as guerras napoleônicas, elegeu os irmãos Gerhard Casper e Wilhelm von Humboldt para executar a primeira reforma universitária em que apontaram a prioridade da pesquisa científica como premissa para o ensino das faculdades inferiores no ensino superior. Eles instituíram a pedagogia orgânica, a gestão acadêmica (cátedra) e defenderam o princípio da autonomia universitária.

O Relatório Humboldt serviu de alicerce para criação de novas universidades europeias, como a de Berlim, em 1810, bem como para reforma de muitas outras do norte europeu na Era Moderna. No Brasil, é possível perceber a influência desse modelo por meio da universidade vocacional e, pode-se inferir também que a cátedra criada naquele momento ainda persiste nos modelos acadêmicos atuais através dos seus departamentos que, muitas vezes, engessam o desenvolvimento dos cursos com o uso do poder institucional e da burocracia na oferta dos seus serviços. Já no que diz respeito à produção do conhecimento científico preconizado por Humboldt, objeto das universidades, observa-se, hoje, que o estudo baseado na pesquisa tem ênfase apenas na pós-graduação e deixa, portanto, uma lacuna na graduação. Atualmente, esse diálogo que vem se apresentando em diversos países como uma inovação do ensino superior, a fim de pôr em prática uma proposta educativa em que o estudante exerça um papel ativo na construção do seu conhecimento, desenvolvendo habilidades importantes para o exercício profissional, para atender às demandas da sociedade contemporânea.

Dentro da perspectiva da universidade caminhar atrelada às necessidades de desenvolvimento econômico da sociedade, é que, neste contexto, se destaca a introdução do curso de engenharia, integrante do sistema militar de formação tecnológica, que até o início do século XIX não fazia parte da universidade e passou a ser incorporado no ensino superior após a Era Napoleônica em virtude do avanço tecnológico e da Revolução Industrial, que implicou a busca por uma universidade científica e tecnológica. Trindade (2000) afirma que:

A concepção napoleônica de faculdades profissionais isoladas influenciou a educação superior brasileira desde o século XIX, mesmo sem estarem integradas numa estrutura universitária. Da mesma forma, foi o modelo adotado pelas jovens repúblicas dos países hispano-americanos após a independência, reformulando a estrutura de suas universidades tradicionais. (TRINDADE, 2000, p. 124)

Outra reforma que teve reflexos importantes nos dias atuais foi a idealizada por Abraham Flexner (1910 – 1920) nos Estados Unidos. Embora a ênfase inicial fosse no âmbito da área da saúde, as contribuições do seu relatório ajudou a reajustar o sistema superior norte-americano, face à ausência de diferenciação entre a educação básica e o ensino superior, assim como a existência de um mesmo curso superior com qualidade e duração diversas. Dentre as recomendações propostas, destacaram-se a introdução do modelo de formação por ciclos, a integração da faculdade na universidade, o *college* como requisito para ingresso nas artes liberais e nas ciências básicas, além da profissionalização da pós-graduação, da formação científica de base, da formação prática tecnológica, da implantação do regime de dedicação exclusiva do corpo docente e do controle social da prática profissional (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

O modelo norte-americano, com influência humboldtiana, consolidado pela Reforma Flexner, organizou o ensino superior em regime de ciclos em dois níveis *college* como primeiro nível e *graduate school* como segundo, a saber: *college* (pré-graduação) podendo ser *major* – área de concentração principal, ou *minor* - concentração em área complementar, com duração de quatro anos, com conteúdos gerais e básicos, de caráter terminal e não profissionalizante. Os egressos recebem o título de bacharel em ciências, artes ou humanidades, como pré-requisito para o ingresso no ciclo seguinte, *graduate school* – programas de graduação profissional distribuído em *master* - acadêmico ou profissional, e doutorado. Conforme figura 1 a seguir:

ARQUITETURA CURRICULAR DO ENSINO SUPERIOR

NORTE-AMERICANO

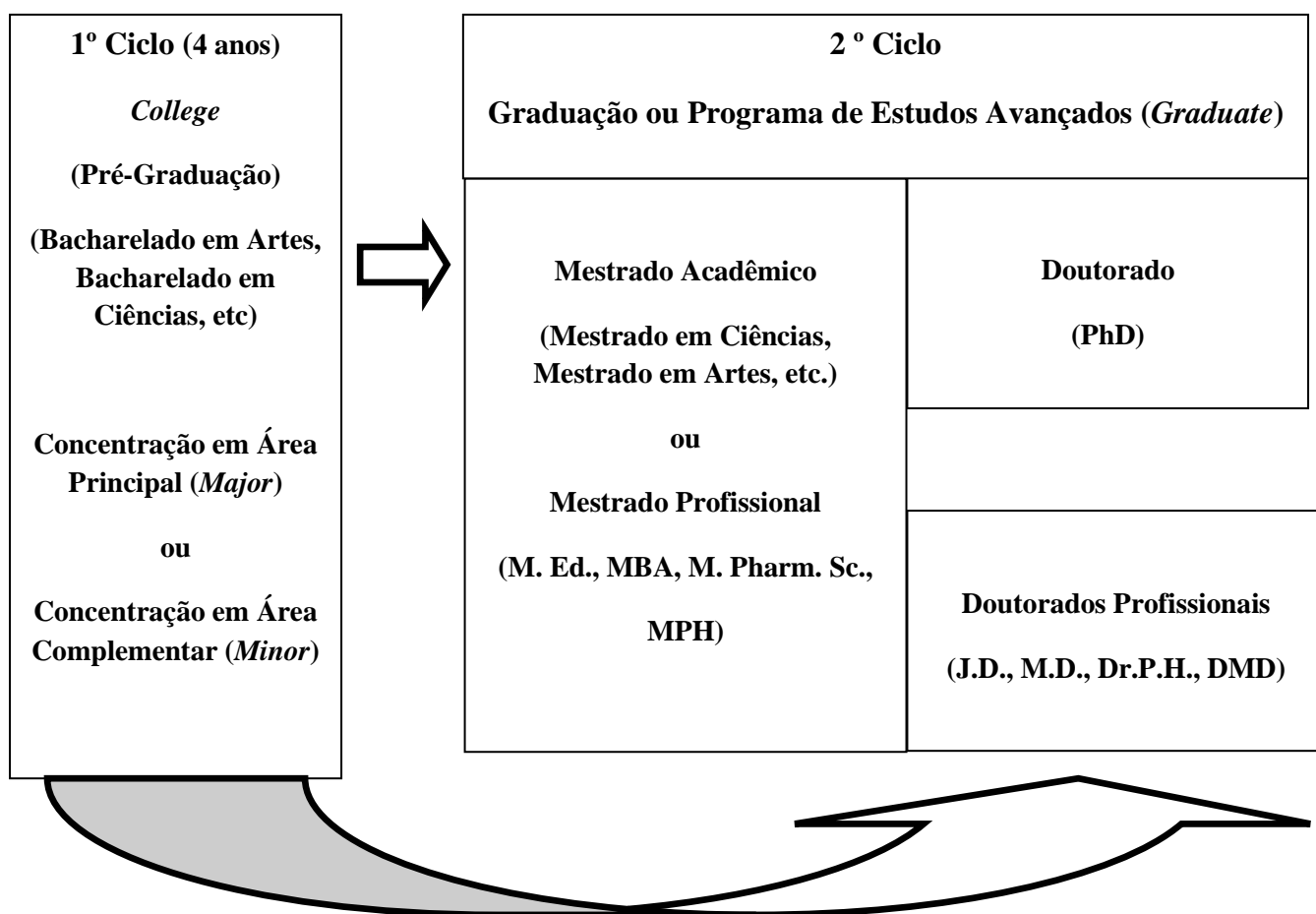


Figura 1: Arquitetura Curricular do Ensino Superior Norte-Americano
Fonte: ALMEIDA FILHO, 2007

Assim como a Reforma Flexner, o Processo de Bolonha (1999), com a criação do modelo unificado europeu de ensino superior, foi estruturado em regime de ciclos, porém em três níveis: o primeiro de formação geral, os egressos recebem título de bacharel em ciências, artes ou humanidades que serve de pré-requisito para ingresso no ciclo seguinte, os cursos profissionalizantes tradicionais, e introduziu o curso de mestrado profissional (para área tecnológica e de serviços) e o mestrado acadêmico, com duração de um a dois anos, como uma etapa prévia para o terceiro ciclo, doutorado de pesquisas, com prazo de três a quatro anos para formar pesquisadores e docentes (EHEA, 2011; MORGADO, 2009).

Embora o ensino superior norte-americano e o Processo de Bolonha possuam modelos de formação geral, de caráter terminal, não profissionalizante, no *college* há duas formas de concentração (*major* e *minor*) inexistentes no bacharelado europeu. É válido dizer que a Europa abrigava uma multiplicidade de modelos de ensino universitário. Contudo, diante da criação da União Europeia (UE), surgiu a necessidade de um modelo de ensino superior harmônico e, para sua implementação, precisava desenvolver títulos que fossem comparáveis e compreensíveis para os estudantes e os empregadores do mundo inteiro, estabelecer um sistema comum de transferência de créditos e validação de estudos, assim como estimular a mobilidade interna e externa de estudantes, professores e pesquisadores. Assim sendo, pode-se dizer que, a partir de 2002, o Processo de Bolonha se tornou uma estratégia global da Europa, que busca a ampliação do seu modelo de ensino por meio do fomento à internacionalização, entretanto este modelo ainda encontra-se em fase experimental, avaliado a cada dois anos por meio de conferências ministeriais com o intuito de acompanhar e analisar sua implantação pela Europa.

2.3 A Origem da Universidade Brasileira e Principais Reformas

O processo de criação da universidade brasileira foi marcado por resistências tanto social quanto política à sua instalação durante séculos. Embora os jesuítas quisessem implantar a universidade no Brasil, o rei de Portugal não permitia qualquer iniciativa que fosse em direção da independência cultural e política brasileira, e a Coroa portuguesa estimulava a elite da época a estudar nas universidades europeias após a conclusão dos estudos formativos nas profissões liberais tradicionais. Vale ressaltar que, antes da independência brasileira, além de cursos profissionalizantes de nível médio, já existiam também algumas escolas superiores de formação profissional e que foram diversas as tentativas e esforços envidados para a equiparação dos cursos realizados em Salvador aos da Universidade de Évora e de Coimbra. Contudo, essas solicitações ou foram ignoradas ou formalmente negadas por muitos anos (SANTOS, 2012).

No século XVII, partiu dos jesuítas, apoiados pela câmara de Salvador, encaminhar documentos à Portugal para a criação da universidade brasileira na Bahia, mesmo sem resposta da Coroa, os jesuítas prosseguiram com a expansão da oferta de

ensino superior no Brasil com a implantação dos seus colégios por toda a colônia portuguesa. Um exemplo é o Colégio da Bahia que possuía quatro cursos superiores os quais serviriam como base para a criação de uma universidade no país, haja vista que as cerimônias de diplomação no Colégio seguiam ao protocolo da Universidade de Évora (SILVA, 1956; MARQUES, 2010; BOAVENTURA, 2009). Apesar das inúmeras investidas para a implantação da universidade no país, o pleito continuava sem lograr êxito.

Em 1671, o conselho de governo da Bahia pediu a equiparação do Colégio de Todos os Santos aos de Portugal, a fim de que os filhos dos senhores ingressassem na Universidade de Coimbra. Entretanto, a Coroa portuguesa somente autorizou os estudantes dos colégios brasileiros a estudar no Colégio de Artes de Coimbra para se habilitarem aos cursos superiores de direito, medicina, filosofia (que incluía as ciências naturais). Desta forma, cerca de 2.500 jovens nascidos no Brasil graduaram-se na Universidade de Coimbra durante o período de colonização portuguesa. Pode-se inferir que a criação da universidade brasileira, desde os seus primórdios, sempre foi pensada como um bem cultural a ser oferecido a uma minoria, no caso à elite, que ia estudar em Portugal com o intuito de formar a elite nacional brasileira, consolidando a importação dos valores e práticas sociais europeus.

Sobre o papel das instituições de ensino superior servirem de elo entre as colônias e seus colonizadores escreve Florestan Fernandes (1977):

Um processo de transferência maciça e de assimilação compacta das técnicas sociais, valores e instituições impostas pela civilização, através de interesses econômicos, sociais e políticos das Metrôpoles (no período colonial) e das Nações que lançaram as bases do Imperialismo moderno (no período nacional). Em ambos os contextos histórico-sociais, portanto, cabia às instituições de ensino superior a função que preencheram. Elas deviam ser e operar como uma ponte entre as colônias ou as sociedades nacionais e o “mundo civilizado” europeu (FERNANDES; 1977, p. 150).

Nesta conjuntura política e social, em 1808, ano da vinda da Família Real para o Brasil, criou-se o Curso Médico de Cirurgia na Bahia, por meio do Decreto de 18 de fevereiro de 1808 e, em 5 de novembro daquele ano, também foi criada uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Hospital Militar do Rio de Janeiro. Depreende-se

que estes colégios foram o marco para a criação da universidade no país, visto que, posteriormente, foram transformados nas Faculdades de Medicina. Percebe-se, com este ato, a primeira iniciativa concreta em direção a formação de profissionais com nível superior de educação no país.

Mais adiante, outros atos foram sancionados que colaboraram para a instalação de dois centros médicos-cirúrgicos no Rio de Janeiro e na Bahia, que foram os alicerces das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ainda na presença da Família Real no Brasil e logo após a independência do país, iniciaram os debates na Assembléia Constituinte de 1823 sobre a instalação de cursos jurídicos no Brasil. No dia 14 de junho de 1823, José Feliciano Fernandes Pinheiro apresentou no plenário a proposta para a futura instalação de uma universidade no Império do Brasil. Durante os meses seguintes, a tônica das discussões ocorreu acerca dos cursos e do local a ser instalada a universidade brasileira, visto que cada parlamentar defendia a sua província de origem como sendo a melhor localização. Assim, em 04 de novembro de 1823 foi aprovado o projeto da criação da universidade em São Paulo e Olinda, porém, com a dissolução da Assembleia Constituinte de 1823 no dia 12 de novembro do mesmo ano, a criação da universidade brasileira não foi concretizada. Logo em seguida, foi instituído o Conselho de Estado, responsável por elaborar a Constituição do país, que foi outorgada em 1824.

Com a promulgação da Constituição de 1824, tornou-se premente a criação dos cursos jurídicos no Brasil. Assim, no dia 09 de janeiro de 1825, o Imperador instituiu por meio de decreto o curso de estudos jurídicos no Rio de Janeiro, mas o curso não chegou a ser inaugurado. Em 1826, o tema voltou a ser discutido no Parlamento e culminou com a Lei de 11 de agosto de 1827, que criou os cursos jurídicos no país, conforme disposto no sítio da Ordem dos Advogados do Brasil (2013), a seguir:

A questão foi retomada pelo Parlamento em 1826. Um projeto de nove artigos, assinado por José Cardoso Pereira de Melo, Januário da Cunha Barbosa e Antônio Ferreira França, que receberia várias emendas, transformou-se na Lei de 11 de agosto de 1827. Era o encerramento de uma ingente luta em favor da idéia semeada pelo Visconde de São Leopoldo, sob a forma de universidade, na Constituinte de 1823. Mais tarde o visconde, que teve seu nome definitivamente ligado à lei que iniciava uma fase nova na cultura nacional, faria questão de dizer que esse foi um dos momentos mais gratos de sua vida de homem público.

Os mesmos estatutos elaborados pelo Visconde da Cachoeira, por ocasião do decreto que tencionava criar o curso jurídico do Rio de Janeiro, regulariam os cursos de Olinda e São Paulo. O Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo, que começou a funcionar em 1º de março de 1828 e o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda, inaugurado em 15 de maio de 1828, representaram marcos referenciais da nossa história, cujo propósito era a formação da elite administrativa brasileira (OAB, 2013).

Em 1827, com o intuito de atender às demandas sociais da época, criou-se o curso de direito em São Paulo e em Olinda (transferido para Recife em 1854) e, logo após, a fundação, no Rio de Janeiro, da Escola Central do Exército, que funcionava como uma Escola Politécnica. Todos os cursos que foram criados agiam isoladamente, sem nenhuma interligação entre eles, e proporcionavam uma formação com terminalidade própria para o exercício da profissão. Pode-se inferir que a criação de todos estes cursos tratou-se de uma medida compensatória oferecida a elite do país a fim de postergar a criação da universidade brasileira.

É importante destacar que, entre os anos de 1808 e 1889, o ensino superior no Brasil era composto pelas escolas isoladas de Medicina (Salvador e Rio de Janeiro); de Direito (São Paulo e Olinda); de Engenharia (Rio de Janeiro) e Escola de Minas (Ouro Preto). Todas elas eram públicas, recebiam poucos recursos financeiros, tinham pouca produção científica, e seu objetivo era formar quadros profissionais de elite. O governo monopolizava a concessão de diplomas (médicos, engenheiros e juristas), que eram compreendidos como privilégios profissionais.

No período de 1870 a 1882, influenciados pelo positivismo, os republicanos e abolicionistas brasileiros corroboraram com a resistência à implantação da universidade no Brasil, por identificá-la com a cultura medieval e por considerarem-na elitista e desnecessária, devido às prementes demandas por educação básica naquele momento. A esse respeito, Anísio Teixeira (1989) escreve:

[...] O hábito de não a termos ao longo de quatro séculos, ligado à solução *substitutiva* de escolas superiores profissionais isoladas e independentes, parece haver criado uma tradição antiuniversitária, que por certo se viu fortalecida com os argumentos como os do Conselheiro Almeida de Oliveira e os dos positivistas, identificando a universidade com as formas obsoletas da cultura medieval (TEIXEIRA, 1989, grifo do original).

A Constituição do Império (1824) já reconhecia a importância da implantação da universidade brasileira, porém somente no ano de 1879, o Decreto nº 7.247 instituiu a liberdade de ensino primário e secundário, em todos os níveis, e de ensino superior no Brasil. Contudo, a Assembléia do Império ratificou o decreto apenas no que se referia ao ensino primário e secundário, mantendo o ensino superior sob o controle do Império.

Na Primeira República do Brasil (1889 a 1930), embora tenham sido criados vinte e sete cursos superiores no período entre 1890 e 1910, o Congresso Nacional não aprovou os projetos de criação da universidade brasileira apresentados nos anos de 1903, 1904 e 1910, procrastinando, mais uma vez, a fundação de direito e de fato da universidade brasileira.

Na década de 1920, o Brasil era o único país da América sem uma universidade, sua criação tornou-se o ponto de pauta do movimento de educadores e intelectuais. Estes almejavam que ela formasse os líderes para as novas exigências do mundo contemporâneo e a mão de obra para atender às novas atividades econômicas, que emergiram do processo de industrialização (MARQUES, 2010). Observa-se que a criação da universidade brasileira foi pensada para a formação de líderes assim como também com vistas a atender ao capital e à burguesia industrial desde o início. Naquele momento, os movimentos sociais, liderado pelos intelectuais e educadores fortemente influenciados pelas ideias do filósofo norte-americano John Dewey, defendiam a massificação da educação e a criação da universidade na área da ciência e tecnologia. Cabe assinalar que a visão de universidade era que esta deveria ser voltada para a formação profissional.

Desta forma, observa-se que o desenho do ensino superior naquele momento não poderia ainda ser considerado como universidade. O modelo de ensino superior composto por escolas profissionais isoladas, baseado no modelo francês, retardou a criação da universidade brasileira até a década de 1930, quando foram criadas as duas primeiras universidades no Brasil: a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a

Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935. Esta última funcionava no Rio de Janeiro, foi logo extinta e depois recriada nos moldes da USP. Ambas surgiram da união das faculdades existentes, porém com perfis distintos. A USP foi criada com o auxílio da missão dos acadêmicos da Universidade de Sorbonne, incluído os franceses Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide. Já a UDF foi fundada pelo esforço e iniciativa de Anísio Teixeira em parceria com Darcy Ribeiro. Esta contemplava o modelo pedagógico por ciclos, uma vocação totalmente diferente do perfil de universidade para o país naquele momento. Sobre este aspecto, afirma Daniel Caribé (2007):

Mas ainda na década de 30 não havia uma clareza sobre qual modelo de universidade se implementaria por aqui. A própria Igreja Católica reivindicava para si o papel de proceder esta tarefa e assim manter um controle ideológico sobre a produção científica do país. Continuava a existir também a compreensão de que a universidade deveria ter um caráter tecnicista, seguindo o que já vinha acontecendo nas faculdades isoladas. Mas a concepção que venceu o debate defendia a subordinação da universidade a um projeto de desenvolvimento nacional (CARIBÉ, 2007, p. 1).

No ano de 1937, a Lei nº 452 cria a Universidade do Brasil (FÁVERO, 2013), como um modelo a ser seguido pelas universidades que seriam criadas no futuro. É nesta conjuntura, a partir da fusão das escolas profissionais e faculdades, que as autoridades educacionais criaram as demais universidades, nos maiores centros demográficos pelo país, com os currículos baseados nos moldes franceses. Nota-se, com isso, que a simples integração das escolas e faculdades sem a articulação dos nexos institucionais, funcionais, científicos, culturais e pedagógicos terminou sem definir o sentido pleno do que é uma universidade naquele momento (ALMEIDA FILHO, 2007; TEIXEIRA, 1989).

Apesar das várias iniciativas de instituir a universidade no Brasil, percebe-se que o ensino superior brasileiro ficou inerte, preso ao modelo de IES isoladas, que serviram por muito tempo como disseminador da cultura católica europeia, em contraposição ao projeto de Anísio Teixeira que colocava as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras como o eixo central da universidade, local onde os estudantes poderiam conviver com cultura, liberdade, autonomia e produção de conhecimento. Acerca disso, argumenta Teixeira (1989):

Com a criação dessa faculdade, não nos aproximamos do modelo humboldtiano da universidade alemã de pesquisa e ensino aprofundado, embora esse pudesse ter sido o desejo dos fundadores. De qualquer modo, parece ter havido, no caso da Universidade de São Paulo, a idéia de confiar-lhe a formação propedêutica para as demais escolas profissionais, e após esses cursos básicos prosseguir na formação especializada e de pesquisa. A realidade, entretanto, foi que as faculdades de filosofia, ciências e letras, mergulhadas no contexto do ensino superior brasileiro de escolas profissionais, separadas e independentes, acabaram por se fazerem escolas normais de preparo do magistério secundário e, com poucas exceções, colégios de artes liberais (TEIXEIRA, 1989, p. 108).

Na década de 1940, período da redemocratização no Brasil e no mundo, marcado pelo fim do governo ditatorial de Getúlio Vargas e pela derrubada das ditaduras nazifascistas, respectivamente, o Ministério da Educação do governo do Presidente General Eurico Gaspar Dutra salientou a necessidade da criação de universidades federais na região Nordeste, em especial na Bahia e em Pernambuco. Então, criou-se em 1946 a Universidade da Bahia, fruto da união das seguintes faculdades e escolas: da Faculdade de Medicina, consolidada há mais de um século, que abrigava os cursos de Odontologia (1864) e Farmácia (1832); da Faculdade de Direito (1891), já consolidada há cerca de cinquenta anos; da Escola Politécnica (1896); da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1941); da Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis (1905) e da Escola de Belas Artes (1877). Todas as escolas e faculdades mantiveram seu formato do ensino de disciplinas básicas e profissionais (SANTOS, 2012; BOAVENTURA, 2009). Em seus documentos de fundação, a UFBA buscava referenciar-se no modelo de ensino superior da Universidade de Coimbra. Contudo, foi a visão inovadora e à frente do seu tempo do reitor Edgard Santos, que atraiu artistas brasileiros e europeus de grande mérito para a universidade ao implantar as novas faculdades de artes e ciências humanas, transformando a UFBA numa das principais universidades de arte e cultura brasileira.

É importante frisar que, até aquele momento, o regime de trabalho docente nas universidades brasileiras ainda era de tempo parcial e as pesquisas desenvolvidas nessa época partiam da iniciativa individual de poucos professores. Conforme se depreende da leitura de Roberto Santos (2012):

Esse modelo de estabelecimento de ensino superior, adotado por todas as Universidades criadas no Brasil entre as décadas de 1930 e o ano de 1960, resultava na fragmentação dos recursos humanos, materiais e financeiros destinados aos setores básicos do conhecimento [...], o que fragilizava os trabalhos dos departamentos correspondentes e atrasava o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação docente (SANTOS, 2012, p. 68).

A partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a aceleração do desenvolvimento do país implicou a necessidade de mais pesquisas a fim de melhorar o progresso socioeconômico do Brasil e, dentro deste cenário, observou-se que as universidades brasileiras não tinham um nível de produção de pesquisa e de pós-graduação desejável, salvo algumas faculdades. Não resta dúvida que a economia e a sociedade impõem suas demandas à universidade e que a produção acadêmica deveria procurar responder às demandas sociais de forma mais ampla e em consonância com a expressão real do conhecimento científico. Ou seja, historicamente as organizações políticas, sociais, econômicas e culturais servem de mola propulsora para as transformações acadêmicas.

A partir da década de 1930 o ensino superior brasileiro começou a se desenvolver, quando foi introduzida a sistemática de autorização e reconhecimento de cursos e instituições, com isso o governo federal regulava e controlava a expansão do setor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi prevista pela primeira vez na Constituição democrática de 1934, entretanto, a primeira LDB somente foi instituída em 1961, seguida por uma nova edição da lei em 1971 e pela atual que foi promulgada no ano de 1996.

Assim, a educação superior no Brasil fortaleceu-se com a LDB de 1961 conferindo-lhe autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que seria exercida na forma de seus estatutos. Nesse momento, as cartas da União Nacional dos Estudantes (UNE) já preconizavam o Bacharelado Interdisciplinar e os colégios universitários quando defendia a flexibilidade na organização dos currículos (FÁVERO, 1994) e, com a Reforma de 1968, reestruturou-se a universidade brasileira em unidades universitárias, adotando a nomenclatura da pós-graduação usada nos EUA de forma equivocada. Criou-se o curso de mestrado como uma licenciatura para formação de docente para o ensino superior. No entanto, para o restante do mundo o doutorado é o curso que proporciona essa capacitação docente.

A Reforma de 1968 teve como premissa o acordo MEC-Usaid³ cujo objetivo era fazer uma reforma do ensino brasileiro financiada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A partir desse acordo, o sistema educacional brasileiro passou a ter a seguinte estrutura: primeiro grau, com duração de oito anos, fruto da fusão dos cursos primário (5 anos) e ginásial (4 anos); o segundo grau, com três anos de duração, a partir da fusão do curso científico com o clássico, e o terceiro grau, antigo curso universitário. Com essa reforma, constata-se que o Brasil eliminou um ano de estudo na educação básica enquanto outros países europeus e o Canadá possuem no mínimo doze níveis para completar os estudos antes de ingressar na universidade.

É importante lembrar que, desde o início da década de 1960, a UNE já estava discutindo a reforma universitária quando realizou os seminários nos quais promoveu discussões sobre as mudanças que deveriam ser incorporadas nas universidades e que originou os documentos: Declaração da Bahia (1961) e Carta do Paraná (1962). Maria de Lourdes Fávero (1994) afirma que:

Nesses seminários são discutidas questões relevantes como: a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos (FÁVERO, 1994, p.150-151).

Nota-se que, apesar das cartas da UNE procurarem combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias e apresentarem o que hoje se discute com a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares, a Reforma de 1968, inspirada na proposta de Cabanis, adotou o modelo de regime linear de formação e criou “duas universidades” no Brasil: a de graduação e a de pós-graduação que não dialogam entre si, pois o estudante de pós-graduação não pode cursar componentes curriculares da graduação e vice-versa. Ademais, percebe-se que há o distanciamento na postura docente de graduação e de pós-graduação e com o Reuni observa-se a perpetuação das duas universidades - graduação e pós-graduação.

³ Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development*.

Como toda proposta de mudança vertical há resistências, a Reforma de 1968 também as encontrou tanto por parte dos movimentos estudantis de esquerda, como por parte da oligarquia conservadora no interior da universidade. As demonstrações públicas contrárias à reforma resultaram no endurecimento e repressão do Regime Militar com a aplicação do Ato Institucional de número 5 (AI-5). O governo militar tinha o objetivo de fortalecer o Poder Executivo por meio dos chamados Atos Institucionais (AI), de modo que os demais poderes (Judiciário e Legislativo) ficassem submetidos a ele. No entanto, o AI-5 foi o que mais expressou o nível autoritário e repressivo do Regime Militar, assinado em 13 de dezembro de 1968. Diferente dos Atos Institucionais anteriores que tinham sua vigência expressa quando da sua promulgação, naquele momento, o AI-5 vigorou por prazo indeterminado; instaurou-se o terror no país com prisões, torturas e assassinatos a presos políticos e, além disso, ainda houve a censura à imprensa, à educação e à cultura. Conforme se depreende da leitura de Germano (1994, p. 66):

O AI-5 não teve a sua ação limitada no tempo; ele se tornou permanente, duradouro, como se fosse uma espada de Dâmocles a pairar sobre os setores oposicionistas da sociedade civil. Em tal contexto, todas as pessoas foram transformadas em inimigos potenciais do Estado. [...] As forças repressivas passaram a atuar sem nenhum controle, abrindo o caminho para a instauração do terror do Estado: prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos faziam parte da cena brasileira da época. Ao lado disso, foi instituída a censura à imprensa, à educação e à cultura.

Diante dos embates contrários à sua implantação, a Reforma de 1968 ficou incompleta, o que gerou uma estrutura de composição mista com a implantação de departamentos, baseado nos moldes anglo-saxão de formação ampla de cidadãos, e de cátedras vitalícias, herdadas do modelo franco-alemão. O modelo francês objetivava a formação de profissionais para servir ao estado nacional burocrático e o alemão cujo foco seria o conhecimento científico. É oportuno salientar que, naquele período, ainda não havia instrumentos de avaliação da qualidade acadêmica do ensino superior no Brasil, nem tampouco meios de controle social e institucional.

Cabe destacar que, durante o Regime Militar, foram implantadas duas importantes reformas no âmbito educacional: a Reforma do Ensino Superior de 1968 e a Reforma do Ensino Primário e Médio, em 1971. Embora houvesse uma preocupação no

que tange à valorização da educação por parte do governo, observa-se também o interesse do Estado em direcionar e restabelecer a ordem, assim como conter a subversão estudantil por meio do controle político e ideológico nas escolas e universidades que eram e são espaços privilegiados de disseminação de ideias. A esse respeito escreve Fávero (2006):

Com a proposta de fortalecer o princípio de autoridade dentro das instituições de ensino, pretendiam Meira Mattos [presidente da comissão] e os membros da Comissão instaurar no meio universitário o recurso da intimidação e da repressão. Tal recurso é implementado plenamente com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definem infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos (FÁVERO, 2006, p.32).

Naquela época, houve várias represálias aos alunos e professores que eram contrários à ordem vigente, assim como invasões à universidades durante aquele período. A UnB, por exemplo, foi três vezes invadida por tropas militares ao longo do regime, a primeira ocorreu logo após o golpe, em 1964. Na USP, além da invasão, houve a formação de uma Comissão especial dentro da universidade com o objetivo de investigar os subversivos. Diversas universidades tiveram seus reitores substituídos por outros temporários, nomeados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), professores foram demitidos e alunos espancados. A sede da UNE foi invadida e destruída no Rio de Janeiro um dia após o Golpe de 1964 e, durante o Regime, as representações estudantis foram colocadas na ilegalidade.

Entre as medidas governamentais apresentadas na Reforma de 1968, destacam-se a departamentalização, a introdução do ciclo básico, do sistema de créditos, do vestibular unificado por área de conhecimento e da matrícula por disciplinas, cujo objetivo era ampliar a produtividade acadêmica nas mais diferentes áreas. Embora a LDB de 1996 não preconize a exigência legal dos departamentos, estes até hoje figuram como espaço burocrático de lotação de professores o que, de certa forma, limita a produção coletiva do conhecimento entre seus pares (FÁVERO, 2006).

Após a Reforma de 1968, como estratégia institucional nas universidades públicas, foi ampliado o número de vagas em cursos existentes sem os recursos

humanos, financeiros e de infra-estrutura para tal ampliação, porém, não se pode negar que, houve um avanço nas atividades de pesquisa a fim de atender às demandas da sociedade impostas ao longo dos anos. Observa-se que o modelo de ensino superior implantado na reforma universitária de 1968 privilegiou a universidade de pesquisa a de ensino, o que resultou na falta de investimento para a expansão de vagas na graduação (SANTOS, 2012; ALMEIDA FILHO, 2007). Segundo Maria Inês Marques, tanto a ciência como a tecnologia destacaram-se após a Reforma de 1968:

Ciência e tecnologia ocuparam lugar de destaque na Universidade pós-reforma de 1968. As pesquisas nas ciências básicas aplicadas ganharam a cena, articuladas com o projeto estratégico modernizante. A Universidade tornava-se tecnicista, a serviço dos interesses de uma elite que decidiu o que seria melhor para a sociedade. A Universidade aumentou o número de ingressantes, porém, o dinheiro não era suficiente para sustentar plenamente o seu fazer, a ambiência universitária. A vida social e cultural da Universidade foi restringida diante da progressiva asfixia financeira (MARQUES, 2010, p. 424).

Nos anos de 1970, foram criadas algumas agências e órgão governamentais - com perfil semelhante ao da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao MEC, e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), ambos fundados no ano de 1951 - com o intuito de incrementar e coordenar a formação de professores e fomentar pesquisas, assim como criar mecanismos de avaliação pública do ensino superior. Ainda hoje estes órgãos ditam as regras de ranqueamento dos níveis de produção acadêmica do país, assim como do nível de qualidade dos cursos nas universidades brasileiras

Na fase de redemocratização do país entre os anos de 1985 e 1988, foi um período marcado pela falta de investimento no ensino superior face à crise econômica vivida na América Latina e, somente a partir dos anos 1990, na era do presidente Fernando Henrique Cardoso, o governo federal iniciou o processo de expansão do ensino superior por meio da rede privada, porém esse momento foi de sucateamento e caos administrativo das universidades públicas. Pode-se inferir que tanto a crise econômica na América Latina como a reabertura política no país corroboraram para a exiguidade de investimento no sistema federal de ensino superior, sendo um período

fortemente caracterizado por sucessivas greves dos três segmentos da comunidade acadêmica e desvalorização social da universidade. Marques (2010) afirma que:

Para o MEC, um grande entrave à implantação das novas proposições encontrava-se nos currículos da graduação, que permaneciam inalterados, em sua maioria, desde a reforma universitária de 1968. A ordem era inovar, considerar as novas tecnologias, oferecer novos cursos e adotar novas modalidades de ensino adaptadas às necessidades do mercado de trabalho, em permanente transformação (MARQUES, 2010, p. 31).

Ao final dos anos 1990, criaram-se novos cursos nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), porém sem possuir, antecipadamente, os recursos necessários para melhoria das instalações, contratação de docentes e técnicos. Em outras palavras, utilizava-se da autonomia universitária sem os recursos financeiros para a implementação da expansão universitária de cima para baixo, buscando-se a *posteriori* as condições *sine qua non* para tal.

O início do século XXI foi marcado por várias mudanças, dentre elas, a que se refere à educação superior. A globalização tem impactado o ensino superior com seu eco ressoando pelo mundo: a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior por meio do Processo de Bolonha na Europa; a inserção das instituições de ensino superior no processo de mercantilização na América Latina e o capitalismo acadêmico, aspecto peculiar do sistema educacional norte-americano consolidado por meio da Reforma Flexner.

Diante deste cenário, pode-se inferir que a globalização política, socioeconômica e cultural demanda, implicitamente, um ensino superior baseado na inovação, competitividade e produtividade.

Havia da parte do governo federal o propósito de abrir a universidade para o mercado a fim de atender aos anseios por educação superior buscando parcerias duradouras com o setor privado. Assim, a partir da construção de um projeto institucional com planos e metas, restava ao governo controlar o ensino superior por meio de um sistema de avaliação. Desta forma, implantou o exame de final de curso, com o intuito de classificar as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas a partir dos resultados obtidos numa escala de classificação. Entretanto, o governo não atentou que o nível de sucateamento no qual as Ifes se encontravam poderiam afetar os resultados das avaliações. Conforme leitura de Marques (2010):

Organizavam uma avaliação global envolvendo graduação e pós-graduação, cujos indicadores determinariam os resultados classificatórios para recredenciamento, ou não, das IES públicas e privadas. A proposta do MEC revelava mudança de postura do Estado em relação à educação. Em momento algum, o governo analisou as condições em que se encontravam as IFES, ou avaliou a responsabilidade do Estado no seu sucateamento, ou ainda, de que maneira as reais condições em que elas se encontravam, afetariam os resultados dos exames (MARQUES, 2010, p. 30).

Na época, a estratégia do MEC era, inicialmente, baseada no aumento do número de vagas do ensino superior privado que, na sua maioria, tinha fins lucrativos. No entanto, tal mecanismo se mostrou ineficiente para alcançar as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que pretendia expandir o número de jovens matriculados no ensino superior, a fim de colocar o Brasil em níveis mais comparáveis aos das nações desenvolvidas, tendo em vista que se projetava como meta sair dos 10% em 2007 e atingir o índice de 30% até 2010. Mais adiante, o MEC passou a ter como ponto essencial e emergencial para o desenvolvimento do país o crescimento da educação superior pública.

Ao final do primeiro período de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), houve um processo gradual de investimento nas universidades públicas como complemento das políticas de crescimento do ensino superior. A expansão universitária ocorreu por meio da sua interiorização, visando suprir às demandas da população e política local para a implantação de cursos que possam atender ao mercado da região. Naquele momento, tratou-se de uma iniciativa governamental, todavia sem respeitar a autonomia das Ifes, além de ampliarem os cursos com a contratação de docentes de forma simultânea à implementação dos recursos no processo da expansão universitária, ou seja, sem obedecer a um planejamento que conferisse maior eficiência ao processo, o que ocasionou na falta de sedes apropriadas, no aumento significativo do número de alunos matriculados sem a ampliação efetiva da estrutura física e dos corpos docente e técnico-administrativo. Assim mesmo, em 2004, foram criadas 10 universidades federais e 48 *campi* pelo país. Foi uma expansão marcada pelo apoio governamental, porém sem autonomia por parte das Ifes já que as decisões foram tomadas pelo governo federal.

Todavia, com o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instalou-se uma nova fase de crescimento das Ifes de forma “mais democrática”, em virtude deste processo ter sido elaborado em parceria tanto com as instituições públicas de ensino superior envolvidas, quanto com a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Lançado pelo MEC em abril de 2007 como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Reuni é um programa de expansão e reestruturação física e pedagógica do ensino superior federal. Os recursos para investimento material, acadêmico e humano passaram a ser alocados antes da expansão das atividades e vagas (UFBA, 2010). Com esta política de reestruturação e expansão já foram implantadas treze Ifes e mais duas - a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob) - foram recentemente criadas por meio de projetos de lei sancionados pela presidente Dilma Roussef no dia 05 de junho de 2013.

No âmbito da expansão e reestruturação do Reuni, este objetiva criar as condições necessárias para: a ampliação do acesso e permanência na educação superior, com ênfase na graduação; o aumento da qualidade da inovação, da reestruturação e a adequação às novas demandas que forem impostas; a articulação da graduação com a pós-graduação e com a educação básica, profissional e tecnológica; e para a melhoria do aproveitamento da infra-estrutura física e dos recursos humanos das universidades federais. Percebe-se que é uma proposta bastante tentadora e sedutora, mas será que há de haver a integração harmônica destes propósitos no seio da universidade?

Se por um lado o Reuni apresentou resultados imediatos de ampliação de vagas, por outro isso implica o planejamento a curto, médio e longo prazos da sua aplicabilidade no âmbito do cumprimento das metas propostas pelas Ifes que devem estar em consonância com os sistemas de avaliação do ensino superior a fim de expandir a qualidade do ensino e produção acadêmica das universidades federais brasileiras. Ademais, a possibilidade de disponibilização de recursos adicionais às Ifes que aderiram ao programa está condicionada ao cumprimento das metas estabelecidas por elas, além de deixar explícito que tais recursos estarão condicionados à capacidade operacional e orçamentária do MEC. Neste aspecto, concorda-se com Araújo e Pinheiro (2010, p. 662):

[...] Privilegia-se assim uma orientação para resultados e obriga as instituições a repensar suas práticas de gestão para que os resultados sejam efetivamente produzidos. Outrossim, é importante ressaltar que o Decreto [6.096/07] define como horizonte de tempo para o repasse de recursos, o prazo de 5 anos, que deve durar o plano. Após este período, as universidades ver-se-ão com estruturas novas e reformuladas, muitas vezes desempenhando funções diferentes, as quais terão de manter. [...] Ocorre que neste ponto, comprometimentos de receitas e eliminação dos espaços ociosos de hoje restringirão correções posteriores.

É uma proposta que seduz, mas vincula ao cumprimento de metas e à capacidade orçamentária do MEC em atender às necessidades da Ifes. Com isso, pode-se inferir que as universidades competirão entre si a fim de obter verbas adicionais para implementação de seus projetos, o que poderá gerar novas análises de eficiência visto que cada instituição atingirá resultados diferenciados.

Outro aspecto interessante para análise no âmbito do Reuni é no que tange à proposta de qualidade do nível científico das Ifes. Embora, a Constituição Federal de 1988 traga em seu Artigo 207 a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, o Reuni, em seus documentos que institui e propõe as diretrizes do programa, não faz alusão à pesquisa e, no âmbito da extensão, esta é enquadrada como um compromisso social a ser implementado pela instituição. Em outras palavras, a meta da expansão do ensino superior nas universidades federais por meio do Reuni está na ampliação de vagas, na relação professor/aluno que passa a ser de dezoito para um em cursos presenciais de graduação – uma proposta de ampliação de quase cem por cento, o que sobrecarrega a mão de obra do pessoal docente - e na redução da evasão da graduação, sem haver de fato uma atenção mais voltada para a qualidade da universidade no seu todo. Observa-se com isso a preocupação muito mais no aspecto quantitativo do que qualitativo dos resultados estimados por parte do governo federal. Constata-se ainda não haver a indução nem tampouco fomento à pesquisa nos parâmetros do programa e, quanto às atividades de extensão, a tímida menção a elas está vinculada apenas à função do ensino. Dentro deste âmbito, pode-se inferir que haverá *déficit* no nível de produção científica universitária.

Antes do Reuni, a arquitetura curricular da educação superior pública brasileira estava organizada da seguinte forma, com a presença muito forte da universidade

vocacional baseado nos moldes das universidades europeias do século XIX: bacharelados, licenciaturas, habilitações, cursos profissionais de curta, média e longa duração e residência como cursos de graduação; e nos de pós-graduação tem-se os cursos de *lato sensu* (especialização, aperfeiçoamento), os de *stricto sensu* que são mestrado, acadêmico e profissional, e o doutorado.

Todavia, a reforma das universidades federais brasileiras de 2008 pôde proporcionar em algumas Ifes a reestruturação curricular possibilitando uma formação acadêmica menos especializada com ênfase na formação humanística, ausente até então nos currículos existentes. Também permitiu a ampliação da oferta dos cursos de graduação; a implantação de cursos de progressão linear (CPL) noturnos; a recriação e ampliação dos programas da pós-graduação, a contratação de quadros docentes e a recuperação do financiamento por meio do Reuni. Embora, assim como no processo de expansão por meio da interiorização das Ifes, inicialmente, o Reuni também apresentou debilidades no que tange aos recursos não proporcionarem o crescimento previsto e a infraestrutura no âmbito da estrutura física e de pessoal (docente e técnico-administrativo) não estarem colocadas em conformidade com as metas.

Embora haja críticas ao Reuni, dentro da reestruturação da graduação, há outro aspecto que merece destaque: a adoção do regime de formação acadêmica por ciclos, que é similar aos propostos pelos modelos norte-americano e europeu citados anteriormente neste capítulo. Com os recursos desta reforma, foi possível a implantação do Bacharelado Interdisciplinar que se apresenta como uma alternativa de formação voltada para a epistemodiversidade; a etnodiversidade; a interdisciplinaridade; a pedagogia da autonomia; a formação de sujeitos críticos, capazes de resolver as questões impostas no seu cotidiano, bem como dar sentido ao que aprende, utilizando a seu favor. Atualmente, quinze universidades já implantaram o BI, porém apenas na Universidade Federal do ABC e na Universidade Federal do Oeste do Pará o ingresso ocorre só pelo BI, assim como a forma de ingresso nas recentemente criadas, Universidade Federal do Sul da Bahia e a Universidade Federal do Oeste da Bahia. Observa-se, portanto, que embora algumas Ifes tenham reformulado sua estrutura, estas ainda preservam o apego à estrutura anterior no âmbito da acessibilidade aos CPL.

As reformas do ensino superior refletem as grandes mudanças pelas quais a sociedade mundial tem passado ao longo do tempo, evidenciadas pelas demandas do mercado, pelo deslocamento do poder político e financeiro, pela globalização e pelos

avanços tecnológicos. Estas transformações surgem a partir da necessidade de adaptação de setores tradicionais, como as universidades que são grandes formadoras de opinião e produtora de conhecimento.

Pode-se perceber que a universidade, em toda sua trajetória, tem sido impulsionada a abrir seus muros a fim de se ajustar às exigências da sociedade, deixando de ser uma instituição voltada para si própria. O conceito de conhecimento tido como válido tem sido resignificado e este processo deve ser entendido e assumido como algo em permanente construção.

Baseado no princípio da autonomia universitária, desenhada por Kant, a universidade deve ousar e inovar seus processos pedagógicos, tecnológicos, práticos e estruturais, objetivando enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. A universidade não pode ficar presa a velhos paradigmas sob pena de se tornar ineficaz, distanciando-se do seu papel social.

Nesse sentido, o modelo de formação por ciclos no ensino superior pode representar um divisor de águas na sua estrutura acadêmica. Esse formato curricular evita a precocidade na escolha de carreira, ajudando, desta forma, a redução da evasão no sistema de ensino superior e oferece uma formação interdisciplinar que promove uma visão mais ampla do conhecimento. Além disso, também, proporciona, teoricamente, a integração entre a graduação e pós-graduação, gerando uma formação continuada e especializada. Outro aspecto relevante é o sistema de títulos equivalentes e/ou compatíveis aos modelos internacionais que, em tempos de globalização, é de grande valia para a formação do estudante, uma vez que oportuniza a troca de conhecimentos, experiência e culturas, como também permite que sua vivência acadêmica possa ser aceita e validada internacionalmente.

Nesta perspectiva, acredita-se que as instituições federais de ensino superior no Brasil que implantaram o BI deram um grande passo em direção à inovação da sua arquitetura curricular, fortemente influenciada pelo modelo humboldtiano. A universidade deve caminhar para a formação de sujeitos críticos, atuantes, capazes de enfrentar situações-problema e de reconhecer o seu papel na sociedade. Deve, ainda, ofertar uma formação multicultural que contemple as vivências e as narrativas individuais e abarque no interior da universidade todos os níveis sociais, realizando, de fato, a universalização do ensino superior.

CAPÍTULO 3
A EDUCAÇÃO SUPERIOR EUROPEIA E A BRASILEIRA

3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR EUROPEIA E A BRASILEIRA

O período de transição para o século XXI foi caracterizado por várias mudanças, dentre elas, a que se refere à educação superior. A globalização - econômica, financeira, acadêmica e cultural - presente no mundo contemporâneo, tem impactado o ensino superior sob vários aspectos: na Europa, essa fase foi marcada por um movimento que conduziu à criação do Espaço Europeu de Ensino Superior vulgarmente conhecido por Processo de Bolonha – a Europa com a função catalisadora do modelo de educação universitária unificada objetivando torná-lo cada vez mais global; já na América Latina, o período foi marcado pela mercantilização da universidade pública e de comoditização do sistema superior de educação privado fomentado pela política neoliberal em ascensão, com a inserção das instituições de ensino superior, cada vez mais, no processo de mercantilização (LIMA et al. 2008; ROBERTSON, 2009).

Nesta mesma época, nos Estados Unidos é a fase do capitalismo acadêmico – a universidade engajada em atividades associadas ao mercado - que faz parte do seu sistema educacional consolidado por meio da reforma Flexner (1910 – 1920) que, progressivamente, se estendeu a outros países como modelo competente de empreendedorismo e inovação da chamada terceira missão da universidade. Neste contexto, as nações querem formar cidadãos mais competitivos e preparados para o futuro.

3.1. A busca europeia por um sistema de educação superior convergente: o Processo de Bolonha

Com as transformações decorrentes da globalização e da reestruturação do mercado, os países que compunham a Comunidade Econômica Europeia decidiram organizar-se de uma forma mais eficiente e efetiva e evoluíram para a criação da União Europeia em 1992 com reforço das políticas econômicas e sociais comuns, a criação de uma política europeia de investigação tecnológica e o lançamento de ações significativas em relação ao meio ambiente. Embora muito pouco ambicioso no plano da educação, o Tratado da União Europeia criou condições políticas para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Surge, por conseguinte, o Processo de Bolonha em

1999⁴, precedido em 1998 por uma iniciativa governamental de quatro países – França, Alemanha, Itália e Reino Unido, tornando-se uma estratégia global na Europa, a partir de 2002, com a participação de trinta e três países. Hoje, conta com a participação de quarenta e sete países membros, visando responder de forma eficiente às demandas da globalização econômica, financeira e cultural do mundo contemporâneo. Lima Azevedo e Catani (2008) destacam que a UE revela-se como uma política educacional supranacional:

[...] a UE vem-se revelando um autêntico locus supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional, com particular destaque, atualmente, para a educação superior. [...] uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União, com vista à construção de um “espaço europeu de educação superior”. E é aqui, face ao novo desígnio de criação de um sistema europeu de educação superior, sem dúvida impulsionado e regulado pela União, mas com um alcance que já ultrapassa, em muito, as suas fronteiras políticas atuais, que o modelo institucional de tipo anglo-americano emerge em toda a sua expressão, seja em termos estruturais, seja em termos de regulação e de competitividade e, até, de hegemonia lingüística, com o inglês e a cultura anglo-americana como referências centrais (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 9).

Nessa perspectiva, Bolonha apresenta-se como a fonte de inspiração das diretrizes para as articulações políticas para a reestruturação da educação superior no âmbito mundial, a fim de promover o desenvolvimento sócio-econômico da Europa, empregabilidade dos europeus e a mobilidade interna e externa dos seus discentes e docentes.

Contudo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) já preconizava no seu texto *Changement et développement dans l'enseignement supérieur: document d'orientation*⁵, em 1995, que o funcionamento e função do ensino superior deve ser pautado na relevância, qualidade e internacionalização. A relevância no que diz respeito ao seu papel e espaço na sociedade

⁴Em 1999, os ministros de educação dos países membros da União Europeia assinaram um acordo internacional, conhecido como a Declaração de Bolonha, em que se comprometeram a implantar, até 2010, a compatibilidade entre os seus sistemas universitários. Esse acordo foi o marco do lançamento do chamado Processo de Bolonha, que tem desencadeado uma gigantesca e complexa reforma universitária em todos os países signatários e aderentes (já totalizando 47 nações) no sentido de harmonizar o sistema de ensino superior de forma a garantir a comparabilidade de graus e diplomas.

⁵ Traduzido como Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior por Laura A. Ferrantini Fusaro.

referente ao ensino e pesquisa e suas relações com o mercado, Estado e a globalização do ensino; a qualidade da educação superior para atender às demandas e expectativas da sociedade, tanto ao nível de professores, estudantes, pessoal de apoio, assim como de infra-estrutura e meio ambiente acadêmico; e, por último, a internacionalização com o intuito da universalização do ensino e pesquisa. Embora a Unesco enfatize o tripé indissociável da relevância, qualidade e internacionalização, ela também aponta a necessidade da preservação dos valores de liberdade acadêmica, autonomia institucional e apresenta a inter e multidisciplinaridade do ensino:

A renovação de ensino e aprendizado em educação superior é essencial para melhorar sua relevância e qualidade. Pede a introdução de programas que desenvolvam a capacidade intelectual dos estudantes, melhorando *o conteúdo interdisciplinar e multidisciplinar dos estudos*, e o uso de métodos de divulgação que melhorem a efetividade da experiência em ensino superior, especialmente tendo em vista os rápidos avanços tecnológicos em informação e comunicação (UNESCO, 1999, p. 15, grifo no original).

No final dos anos 1990, a Declaração de Bolonha surge como o esforço conjunto de harmonização da arquitetura do ensino superior na Europa, de forma a ter os estudos no exterior reconhecidos no país de origem. Em 1998, a Declaração de Bolonha projetou para 2010 o estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) objetivando alcançar as seguintes metas: melhorar a competitividade e o atrativo internacional do sistema educacional superior europeu; melhorar a empregabilidade dos seus graduados e desenvolver a mobilidade interna e externa dos estudantes e graduados.

A declaração, discutida, pelos Ministros de Educação europeus de 29 países, foi assinada em 19 de junho de 1999 e surge na seqüência das discussões provocadas pela Declaração de Sorbonne, assinada um ano antes, em maio de 1998. Ela representa um compromisso livremente assumido por todos os países signatários de analisar uma reformulação de seus sistemas de educação superior, a fim de criar um sistema convergente na Europa (STALLIVIERI, 2004, p. 38).

Desta forma, Stallivieri (2004) argumenta que a Declaração de Bolonha foi um acordo entre ministros de educação que, de início, não obriga as universidades a

fazerem parte, todavia lança um prazo para que os países e as instituições que aderiram ao acordo se ajustem entre si. Como se trata de um processo em implantação, este se encontra em avaliação constante a cada dois anos por meio de reuniões multilaterais.

3.1.1. Processo de Bolonha: seus principais objetivos e a implantação no âmbito da União Europeia

A Unesco apontou, em 1995, que a internacionalização universitária, desde que vista como universalização do ensino e pesquisa, é indissociável da relevância e qualidade do ensino superior. Estes aspectos são importantes no processo da internacionalização universitária, sem prejuízo dos objetivos do ensino na área de conhecimento acadêmico. Entretanto, a globalização do ensino e os seus resultados na educação superior implicam o aumento de instituições, a internacionalização das práticas acadêmicas, a harmonização curricular, a generalização dos sistemas de equivalência de créditos, a formação ao longo da vida, promoção da qualidade curricular e o ensino a distância. Sob esta perspectiva, a globalização do ensino superior tem levado à mudança de alguns aspectos acadêmicos a fim de atender à crescente demanda por profissionais com habilidades e vivência internacionais.

A partir deste ponto de vista, a internacionalização está alterando o sistema de ensino superior, assim como a globalização está modificando a internacionalização universitária, pois o estudante deve se preparar para o trabalho numa sociedade globalizada, adquirindo competências pessoais e habilidades profissionais visando à empregabilidade.

Assim, em conformidade com a Declaração de Bolonha (1999), destacavam-se como seus principais objetivos para a implementação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) até 2010:

- a) Desenvolver títulos que sejam comparáveis e compreensíveis para os estudantes e os empregadores do mundo inteiro;
- b) Estabelecer uma estrutura comum de títulos em dois ciclos, sendo o primeiro relevante para o mercado de trabalho;

c) Estabelecer um sistema comum de transferência créditos e validação de estudos;

d) Desenvolver a mobilidade interna e externa de estudantes, professores e pesquisadores.

O processo político e de reformas institucionais, internamente processadas por cada governo nacional ou respectivas entidades descentralizadas, que deverá conduzir ao estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior, até 2010, incluindo atualmente quarenta e cinco países (isto é, todos os da UE e, ainda, dezoito países europeus não pertencentes à UE), foi designado por Processo de Bolonha (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10).

A Declaração de Bolonha, em Junho de 1999, definiu um conjunto de etapas e de passos a serem seguidos pelos sistemas de ensino superior europeu no sentido de construir, até ao final de 2010, um EEES globalmente harmonizado. Cada país conduziu suas reformas com vista à concretização dos objetivos traçados. Em Portugal, por exemplo, a Direcção Geral do Ensino Superior (2011) listava os seguintes passos:

a) Adopção de um **sistema de graus académicos facilmente legível e comparável**, incluindo também a implementação do Suplemento ao Diploma;

b) Adopção de um sistema assente essencialmente **em dois ciclos**, incluindo:

- um primeiro ciclo, que em Portugal conduz ao grau de licenciado, com um papel relevante para o mercado de trabalho europeu, e com uma duração compreendida entre seis e oito semestres;
- e um segundo ciclo, que em Portugal conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres.
- Estabelecimento e generalização de um **sistema de créditos académicos (ECTS)**, não apenas transferíveis mas também acumuláveis, independentemente da Instituição de Ensino frequentada e do país de localização da mesma;

d) Promoção da **mobilidade** intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores;

e) Fomento da cooperação europeia em matéria de **garantia de qualidade**;

f) Incremento da dimensão europeia do ensino superior (DGES, 2011, negrito no original).

O Processo de Bolonha se alinha com a Agenda de Lisboa, definida no Conselho Europeu extraordinário que decorreu naquela cidade em 2000, na qual ficou acordado como objetivo, até 2010, fazer da Europa o espaço econômico mais dinâmico e competitivo do mundo, com base no conhecimento, que pudesse garantir um crescimento econômico sustentável, ampliando e melhorando o acesso à empregabilidade com inclusão social. Percebe-se um alinhamento entre os objetivos educacionais de Bolonha com o desenvolvimento social e econômico europeu, dentro de uma abrangência maior no âmbito das reformas políticas e sociais, associando-se às estratégias globais como as da Agenda de Lisboa.

Bolonha trata-se, então, de um acordo internacional voluntário e geoestratégico. Embora tenha sido uma iniciativa de países da União Europeia, cedo contou com a adesão de muitos outros. Por isso, a sua base institucional é o Conselho da Europa. Sobre isso, Robertson (2009) escreve:

[...] Isso significou que esses países, sobretudo os Estados Unidos, tiveram direito de contribuir com propostas na elaboração inicial do Processo de Bolonha. Reconhecendo que a adesão teria de ser mais do que a Europa e os países candidatos à adesão (na medida em que era necessário incluir a Rússia, mas não seu concorrente, os Estados Unidos), algumas manobras políticas habilidosas eram necessárias. A Convenção de Lisboa, como base para a adesão formal ao Processo de Bolonha, foi descartada em 2003 em favor da Convenção Cultural Europeia do Conselho da Europa, excluindo assim os Estados Unidos, o Canadá e a Austrália (ROBERTSON, 2009, p. 411).

No ano de 2000, surge o Projeto *Tuning* que é um projeto piloto para sintonizar as estruturas educativas da Europa, fixar pontos de referência, convergência e entendimento mútuo entre as universidades.

Ademais, como forma de avaliação e acompanhamento à Declaração de Bolonha, definiu-se por haver conferências ministeriais a cada dois anos onde suas propostas são expressas por meio de comunicados, além da realização de Fóruns de Política de Bolonha, os quais serão resumidos a seguir, apresentando de forma panorâmica, o que tem sido desenvolvido, avaliado e definido desde a oficialização da respectiva Declaração até o ano de 2012.

A conferência ministerial que gerou o Comunicado de Praga (2001) acrescentou mais algumas etapas de ação relativas à indução da atratividade do espaço europeu da

educação superior e à promoção da educação/aprendizagem ao longo da vida, intensificando o foco no estudante e no seu trabalho, envolvendo-o na gestão das instituições. A intenção é atrair novos públicos.

Em 2003, foram ratificados os objetivos definidos tanto em Bolonha quanto em Praga na reunião dos ministros responsáveis pela Área do Ensino Superior de trinta e três países europeus em Berlim, assim como as propostas de pôr em funcionamento o sistema europeu de créditos⁶ e fornecer certificados complementares ao diploma com o intuito de certificar as competências transversais do estudante e seus conteúdos programáticos. O embate naquela conferência foi acerca da padronização ou convergência do sistema educacional.

Nesta perspectiva, em conformidade com o sítio oficial da DGES (2011):

a) a necessidade de promover vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa, de forma a melhorar a qualidade e a atractividade do ensino superior europeu.

b) o alargamento do actual sistema de dois ciclos, incluindo um terceiro ciclo no Processo de Bolonha, constituído pelo doutoramento, e aumentar a mobilidade quer ao nível do doutoramento como do post-doutoramento. As instituições devem procurar aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de jovens investigadores.

No Comunicado de Bergen, em 2005, já contou com a participação de quarenta e cinco países que ratificaram os objetivos da Reunião, na cidade de Bergen, de vínculos mais estreitos entre o espaço europeu do ensino superior e o terceiro ciclo (doutoramento e pós-doutoramento), além de definir pela adoção das propostas de Associação Europeia para a Garantia da Qualidade da Educação Superior⁷ no que tange aos padrões e às normas para avaliações e creditação da qualidade que serão promovidas pelas agências nacionais e internacionais de reconhecimento de diplomas conjuntos.

Em Londres, no ano de 2007, a conferência ministerial pautou-se na necessidade de atender aos desafios da globalização por que passa o mundo contemporâneo - a

⁶ *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*

⁷ *European Association for Quality Assurance in Higher Education (EAQA)*

internacionalização é o foco para os compromissos futuros, e a construção de um espaço europeu de educação superior baseado no princípio da autonomia institucional e liberdade acadêmica, com o intuito de promover a igualdade de oportunidades e facilitar a mobilidade, ampliar a empregabilidade e fortalecer a atratividade e competitividade do continente Europeu. A visão inicial do Processo de Bolonha volta ser o ponto de pauta para os próximos desafios.

O Comunicado de Louvain, em 2009, fez uma análise positiva dos dez anos do Processo de Bolonha, reiterando os principais objetivos iniciais, com ênfase na inovação, criatividade, modernização e, apesar da crise econômica, o financiamento público à educação superior é visto como fator indissociável da autonomia universitária para o ano de 2020. Naquele momento, foi organizado o primeiro Fórum de Política de Bolonha, onde a chave da política foi a atuação do ensino superior no desenvolvimento da sociedade no intuito da indução do intercâmbio acadêmico internacional de docentes, discentes e pesquisadores, a fim de promover a circulação de cérebros (*brain circulation*) como alternativa à drenagem de cérebros (*brain drain*).

Em 2010, ocorreu em Viena, o segundo Fórum de Política de Bolonha cujas questões foram pautadas sobre a forma como o sistema superior educacional e suas instituições atendem às crescentes demandas e múltiplas expectativas, assim como o balanço entre a cooperação e competição na internacionalização da educação superior (EHEA, 2011).

Recentemente, em 26-27 abril de 2012, ocorreu na România, em Bucareste, a Conferência Ministerial em conexão com o terceiro Fórum de Política de Bolonha. O embate da conferência foi acerca do progresso do EEES em escala global. Nessa Conferência Ministerial foram avaliados os resultados do início da segunda década do Processo de Bolonha e definidas as orientações políticas para o próximo período (2012-2020) conforme listado a seguir:

- a) investir no ensino superior para o futuro para redução dos índices de desemprego juvenil;
- b) fornecer ensino superior de qualidade para todos;
- c) aumentar a empregabilidade para atender às necessidades da Europa;
- d) fortalecer a mobilidade para melhorar aprendizagem;

e) melhorar a coleta de dados e transparência para apoiar os objetivos políticos, a fim de chegar a um acordo sobre as diretrizes comuns para a transparência até o ano de 2015.

Na oportunidade, traçaram-se as prioridades nacionais, juntamente com as instituições de ensino superior, e as de abrangência europeia para a Conferência Ministerial que ocorrerá em Yerevan, na Armênia em 2015, onde as prioridades definidas acima serão avaliadas e revistas.

Nesta perspectiva, depreende-se que os principais objetivos do Processo de Bolonha são:

- a) desenvolver títulos que sejam comparáveis e compreensíveis para os estudantes e os empregadores do mundo inteiro;
- b) estabelecer uma estrutura comum de títulos em três ciclos, sendo o primeiro relevante para o mercado de trabalho;
- c) estabelecer um sistema comum de transferência créditos e validação de estudos;
- d) desenvolver a mobilidade interna e externa de estudantes, professores e pesquisadores.

A Declaração de Bolonha propôs, então, as seguintes estratégias a fim de alcançar os quatro objetivos supracitados:

- a) desenvolver programas de mobilidade;
- b) estabelecer mecanismos de cooperação entre as instituições de educação superior como garantia da qualidade;
- c) promover a dimensão europeia da educação superior.

Em outras palavras, o Processo de Bolonha visa a criação de uma estrutura cíclica de estudos, assim como um sistema de crédito comum, para proporcionar um atrativo internacional da educação superior europeia e a adequação da educação às necessidades reais da sociedade, melhorando assim a empregabilidade. Para a sua implementação, reconhece-se a necessidade de promover mais três pontos: a aprendizagem ao longo da vida; a atratividade do EEES e o envolvimento dos estudantes na gestão das Instituições de Ensino Superior.

A arquitetura da educação superior europeia, então, ficou distribuída em regime de três ciclos, o primeiro é composto dos bacharelados gerais com duração de três anos – funcionando como etapa prévia do ciclo seguinte, de caráter terminal, porém não profissional; o segundo ciclo, com foco na especialização ou na profissionalização do estudante, são cursos profissionais divididos em *Master 1* – Mestrado Acadêmico – com duração de um a dois anos - pré-requisito para o nível superior do ciclo seguinte e o *Master 2* – Mestrado Profissional (MBA, MEd) ou graduação profissional voltado para as novas áreas tecnológicas e de serviços (parecido com a especialização no Brasil) e, por fim, o terceiro ciclo que é o doutorado de pesquisa, com duração de três a quatro anos. Conforme ilustrado a seguir:

ARQUITETURA CURRICULAR DO ENSINO SUPERIOR EUROPEU

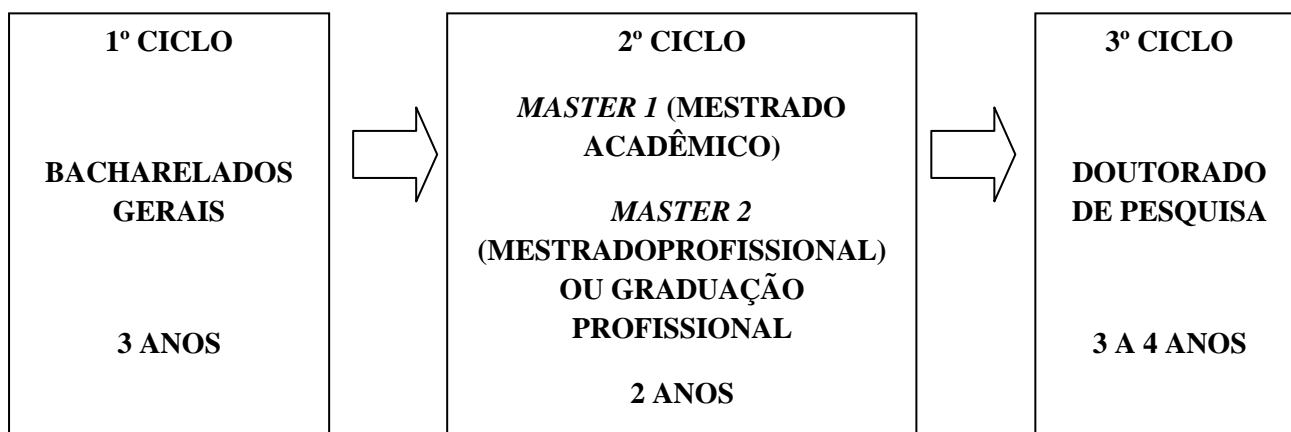


Figura 2: Arquitetura Curricular do Ensino Superior Europeu
Fonte: EHEA, 2011

Elaboração da autora

Pode-se dizer que o Processo de Bolonha conseguiu implementar seus objetivos e metas definidos? Pode-se afirmar que o EEES foi implantado harmonicamente por toda Europa? Objetivando responder a estas questões, observa-se que se trata de um processo muito abrangente, todavia ainda em fase experimental, visto que algumas metas encontram-se implantadas, como a estruturação do sistema de transferência de créditos e a emissão de suplemento ao diploma, entretanto, a estruturação do ensino superior em ciclos e a garantia da qualidade ainda estão em curso. Embora em países

como a Noruega e Suíça as metas já tenham sido atingidas, há outros países como a Espanha que não se encontra no mesmo nível de implantação dos objetivos de Bolonha. Inclusive, dentro do mesmo país, instituições de ensino superior estão em níveis diferenciados de implementação das premissas do Processo de Bolonha.

Contudo, o modelo de regime de ciclos apresenta alguns pontos positivos acerca dos resultados a serem alcançados, tais como: flexibilidade das estruturas curriculares - face à sua estrutura modular permitir alterações durante o curso; reduz a evasão escolar; evita que o estudante decida de forma precoce sua profissão; proporciona a integração da graduação e pós-graduação; oferece formação interdisciplinar, assim como a validação internacional, com o reconhecimento dos títulos acadêmicos internacionalmente. Ademais, prioriza a diversidade e a competitividade, a adaptação da formação para o mercado de trabalho e a mobilidade acadêmica tanto horizontal, quando o estudante realiza parte dos estudos no exterior, como vertical, quando realiza integralmente seus estudos no exterior (em mais de um país).

Há algumas críticas negativas ao processo visto que este foi conduzido por dirigentes políticos e não pela comunidade universitária, ampliando as resistências principalmente no meio acadêmico. Contudo, segundo os defensores do novo modelo, a universidade correria o risco de transformar-se numa instituição obsoleta caso não respondesse às demandas sociais e econômicas do mundo globalizado. Sobre algumas resistências, escrevem Wielewicki e Oliveira (2010):

O desafio de contrabalançar convergências e riscos de padronização de sistemas sabidamente marcados por um alto nível de diversidade passa a ser enfrentado pela produção de uma política (ou conjunto de políticas) de características transnacionais. Tais políticas, por sua vez, enfrentam distintos níveis de resistência, aparentemente mais fortes na academia do que na arena política, inclusive pela perda de protagonismo das universidades nesse processo (WIELEWICKI e OLIVEIRA, 2010, p. 226).

Na conferência do ano de 2010, em Viena, os ministros reconheceram que os aspectos relacionados às reformas curriculares, no que tange ao regime de ciclos, ao reconhecimento dos estudos e à garantia da qualidade, foram implantadas em diferentes graus. Pode-se inferir que como as premissas do Processo de Bolonha foram pensadas e partiram do interesse político e não por aqueles que realmente fazem a educação, esta

não tem sido internalizada igualmente nas universidades, daí o nível diferenciado de implantação entre os países membros.

Esse aspecto já havia sido apontado na Declaração de Bergen, no ano de 2005, na Noruega, visto que se fazia necessário um alinhamento entre aqueles que tomam decisão e aqueles a quem esta decisão afeta. Ou seja, a necessidade do diálogo entre os governos, instituições e sociedade no âmbito das reformas curriculares e reconhecimento de estudos.

Notamos com satisfação que o sistema de grau dois ciclos está sendo implementado em grande escala, com mais da metade dos alunos sendo matriculados nele na maioria dos países. No entanto, há ainda alguns obstáculos ao acesso entre os ciclos. Além disso, existe uma necessidade de maior diálogo, envolvendo governos, as instituições e os parceiros sociais, para aumentar a empregabilidade dos diplomados com habilitação licenciatura, incluindo mensagens apropriadas dentro do serviço público⁸ (EHEA, 2011).

É importante destacar que a empregabilidade dos bacharéis egressos com as mudanças do Processo de Bolonha é uma das principais preocupações dos estudantes, visto que ainda pairam dúvidas entre os empregadores europeus sobre o nível de preparação do bacharel egresso do primeiro ciclo, por considerarem sua qualificação insuficiente ou por ainda não terem entendimento do que significa esta formação geral.

Outro problema advém da redução da carga horária na formação dos bacharéis, impondo ao estudante continuar seus estudos em um mestrado de alto custo, mesmo aquele que não vislumbra a carreira acadêmica, e, os que já foram licenciados no sistema anterior a Bolonha, sentem-se prejudicados, pois, embora tenham estudado por cinco anos, seu curso se equivale ao primeiro ciclo do modelo de ensino superior atualmente em vigor.

No entanto, a redução do tempo de formação no primeiro ciclo traz a reflexão de que pode tratar-se de uma estratégia governamental de formação acadêmica com baixo custo, visto que nos moldes das premissas do Processo de Bolonha, o estudante adquire

⁸ Tradução da autora. Texto original da Declaração de Bergen (2005): “We note with satisfaction that the two-cycle degree system is being implemented on a large scale, with more than half of the students being enrolled in it in most countries. However, there are still some obstacles to access between cycles. Furthermore, there is a need for greater dialogue, involving Governments, institutions and social partners, to increase the employability of graduates with bachelor qualifications, including in appropriate posts within the public service.”

uma formação geral em três anos para uma rápida inserção no mercado de trabalho, gerando uma mão de obra a custos mais baixos. Nesta direção, a formação do primeiro ciclo, de um lado, promoverá a competitividade europeia e auxiliará o mercado, de outro, em consonância com as políticas neoliberais, reduzirá os gastos públicos com a educação superior (BASTOS, 2007).

Cabe registrar que há dois tipos de universidade nos EUA e Europa, as de elite, que participam da construção do conhecimento, são particulares, mas financiadas pelo Estado, e as universidades das classes menos favorecidas, com cursos de curta duração e de formação de mão de obra menos especializada. Nestas mais populares é que se encontram a maioria dos jovens que concluem somente o primeiro ciclo de formação.

Daniel Caribé (2007) aprofunda críticas incisivas aos modelos de ensino superior norte-americano e europeu e aponta o caráter racista de Bolonha, face ao modelo de ensino de formação rápida para uma de mão de obra descartável e sem produção de conhecimento:

[...] Não precisamos lembrar de que forma a juventude de diversos países resistiram e resistem a este processo. Na França, por exemplo, onde quase toda a juventude adentra nas universidades, este projeto já mostrou todo o seu caráter racista. A maioria dos jovens fica nos ciclos básicos, quando só a "excelência" avança para a universidade que produz conhecimento. É importante lembrar que são os jovens imigrantes ou filhos de imigrantes os que mais ficam pelo caminho. Os que podem pagar, com toda a certeza, sendo "excelentes" ou não, arrumam uma vaga nas universidades particulares, que também vêm ganhando força por lá. E a "excelência" é formada quase que completamente pelos jovens ricos, que devido à inexistência da preocupação com o mundo do trabalho podem investir mais tempo e recursos na própria formação.

Em países periféricos da Europa, como Portugal, a situação é mais grave. As universidades tendem a se transformar em imensos "escolões", já que não cabe a este país produzir conhecimento nenhum – a não ser nos centros de pesquisa financiados pelas corporações. Os que podem pagar que mandem seus filhos para alguma universidade particular dos países centrais (CARIBÉ, 2007, p. 4).

Outro alvo de críticas no âmbito da mobilidade estudantil do Processo de Bolonha é no que tange à adequação do sistema de créditos, à adaptação curricular e aos conteúdos programáticos que ainda não são comuns entre os países signatários. A

ausência dos ajustes, em alguns casos, implicará o estudante cursar algum componente obrigatório em complementação no momento da validação e reconhecimento dos seus estudos no exterior em seu país de origem.

É importante lembrar que, no momento da concepção do Processo de Bolonha, a UE possuía somente quinze países-membros, logo as mudanças propostas eram mais fáceis para implantação. Pouco tempo depois o número de membros quase que dobrou com o ingresso de mais doze países, e hoje conta com a adesão de quarenta e sete países. Assim, face à abrangência política e geográfica de Bolonha, foi criado o fórum de acompanhamento do Processo de Bolonha (*Bologna Follow-up Group*) com os membros de Bolonha e conta com a participação de representantes estudantis, da Unesco e Conselho da Europa, com o intuito de acompanhar as reformas que precisam ser constantemente reformuladas e ajustadas à realidade atual, objetivando garantir a continuidade do Processo de Bolonha. Nesta perspectiva é que o Comunicado de Louvain, no ano de 2009, estabeleceu novos prazos para as metas que estavam estabelecidas para 2010. Agora, estas deverão ser atingidas até 2020. Os ajustes e atualizações nas premissas de Bolonha nos levam a refletir que a sua efetuação não ficará imune às críticas e obstáculos à sua implantação (EHEA, 2011). Para Bastos:

[...] O Processo de Bolonha não é outra coisa senão a resposta da Europa, organizada politicamente com a União Européia, aos padrões de competitividade, aligeiramento da formação profissional, com vistas à integração de sujeitos ao mercado de trabalho. É a “modernização” da educação superior do continente europeu que se organiza em um espaço comum para a educação superior (BASTOS, 2007, p. 102).

Assim, conforme o raciocínio da autora, Bolonha objetiva permitir aos estudantes maior abrangência de opções, a educação continuada e a necessidade de formações multidisciplinares adequadas ao capital. Contudo, este ainda é um processo incompleto que se desenvolve em paralelo com outras iniciativas governamentais da UE e que conseguiu levantar em seu entorno um debate sobre a educação superior, seu papel na sociedade, suas necessidades de mudanças, cujo escopo saiu das fronteiras europeias.

Interessa compreender que relações o Processo de Bolonha pode trazer às reformas das universidades brasileiras nos dias atuais.

3.2. Ideias de Mudanças na UFBA

Com o avanço da globalização, aliado às mudanças ocorridas nos Estados Unidos e na Europa, vários países da América Latina, entre eles o Brasil, foram pressionados a repensar e reestruturar a arquitetura do seu modelo de educação superior por meio de mudanças fomentadas por instituições multilaterais como o Banco Mundial (BM), Unesco e Organização Mundial do Comércio (OMC), que tendem a ver a universidade pública como mercantilista e utilitarista e a particular como *commodities* neste processo de reestruturação do sistema educacional, a fim de atender à demanda da lógica de mercado na qual a educação superior encontra-se inserida, ou seja, a globalização da economia demanda, implicitamente, um ensino superior baseado na competitividade, produtividade e principalmente na inovação.

No âmbito das mudanças significativas desenvolvidas no final do século XX e início do século XXI, há o consenso entre as instâncias da comunidade acadêmica, assim como do governo e da iniciativa privada da necessidade de mudanças na universidade brasileira, todavia a consensualidade se desfaz no embate entre os discursos dos defensores da educação superior pública e os da privada. O debate se exacerba com as propostas de reforma ou contrarreforma colocadas pelo governo federal em 2004 que, por um lado, objetivava a massificação da educação superior e consequente investimento de verbas públicas na institucionalização do ensino privado por meio das Parcerias Público-Privadas (PPPs) e de políticas sociais compensatórias de oferta de cursos mais rápidos e superficiais e, por outro lado, reforçava a desvinculação da pesquisa do ensino nas universidades públicas, cedendo espaço da pesquisa para inovação, institucionalizada pelo Projeto de Lei de Inovação Tecnológica e, *a posteriori*, a implementação do ciclo básico de formação geral nas Ifes (LEHER, 2004).

Dentro deste contexto, nota-se que Roberto Leher (2004) faz incisivas críticas às reformas e afirma que a institucionalização do capitalismo acadêmico dentro das Ifes foi iniciada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e reconfigurada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A produção e venda do capital acadêmico estão voltadas para as demandas das empresas privadas a título de inovação tecnológica. Conforme o autor, tratar de forma igualitária a toda instituição quer seja ela

pública ou privada, nacional ou internacional, é um dos anseios do setor privado de educação em consonância com a agenda da OMC no que tange ao comércio de serviços:

A outra face dessa diluição da fronteira entre o público e o privado vem do Projeto de Lei de Inovação Tecnológica, originalmente de autoria de [Fernando Henrique] Cardoso e redimensionado pelo atual governo [Luís Inácio Lula da Silva]. As universidades poderão se inserir no moinho da reprodução do capital, disponibilizando laboratórios, equipamentos e, principalmente, pessoal para iniciativas empresariais, como se as empresas locais estivessem demandando a produção de tecnologias e, ainda mais inverossímil, como se as inovações tecnológicas nascessem nas universidades. Em troca, as instituições receberiam alguma compensação econômica por parte das empresas, abrindo mão de seu caráter público, não-mercantil, e da produção autônoma do conhecimento. Em suma, é a institucionalização do “capitalismo acadêmico” (LEHER, 2004, p. 13).

Conforme se depreende da leitura dos autores Boaventura Santos e Naomar Almeida Filho (2008, p.18), em meados dos anos de 1980, três crises se desenvolveram na academia: a crise de hegemonia, a de legitimidade e a institucional. Embora estejam inter-relacionadas entre si, a crise institucional tornou-se o centro das atenções dos governantes e o objetivo das reformas, ocasionando pseudo resoluções para a de hegemonia e a de legitimidade:

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a uma vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial.

Após a Reforma de 1968, a estratégia do governo federal para a expansão das universidades públicas era a ampliação do número de vagas em cursos existentes. Ao final dos anos 1990, passou a ser a criação de novos cursos nas Ifes, porém o governo sem as condições necessárias dos recursos materiais e humanos para a sua

implementação. No entanto, Marques (2010) afirma que, naquele momento, a estratégia do Estado era o aumento do número de vagas do ensino superior privado que, na sua maioria, tinha fins lucrativos:

O rastreamento histórico permite afirmar que, nas décadas de 60 e 90 do século XX, a expansão dos interesses privados foi uma consequência da política de Estado para a educação superior. As IES isoladas que deveriam ser exceções, hoje existem aos milhares. A criação de prerrogativas para beneficiar os interesses dos empresários da educação tem suas raízes na ditadura militar e articula-se com o processo de privatizações promovidas pelo Estado brasileiro na década de 90 (MARQUES, 2010, p. 33).

Em 1996, a Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional apresenta como uma das finalidades da educação superior a formação de diplomados, aptos para serem inseridos no mercado de trabalho e ajudar para o desenvolvimento da sociedade brasileira, numa formação contínua. A LDB preconiza a formação do cidadão visando à empregabilidade e o desenvolvimento socioeconômico do país, preservando o caráter vocacional e linear do ensino superior.

Nota-se que, além de regular a educação nacional, a LDB/1996 define a arquitetura da educação superior com a seguinte abrangência de cursos: sequenciais por campo de saber (ensino médio ou equivalente como pré-requisito), graduação (por meio de processo seletivo), pós-graduação (mestrado, doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento e outros) e extensão (com os requisitos específicos para cada caso).

Ao término do primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve, em complemento, um processo de expansão universitária pública que ocorreu por meio da sua interiorização do ensino superior público. Este ciclo de expansão do ensino superior ocorreu no período de 2003 a 2006, visando atender à forte demanda do interior do país nos aspectos político, social, cultural, econômico, ambiental e de estrutura física, assim como em prol da criação e ampliação da oferta de novas oportunidades locais/regionais. Naquele momento, observa-se que o governo não se preocupou com a alocação dos recursos materiais e humanos necessários para a implementação da expansão universitária, sem haver um planejamento que proporcionasse maior eficiência ao processo. Com todas as críticas à falta de infraestrutura material e humana para a sua implementação, ainda assim, pode-se dizer que

houve um impacto positivo rumo ao combate às desigualdades regionais e espaciais do ensino superior público brasileiro.

Contudo, o segundo ciclo de expansão com reestruturação da educação superior pública por meio do Reuni, observa-se que, teoricamente, neste momento o governo federal preocupou-se em alocar os recursos materiais, acadêmicos e humanos antes e durante a expansão das atividades e vagas. Os resultados quantitativos obtidos com o Reuni até 2012 são muito sedutores: ampliou-se em quase 50% o número de *campi*, um salto de 151 *campi* pré-existentes para 282; implantaram-se 131 novos *campi* universitários. Não se pode negar que os resultados quantitativos alcançados com este programa foram muito promissores haja vista que contou com a adesão de todas as Ifes existentes em 2007.

Percebe-se que, no período de 2003 a 2012, ampliou-se consideravelmente as vagas presenciais, as matrículas e a quantidade de cursos ofertados em novos horários onde houvesse infra-estrutura disponível. Observa-se que, no âmbito quantitativo, os efeitos dos dois ciclos de expansão do ensino superior público foram muito evidentes, mas pergunta-se quem paga a conta por estas ampliações impostas pelo governo federal de cima para baixo sem haver a relação diretamente proporcional dos recursos humanos, acadêmicos e materiais compatíveis com os resultados obtidos? Qual é a real situação do ensino superior público com as recentes ampliações propostas pelo governo federal brasileiro?

Como exemplo, podemos citar a relação dos recursos humanos e acadêmicos do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da UFBA para atendimento do corpo discente. A comunidade universitária do IHAC é composta por 3.804 estudantes, 53 docentes e 24 técnico-administrativos. Dentro deste quadro, ao dividir o total de estudantes (3.804) pelo total de docentes do Instituto (53), chega-se a uma relação de 71,8 discentes para cada professor do IHAC. No âmbito do atendimento administrativo, esta relação se torna ainda mais desequilibrada, obtendo uma relação de 158,5 estudantes para cada técnico-administrativo do IHAC. Percebe-se, grosso modo, que a quantidade dos recursos humanos do IHAC, tanto acadêmicos quanto administrativos, está desproporcional em relação ao quantitativo do seu corpo discente. Com base nos dados apresentados, nota-se a falta de proporcionalidade na relação entre a expansão universitária e os recursos humanos acadêmicos, o que poderá comprometer o nível de qualidade dos serviços administrativo e acadêmico ofertados.

Recentemente, no dia 29 de maio de 2013, a Apub Sindicato, Assufba Sindicato e o DCE⁹ realizaram uma audiência pública a fim de conhecer os reais impactos do Reuni na expansão da universidade. No encontro, ficou muito evidente que embora, por um lado, na ótica da administração central da UFBA, tenha havido um saldo muito positivo com a ampliação do número de vagas, políticas inclusivas de ações afirmativas, oferta de cursos noturnos, implantação do Buzufba, dentre outros pontos, por outro, algumas dificuldades foram apresentadas, tais como: ampliação de vagas sem o número de professores suficientes que possam atender a essa demanda, no curso de fonoaudiologia, por exemplo, além da falta de professores, há também uma deficiência na estrutura física.

Dentro dos pontos positivos do Reuni, o então diretor do IHAC, Prof. Sérgio Farias, apontou a reestruturação curricular, principalmente a criação dos cursos de BI. Não obstante, ele destacou a dificuldade no tocante à oferta de vagas de componentes curriculares dos CPL para os Bacharelados Interdisciplinares e do sistema da UFBA não permitir ao BI aproveitar as vagas não preenchidas pelos cursos de progressão linear. Consoante com seu pronunciamento a seguir:

[...] o Reuni significou uma reestruturação curricular, sobretudo com a criação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), que tem como característica principal a formação multitransdisciplinar. No entanto, ele aponta que a UFBA não se adequou à chegada dessa nova estrutura de ensino, como o não esclarecimento dos BI, a não divulgação e a dificuldade na oferta de vagas. “Quando chega a matrícula, não tem vaga e a UFBA não toma providência. Dizem que o sistema de matrícula está fechado e o BI não pode nem aproveitar as sobras, que acabam indo para o lixo. Todo semestre 30% das vagas são desperdiçadas”¹⁰. Segundo o professor, isso se dá porque o BI não é prioridade para a universidade (APUB, 2013, p.5).

Ademais, os efeitos das reformas governamentais propostas podem acelerar a situação de precarização das Ifes no nível da produção científica, face ao programa de expansão e reestruturação não prever verbas para a pesquisa; podem comprometer a qualidade do ensino em virtude da ampliação da relação docente/aluno e da contratação

⁹ Apub, Assufba e DCE são as entidades representativas dos docentes, técnico-administrativos e discentes da UFBA.

¹⁰ Pronunciamento do Prof. Sérgio Farias, o então diretor do IHAC, na audiência Pública: “Reuni na UFBA: O que mudou. O que precisa mudar.” O evento foi promovido pela Apub, Assufba e DCE, no dia 29 de maio de 2013, no *campus* de Ondina, com a participação da comunidade universitária e administração central da UFBA.

de professor substituto para atender aos efeitos quantitativos obtidos com as expansões desde o ano de 2003. E, mais uma vez na história das reformas do ensino superior, fere-se o princípio da autonomia universitária, por não oferecer opção às universidades que, no uso da sua autonomia, não aderissem ao programa. Dentro das metas estabelecidas, estas podem comprometer a qualidade das funções da universidade em prol da justiça social devido à ausência dos recursos orçamentários necessários no momento da implantação das ampliações oferecidas.

Além disso, Dantas e Sousa Júnior (2009, p. 11) afirmam que o Reuni sofreu críticas à sua implantação e resistências à sua aprovação junto aos órgãos competentes em algumas Ifes.

O REUNI também foi alvo de fortes críticas. Apesar de concordarem com a política de expansão das vagas nas universidades federais, intensas mobilizações estudantis apoiadas pelas ANDES/Sindicato Nacional foram realizadas, através, principalmente da ocupação das reitorias de algumas universidades.

Ao final do processo, todas as universidades federais aprovaram a adesão ao Reuni. Contudo, Dantas e Sousa Júnior (2009) afirmam que foram favoráveis ao Reuni tanto os docentes, por meio da Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior - Proifes, uma nova entidade sindical, quanto a UNE, porém esta última com algumas críticas ao Reuni.

Entretanto, embora a UNE não tenha participado das mobilizações contrárias ao referido programa, é importante ressaltar que as resistências ao Reuni pelo país foram realizadas pelo movimento estudantil, conforme se depreende da leitura de Santos e Almeida Filho (2008):

O REUNI sofreu intensa oposição de parte do movimento estudantil. Em 25 universidades federais, houve tumulto e violência em Reuniões de Conselhos Universitários; 14 Reitorias foram invadidas; 9 dessas ocupações somente terminaram mediante emissão de mandados judiciais de reintegração de posse. Em nossa Universidade Federal da Bahia, manifestantes tentaram, sem sucesso, impedir Reuniões do Conselho Universitário, agendadas para deliberar sobre a implantação do Programa em nossa universidade. Inconformados com a decisão majoritária do Conselho e das Congregações de 26 das 30 unidades de ensino que compõem a UFBA, ocuparam a Reitoria. Apesar da reação, no prazo, todas as 54 universidades federais brasileiras aderiram ao Programa REUNI. (SANTOS, B. e ALMEIDA FILHO, 2008, p. 189-190)

É oportuno destacar que, paralelamente ao segundo ciclo de expansão universitária, ocorreu o terceiro ciclo de expansão, cujo objetivo foi pautado na preocupação com a integração regional e internacional do ensino superior. Por iniciativa do governo brasileiro, novas universidades foram criadas dentro desta proposta de integração supra-regional: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em Chapecó/Santa Catarina; a Universidade Federal de Integração Amazônica (Uniam), em Santarém/Pará - antiga Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa); a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), em Foz do Iguaçu/Paraná; a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em Redenção/Ceará como espaços de transnacionais de inovação, produção e trocas de conhecimento. Conhecidas como universidades para integração regional, elas possuem o intuito de desenvolver e ampliar cada vez mais a internacionalização e universalização universitária, quer seja ela no âmbito da mobilidade acadêmica e técnica de graduação e de pós-graduação, quer seja na pesquisa, inovação, atividades de transferência de boas práticas e diplomacia cultural universitária.

Após algumas reformulações do ensino superior, no início do século XXI, a educação universitária no Brasil ficou estruturada da seguinte forma: graduação (cursos sequenciais e de extensão); especialização; mestrado (acadêmico e profissional); doutorado; pós-doutorado e livre docência. Todavia, é oportuno lembrar que, em consonância com o princípio da autonomia universitária e com a implementação do Reuni, treze Ifes, dentre elas a UFBA, tornaram sua arquitetura curricular mais flexível, com ampliação de vagas e criação de novos cursos visando atender ao mercado socioeconômico do país. Entre as medidas propostas, há o objetivo de superar os modelos de formação acadêmica dos currículos monodisciplinares rígidos, com práticas

pedagógicas tradicionais incompatíveis com os modelos pedagógicos internacionais, para que possam responder às novas demandas profissionais do mundo atual, à medida que a flexibilidade dos modelos de formação pode possibilitar um maior ajuste dos conhecimentos adquiridos e as necessidades do capital.

Em contraposição ao que preconiza o modelo educacional superior do setor público com a implantação do BI em algumas Ifes, tanto Leher (2004) quanto Paula (2009) fazem fortes críticas ao Reuni no âmbito da oferta de cursos de formação rápida, superficial e sem profissionalização, com o intuito de rearrumar o desenho curricular das Ifes, associada à precarização do ensino e das condições de trabalho docente, em virtude dos mecanismos providos pelo Reuni para a ampliação da acessibilidade à educação superior não possuir a devida preocupação com a qualidade e relevância social que se espera da universidade. Além disso, Paula (2009) ressalta que os índices desta reestruturação servirão também como referência para o governo federal demonstrar as estatísticas de democratização da acessibilidade ao ensino superior.

A partir da conjuntura apresentada e a fim de estar em consonância com a dinâmica do mundo contemporâneo que impacta diretamente a universidade, pode-se inferir que a implantação do BI nas Ifes, a partir do Reuni, aproximou o ensino superior público brasileiro do sistema de educação superior europeu preconizado pelo Processo de Bolonha e do norte-americano idealizado por Flexner.

CAPÍTULO 4

A REESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E O PROCESSO DE BOLONHA

4. A REESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E O PROCESSO DE BOLONHA

O presente capítulo circunscrever-se-á ao modelo do sistema de educação superior europeu definido pelo Processo de Bolonha e suas possíveis conexões no que tange à reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia a partir do Reuni. Este estudo visa analisar se esta se adequou ao modelo europeu alinhando-se às características e objetivos do referido processo ou criou sua própria arquitetura de ensino. Não se pretende exaurir as possíveis questões que possam surgir acerca do tópico estudado. O intuito é trazer subsídios para reflexão sobre o atual desenho da arquitetura curricular da UFBA e suas relações com as premissas do Processo de Bolonha.

A UFBA, assim como as demais Ifes, é uma autarquia, tem seu financiamento de origem pública e, conforme o Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010 (UFBA, 2010), oferecia à sociedade, até o ano de 2008, um único modelo de curso de graduação, baseado no modelo da universidade francesa do início do século XIX, que mantém uma única via para a carreira acadêmica – por meio de cursos de formação específica, tais como direito, medicina, pedagogia, letras, dentre outros de formação tradicional, juntamente com uma série de componentes curriculares voltados linearmente para uma área de conhecimento acadêmico.

A UFBA, no ano de 2006, começou a desenhar um projeto de reforma universitária, inicialmente denominado como UFBA Nova que, em seguida, passou a ser conhecido como Universidade Nova, no intuito de superar e reestruturar seu modelo de formação vocacional e linear, com vistas também a uma articulação com os modelos de formação profissional, científica e cultural das universidades da Europa e EUA. Assim, em 2007, o processo de implantação desse projeto foi iniciado a partir dos recursos do Reuni, que proporcionou uma nova arquitetura curricular na UFBA.

Há algumas décadas, países como o Canadá, Estados Unidos, Austrália e outros, já adotam outras formas de ensino superior, tais como: *college* e bacharelado geral, sem uma formação específica, baseado na cultura geral a fim de formar indivíduos e cidadãos para o mundo. E face ao processo de globalização, à interdisciplinaridade e multiculturalismo; à desprofissionalização do trabalho, ao ciclo de desenvolvimento econômico e social sustentado, à centralidade da tecnologia, assim como à revalorização

do Estado enquanto símbolo da nação, essas outras formas de ensino superior vêm se configurando no mundo contemporâneo.

No continente europeu, o Processo de Bolonha apresenta como objetivo principal a harmonização dos sistemas nacionais de educação superior, com o intuito de torná-los mais ágeis, atrativos, flexíveis, convergentes e globais. Trata-se, então, de um movimento europeu de ampla relevância, cujos reflexos podem ser percebidos inclusive fora da Europa.

Neste cenário de reformas e mudanças no sistema de educação superior que perpassa o mundo contemporâneo, interessa compreender como tem se processado a reforma do ensino superior nas universidades federais brasileiras, assim como averiguar se a reestruturação do modelo acadêmico da UFBA trata-se de uma reforma ou uma transformação do modelo existente.

4.1. A reestruturação da arquitetura curricular da Universidade Federal da Bahia

Antes de adentrar na reestruturação curricular da UFBA, é importante resgatar um pouco da história da Bahia em prol da criação da universidade brasileira e no que se refere às reformas do ensino superior no estado e no país. Em meados dos anos de 1940, por iniciativa dos intelectuais e políticos baianos, como Clemente Mariani, Rômulo Almeida, Anísio Teixeira e Pedro Calmon, que partilhavam dos mesmos ideais, estes apostaram no desenvolvimento da cultura local e na criação da universidade, com o intuito dar maior visibilidade à Bahia no cenário nacional.

Assim, a Universidade da Bahia (UBa) foi criada no ano de 1946. No reitorado do Prof. Edgard Santos (1946-1961), projetou a Bahia para um lugar de destaque no país com a proposta de renascimento cultural do estado, e tornou-se fundamental para o desenvolvimento regional. As lideranças baianas do século XX objetivavam consolidar a UBa como uma autêntica universidade referenciada na sociedade e com identidade própria, fruto das várias contribuições na vida cultural do país e fora dele, a partir dos movimentos da Bossa Nova, Cinema Novo, Tropicália e outros. Como escreve Marques (2010, p. 139):

A utopia de Edgard Santos era tornar a Universidade da Bahia, singular, uma referência nacional e internacional, por produzir conhecimento na área cultural. Procurou superar o problema de sua origem, que foi a aglomeração de IES isoladas sem vida universitária.

Dentro deste viés, a Universidade da Bahia começou a destacar-se em âmbito regional e nacional. Caracterizada como uma instituição que buscava responder às necessidades históricas, a UBa, no reitorado de Edgard Santos, apoiou o estabelecimento de relações entre o Brasil e a África com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais. Ele já vislumbrava as relações internacionais e a preparação do estudante para a troca de experiências dentro da universidade. Aproximou-se de outras universidades, atraindo professores e artistas nacionais e estrangeiros para dentro dela. Assim, preocupou-se em implantar uma formação coerente para o desenvolvimento da sociedade e da economia baiana para aquela ocasião e para o futuro. A respeito da formação plural e da aproximação da UFBA com a sociedade cabe transcrever o trecho a seguir:

Confirmando seu desejo de consolidar a UFBA como uma universidade que investia na formação plural do sujeito e que mantinha uma relação de aproximação com a sociedade, Edgard Santos continuou seu esforço de superar o isolacionismo da universidade e buscou criar organismos extensionistas que se abrissem para a sociedade e para o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais saídos de suas salas de aula. Assim, outros órgãos foram criados, como o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), dirigido inicialmente pelo filósofo, ensaísta e poeta português George Agostinho Baptista da Silva, a Casa da França (ou Instituto Franco-Brasileiro), o Instituto de Cultura Hispânica, o Instituto de Estudos Norte-Americanos, o Instituto de Orientação Vocacional e, na Faculdade de Filosofia, instalaram-se o Laboratório de Fônica Experimental, o Instituto de Estudos Portugueses e o Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais, este coordenado pelo geógrafo Milton Santos. Para a criação do Museu de Arte Sacra, foi assinado um convênio com a Cúria, e reformado o prédio do Convento de Santa Tereza, onde se instalou o museu, inaugurado em 1959 (UFBA/ICI, 2011, p.30).

Não se pode negar que houve resistências ao modelo de universidade implantado, pautado no sentido universal da cultura. No entanto, o reitor Edgard Santos pensava numa instituição aberta e renovada pelas tradições culturais de outros povos

que contribuíram para a cultura local e nacional. Foi dentro deste cenário que a UBa prosseguiu em parceria com os poderes públicos estadual e federal para a efetivação de um plano de ação desenvolvimentista para o estado e transformou-se num órgão indispensável à construção de uma nova ordem política e econômica para a Bahia.

Para a Bahia, Edgard Santos trouxe nomes do cenário internacional; construiu o Hospital Universitário; criou o Centro de Estudos Afro-Orientais e os campi do Canela, Federação e Ondina. Em seu reitorado, a Bahia ganhou projeção, com destaque para Dança, Música e Teatro, primeiros cursos universitários do gênero no país. A UFBA alicerça, na década de 1960, dois importantes fenômenos da cultura contemporânea: o Cinema Novo e o Tropicalismo. A Instituição cresceu, modernizou-se, mantendo a identidade do período Edgard Santos (UFBA, 2013).

A primeira reestruturação UBa ocorreu no ano de 1958 quando atualizou o seu Estatuto, criou 24 novas unidades de ensino e definiu suas novas atribuições, fortalecendo a relação da universidade com a sociedade. Dentre suas novas atribuições, estava o aperfeiçoamento da cultura filosófica, científica, literária e artística e o incentivo à pesquisa. Conforme se depreende da leitura de UFBA/ICI (2011):

A UFBA passa a ser então constituída de 24 unidades de ensino, nove delas formando as unidades básicas nas áreas de Filosofia, Ciências, Letras e Artes; 15 dedicadas ao ensino profissional e pesquisa aplicada. Pelo mesmo decreto de reestruturação, com um acervo de 49.744 livros, foi criada a Biblioteca Central da UFBA, que passa a ser sede da Biblioteca Regional de Medicina (Bireme) e subordinada ao Centro Nacional de Bibliotecas Médicas do Brasil, filiada à National Library of Medicine, dos Estados Unidos (UFBA/ICI, 2011, p. 82).

No ano de 1959, ainda no reitorado do Prof. Edgard Santos, foi iniciado um plano de reestruturação da UBa elaborado por seus próprios professores e educadores do país. Este foi encaminhado aos estados em 1961 e, ficou efetivamente pronto para avaliação dos organismos internacionais e do governo no ano de 1966. É importante salientar que, em 1967, a UFBA implantou as mudanças antes das demais IES. Marques (2010) afirma que a Reforma de 1968 absorveu muito do que havia no projeto original de reestruturação da UFBA, concluído em 1967, conforme se depreende a seguir:

A UFBA vivenciou um processo reformista diferenciado, os estudos sobre a sua reestruturação foram iniciados em 1959, por iniciativa do Reitor Edgard Santos e seus sucessores deram sequência ao processo. A UFBA tomou a dianteira do processo reformista em 1968, com projeto original. Ela manteve a autonomia na construção democrática da sua reestruturação. Traçou o seu roteiro de mudanças, antes que todas as IFES brasileiras, preservando seus traços matriciais, configurados desde a sua fundação, consolidados em sua trajetória (MARQUES, 2010, p. 218).

Dentro do cenário apresentado, a UFBA pode ser caracterizada como uma universidade precursora, tanto no âmbito do fazer universitário quanto acerca da sua resignificação institucional, priorizando a manutenção da sua autonomia e do seu espírito democrático. A partir da Reforma de 1968, as Ifes passaram a incorporar a denominação federal, no caso da Bahia, passou a ser Universidade Federal da Bahia.

Antes de prosseguir com as reformas e/ou reestruturações que ocorreram na UFBA, cabe aqui um breve parênteses para apresentar seus reitores desde a fundação em 1946 até o ano de 2013 no gráfico 1 a seguir:

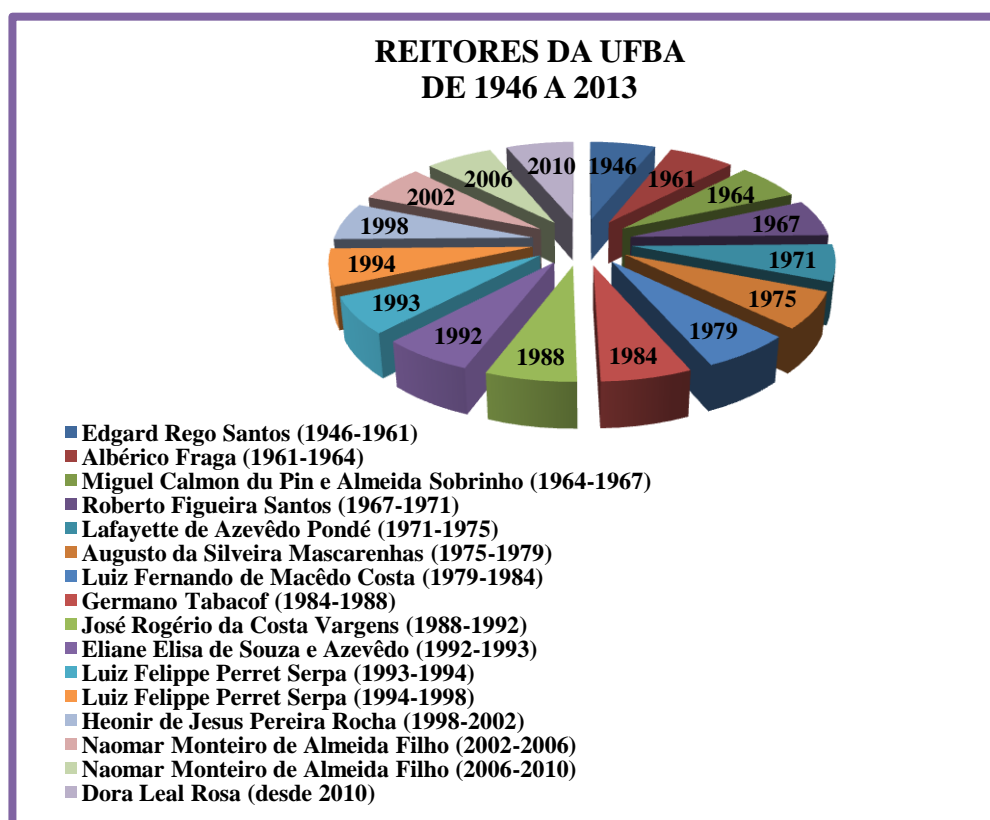


Gráfico 1: Reitores da UFBA de 1946 a 2013
Fonte: UFBA/ICI, 2011 e sítio eletrônico da UFBA

Elaboração da autora

Cabe registrar que o reitor Prof. Edgard Santos teve o mandato mais longo, sua gestão durou 15 anos. O Prof. Luiz Felipe Serpa teve um primeiro mandato de um ano como reitor *pró tempore* e, em seguida, cumpriu o segundo mandato pelo período integral e o reitor Prof. Naomar Almeida Filho cumpriu dois mandatos consecutivos.

Após a fase de exiguidade de recursos destinados ao ensino superior público brasileiro, no período de 2003 a 2006, houve um processo gradual de investimento nas universidades públicas a fim de prosseguir com as políticas de crescimento do ensino superior que, no período anterior, estavam direcionadas ao setor das IES privadas. Assim, a expansão universitária pública aconteceu, por meio da sua interiorização, no intuito de suprir às demandas da população e da política local para a implantação de cursos que pudessem atender ao mercado da região. No ano de 2005, a UFBA expandiu-se com a criação de dois *campi* no interior: o Campus Professor Edgard Santos, localizado em Barreiras e o Campus Anísio Teixeira, em Vitória da Conquista. É importante registrar que, com a criação da Ufob, o Campus de Barreiras passará a integrar à recém-criada universidade localizada no oeste da Bahia.

No ano de 2006, mais uma vez em consonância com sua história local e nacional, a UFBA, no intuito de superar e reestruturar seu modelo de formação, assim como o sistema departamental de gestão acadêmica, tornando-o capaz de articulação com os modelos de formação profissional, científica e cultural das universidades internacionais, tomou a iniciativa de apresentar o projeto de reforma universitária conhecido como Universidade Nova. O projeto propõe, em sua essência, uma formação universitária por ciclos em grandes áreas de conhecimento baseado no Processo de Bolonha e nos *colleges* do modelo norte-americano em contraposição ao modelo disciplinar e profissional anglo-saxônico e franco-alemão. Na parte histórica do seu sítio eletrônico, a UFBA afirma que:

Amplamente discutida pela sociedade e pela comunidade acadêmica do país - a proposta Universidade Nova serviu para Ministério da Educação implantar o REUNI (que retorna como principal apoio institucional e financeiro do Programa). A transformação curricular dotou a UFBA de cursos de graduação interdisciplinares, flexíveis, abrangentes e articulados à pós-graduação (UFBA, 2013).

Embora uma parte dos técnicos administrativos e docentes sindicalizados da UFBA tenha sido contrária ao projeto Universidade Nova, a possibilidade de concretização deste se efetivou com a publicação do decreto nº 6.096, de 24/04/2007, que instituiu o Reuni e absorveu as premissas do referido projeto (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; MENDES, 2013). Esse aspecto é reconhecido até mesmo por um autor crítico ao projeto, como Daniel Caribé (2007, p.5):

E é na defesa da autonomia que a Universidade Nova produz seu maior trunfo, tentando passar a idéia de que nasceu na base do diálogo com a comunidade acadêmica e é apresentado por porta-vozes eleitos democraticamente (os reitores) – ao contrário da Reforma Universitária que era uma imposição do MEC (e do FMI, do Banco Mundial, etc.). Na verdade eles – os reitores – só seguem o script, que poderia tranquilamente também ser seguido pelo MEC, se já não estivesse tão desgastado. O que já está nítido é que uma articulação entre os reitores e o governo se consolidou para atender a interesses do novo capital.

Dentro de um clima de protesto por parte dos estudantes e marcada pela ausência de seis unidades universitárias, na UFBA, a aprovação à adesão ao Reuni ocorreu numa Reunião Extraordinária do Conselho Universitário (Consuni) realizada no dia 19 de outubro de 2007. Tendo em vista a continuidade da confusão instalada durante a Reunião, alguns conselheiros propuseram a aprovação por aclamação, após a contabilização de 27 votos favoráveis à adesão ao Reuni e, ao final, foi aprovada, por aclamação, a aderência ao programa sem a ocorrência de manifestações de votos contrários e de abstenções (CONSUNI, 2007).

A aderência ao Reuni proporcionou a UFBA, desde 2008, um processo de crescimento e inovações, mediante a criação de dez novos cursos de progressão linear (CPL) no vestibular de 2009 relacionados a seguir, além dos já existentes até 2008:

Campus Salvador: Biotecnologia; Engenharia da Computação; Engenharia de Controle e Automação; Engenharia de Produção; Gastronomia; Estudos de Gênero e Diversidades; Música Popular; Saúde Coletiva; Serviço Social e Zootecnia (Gráfico 2).

Campus Barreiras: Engenharia Civil; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Física e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (Gráfico 3).

Campus Vitória da Conquista: Biotecnologia e Ciências Biológicas (Gráfico 4).

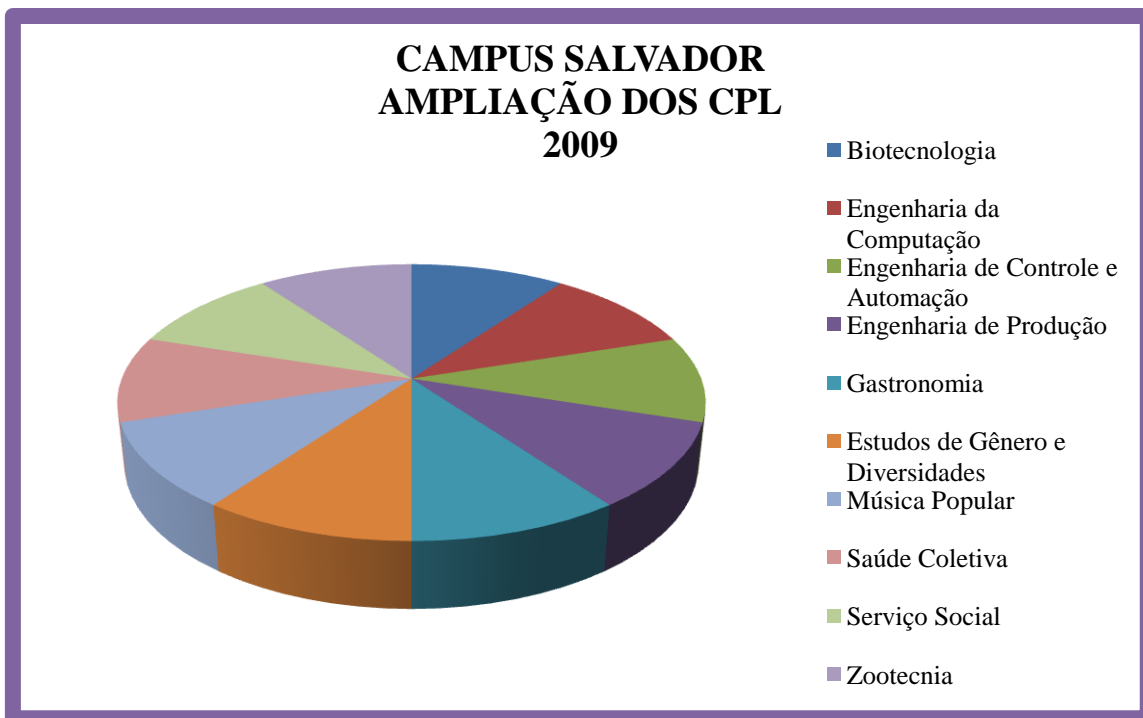


Gráfico 2: Ampliação dos CPL no Campus Salvador em 2009
Fonte: UFBA, 2010

Elaboração da autora

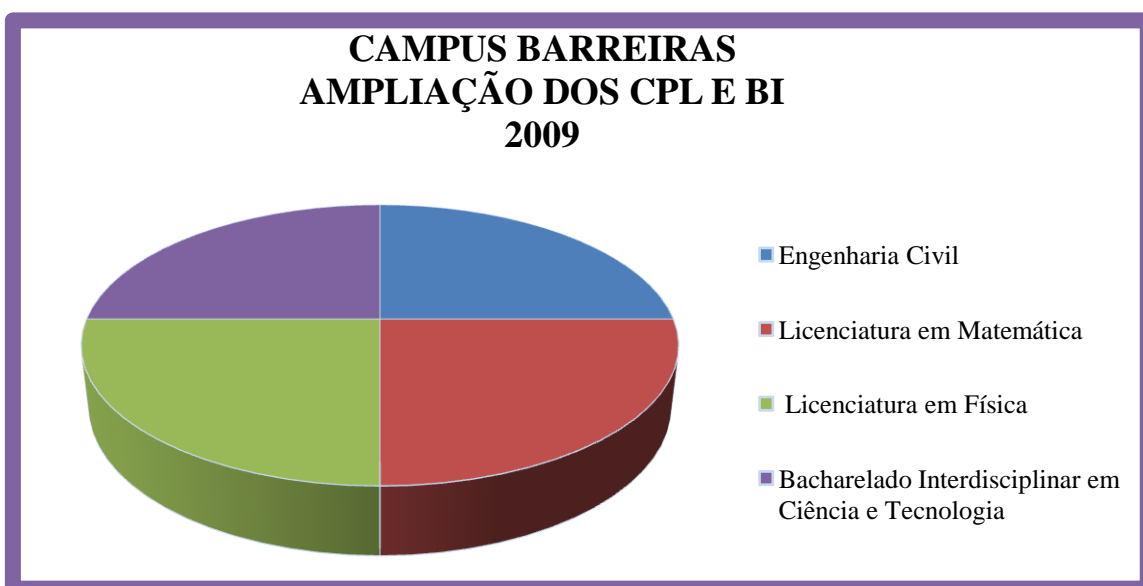


Gráfico 3: Ampliação dos CPL e BI no Campus Barreiras em 2009
Fonte: UFBA, 2010

Elaboração da autora

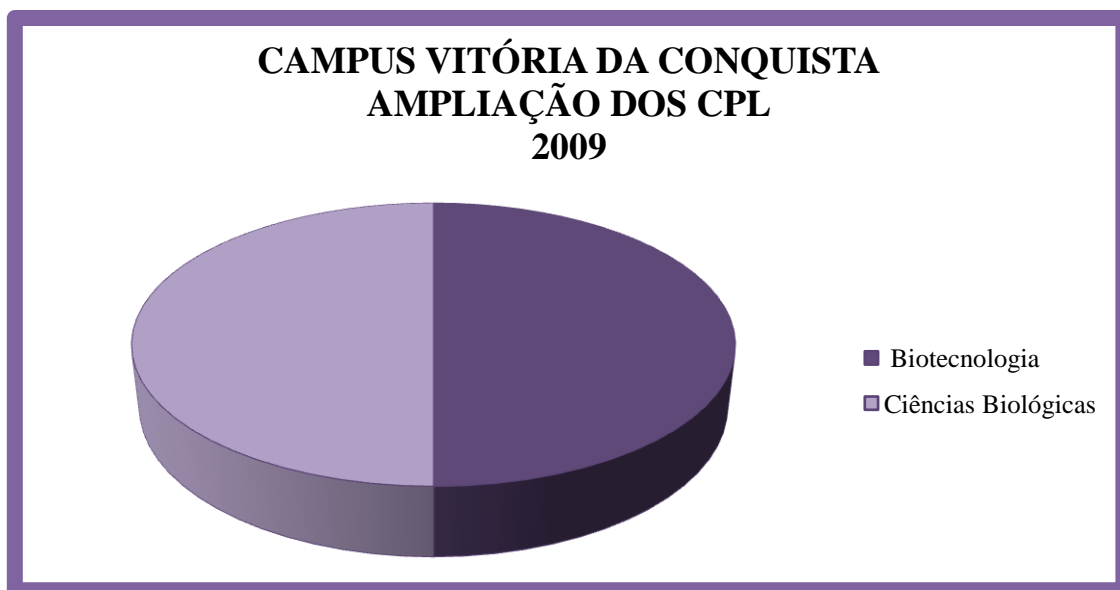


Gráfico 4: Ampliação dos CPL no Campus Vitória da Conquista em 2009
Fonte: UFBA, 2010

Elaboração da autora

Conforme UFBA (2010), em 2008, a reestruturação da graduação criou o curso superior de tecnologia (CST) em gestão pública e social (50 vagas), uma modalidade que não existia na UFBA, a qual oferece aos estudantes a formação de tecnólogo, e os quatro cursos de Bacharelado Interdisciplinar (BI), além da ampliação do número de vagas dos cursos de progressão linear (245 vagas) já existentes, assim distribuídas: Campus Salvador: Ciência da Computação (10); Ciências Sociais (20); Enfermagem (20); Farmácia (20); Engenharia Civil (20); Engenharia Elétrica (10); Engenharia Mecânica (10); Engenharia Química (10); Engenharia Sanitária e Ambiental (05); Estatística (20); Fonoaudiologia (10); Geofísica (15); Nutrição (20); Oceanografia (05); Psicologia (10) e Medicina Veterinária (10).

O Reuni também proporcionou a ampliação de 700 vagas noturnas nos seguintes cursos: Arquitetura e Urbanismo (45); Arquivologia (45); Ciências Contábeis (50); Direito (200); Farmácia (45); Licenciatura em Ciências Biológicas (45); Licenciatura em História (45); Licenciatura em Letras Vernáculas (45); Licenciatura em Língua Estrangeira – Espanhol/Inglês (90); Licenciatura em Matemática (45) e Licenciatura em Química (45), todos os cursos já existentes (Gráficos 5 e 6).

**AUMENTO DE 700 VAGAS
NOVAS TURMAS CURSOS EXISTENTES
2009 - NOTURNO**

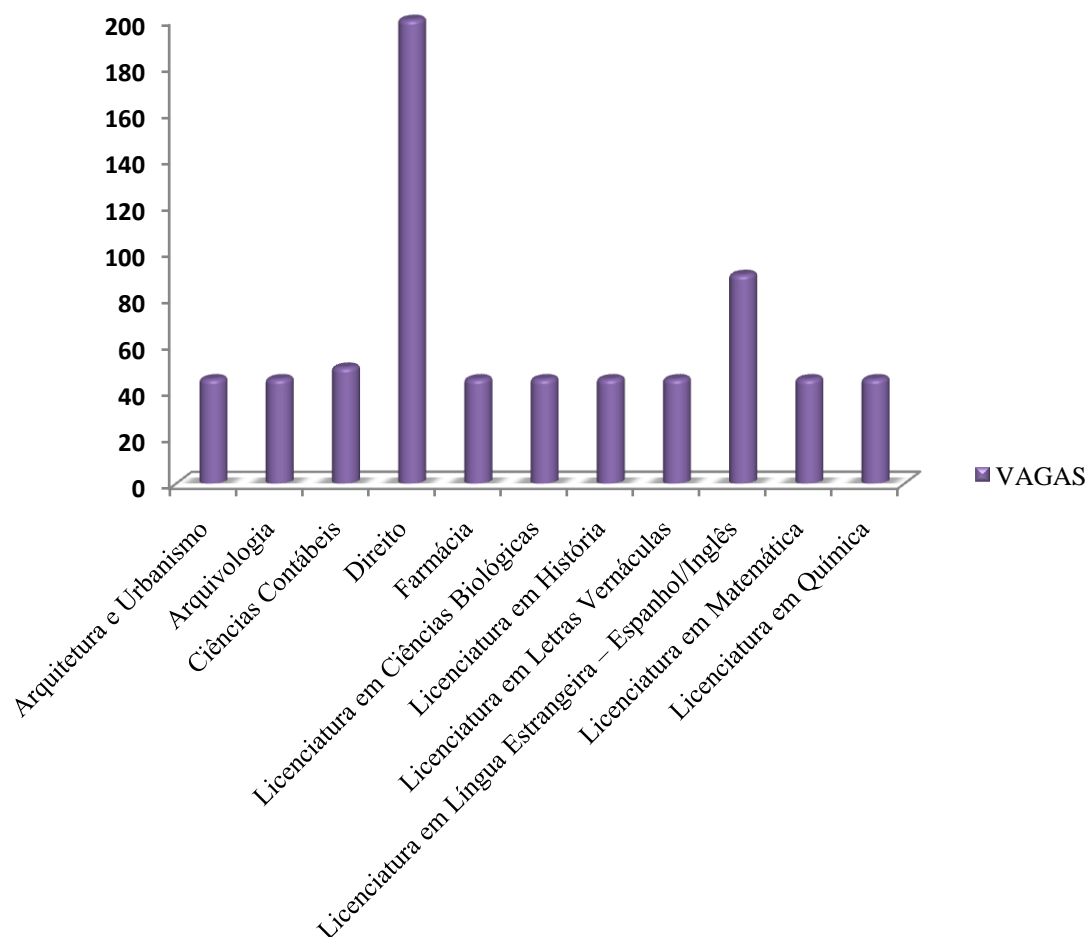


Gráfico 5: 700 Vagas em Novas Turmas de Cursos Existentes em 2009 – Noturno

Fonte: UFBA, 2010

Elaboração da autora

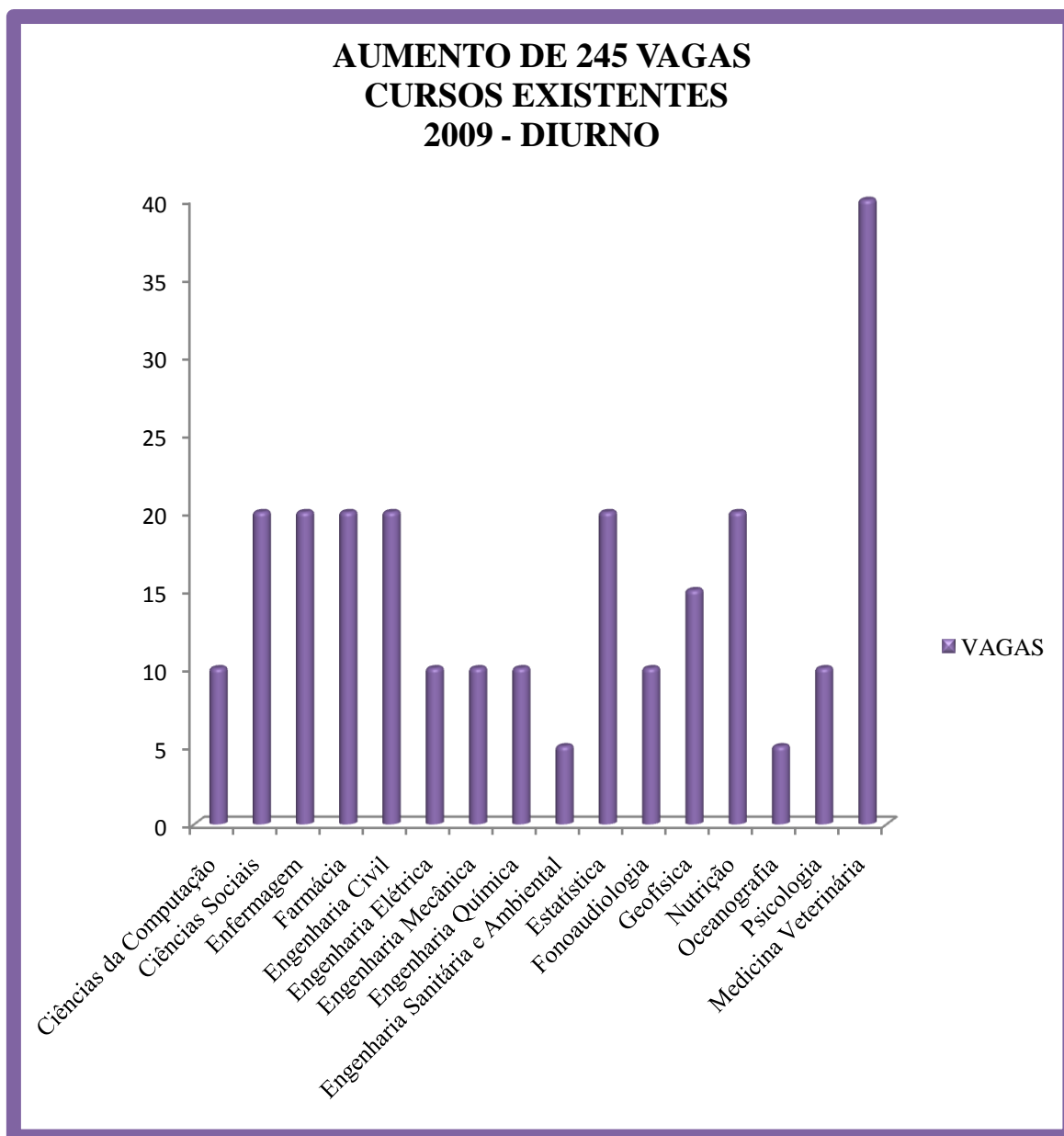


Gráfico 6: 245 Vagas em Cursos Existentes em 2009 - Diurno
Fonte: UFBA, 2010

Elaboração da autora

A partir do Reuni, a UFBA criou os Bacharelados Interdisciplinares como um dos objetivos de suprir as lacunas que a Reforma de 1968 e a do Projeto de Lei 7200/2006, ainda em tramitação, deixaram no ensino superior, assim como o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) para abrigá-los. Embora sua sede ainda esteja em construção, atualmente, o IHAC possui 3.150 estudantes configurando-se na maior unidade universitária da UFBA.

Assim, o Bacharelado Interdisciplinar é um curso de graduação universitária generalista e interdisciplinar, com terminalidade própria, em regime de ciclos, que habilita o estudante para atuar no setor público, no segmento empresarial e no campo não-governamental associativo, podendo também servir como requisito para a formação profissional de graduação (em outros cursos da própria universidade), além da formação científica, humanística ou artística de pós-graduação (IHAC, 2011). Desta forma, o curso foi concebido em quatro grandes áreas descritas a seguir:

A UFBA oferece quatro cursos de BI, em cada um dos seguintes campos: a) Artes b) Ciência e Tecnologia, c) Humanidades, e d) Saúde. Todos os BI são estruturados de forma similar em cinco Eixos Curriculares: Eixo das Linguagens, Eixo Interdisciplinar, Eixo da Orientação Profissional, Eixo de Formação Específica, e Eixo Integrador. Todos os Eixos são cursados em paralelo, e são distribuídos em uma duração mínima de 6 semestres. A estrutura curricular dos BI divide os cursos em duas etapas: Etapa da Formação Geral – correspondente aos três primeiros semestres do curso, e Etapa da Formação específica – correspondente aos três últimos semestres (IHAC, 2011).

Deste modo, a partir do ano de 2009, a UFBA passou a ser também, parcialmente, organizada em regime de ciclos e módulos. O primeiro ciclo de formação geral, estruturado em Bacharelado Interdisciplinar, e o segundo estruturado na formação acadêmica e profissional. Entretanto, esta arquitetura restringe-se aos estudantes oriundos do BI que tanto podem seguir para os cursos de progressão linear ingressar diretamente na pós-graduação. Os demais estudantes continuam a ingressar na universidade diretamente no CPL de formação profissional. A Resolução 02/2008 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) trata do regime de ciclos na UFBA:

De acordo com o artigo 5º da Resolução 02/2008 do CONSEPE [Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão], o novo regime de formação estrutura-se em dois ciclos. O primeiro ciclo propicia formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos de formação profissional naqueles cursos que evoluírem para o regime de ciclos. O Segundo Ciclo contempla formação específica, encurtando a duração dos atuais cursos e focalizando as etapas curriculares de práticas profissionais. (UFBA, 2008, p.4)

Tal modificação curricular, segundo Santos e Almeida Filho (2008), pretendeu fornecer a universidade um modelo mais dinâmico e atraente:

[...] Trata-se de uma estrutura modular, interdisciplinar, flexível e progressiva, com garantia de mobilidade intra e interinstitucional (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, P.200).

A partir do Reuni, a UFBA ficou estruturada de forma mista com parte do seu corpo discente ingressando pelo BI, prosseguindo pelo regime parcial de ciclos e parte dele entrando na universidade diretamente pelos CPL, no modelo profissional de concepção linear, conforme ilustram as figuras 3 e 4 a seguir:

**OS DOIS MODELOS DE ARQUITETURA CURRICULAR
VIGENTES NA UFBA (2013)**

**ARQUITETURA CURRICULAR COM INGRESSO DOS ESTUDANTES
PELOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES
(A PARTIR DE 2009)**

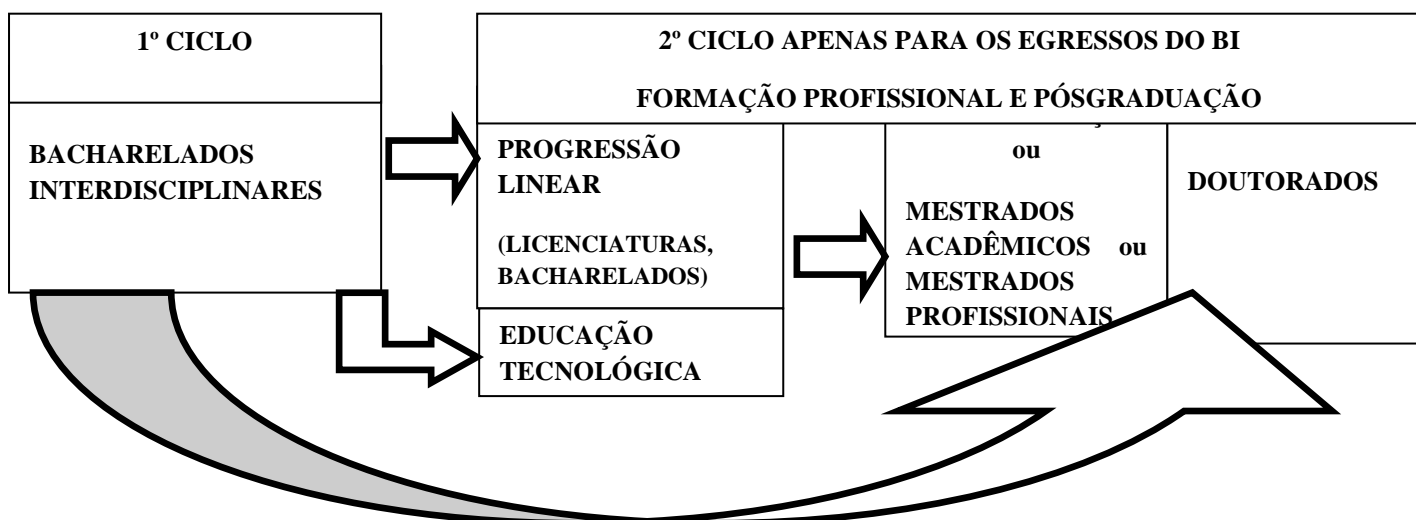


Figura 3: Arquitetura Curricular da Universidade Nova
Fonte: UFBA, 2008

**ARQUITETURA CURRICULAR DA UFBA PARA OS ESTUDANTES QUE
INGRESSAM DIRETAMENTE NOS CPL**

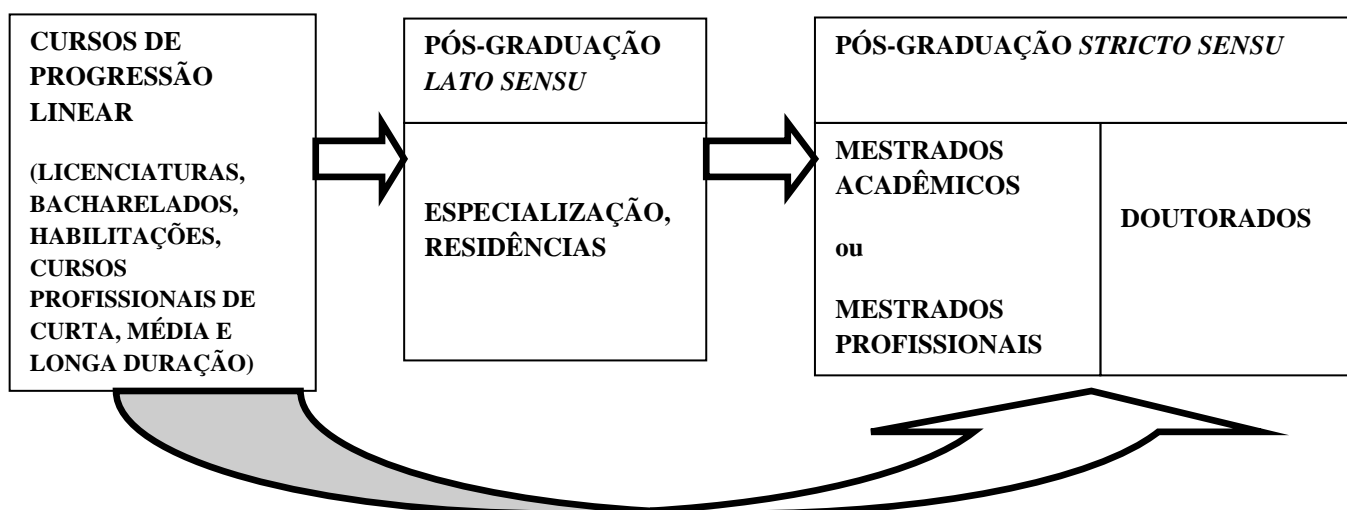


Figura 4: Arquitetura Curricular da UFBA para os Estudantes que Ingressam diretamente no CPL
Fonte: UFBA, 2008

É oportuno cotejar a arquitetura curricular da UFBA e as dos modelos de ensino superior norte-americano e europeu. Contudo, cabe esclarecer que a comparação entre os modelos curriculares somente será possível entre aqueles ilustrados nas figuras 3, 5 e 6, porque o modelo desenhado na figura 4, além de não estar organizado em regime de ciclos, o estudante já inicia a sua vida acadêmica escolhendo a formação profissional.

Comparando os modelos ilustrados nas figuras 3 e 5, observa-se em ambos que o primeiro ciclo é de formação geral, não profissional, possui caráter terminal, visto que os egressos recebem o título de bacharéis e pode haver uma concentração na área principal ou específica. Para ambos os modelos, o primeiro ciclo funciona como pré-requisito para o segundo ciclo. Todavia, nota-se que a duração do primeiro ciclo não é igual, para a UFBA são três anos e para os EUA são quatro. Do mesmo modo, no que se refere à concepção do curso de mestrado no Brasil, que foi criado como uma formação docente para o ensino superior, e difere da concepção norte-americana, que foi pensado como uma formação para a carreira profissional ou como o período de transição para a formação para a carreira acadêmica (ALMEIDA FILHO, 2007; BOAVENTURA, 2009).

ARQUITETURA CURRICULAR DA DO ENSINO SUPERIOR NORTE-AMERICANO

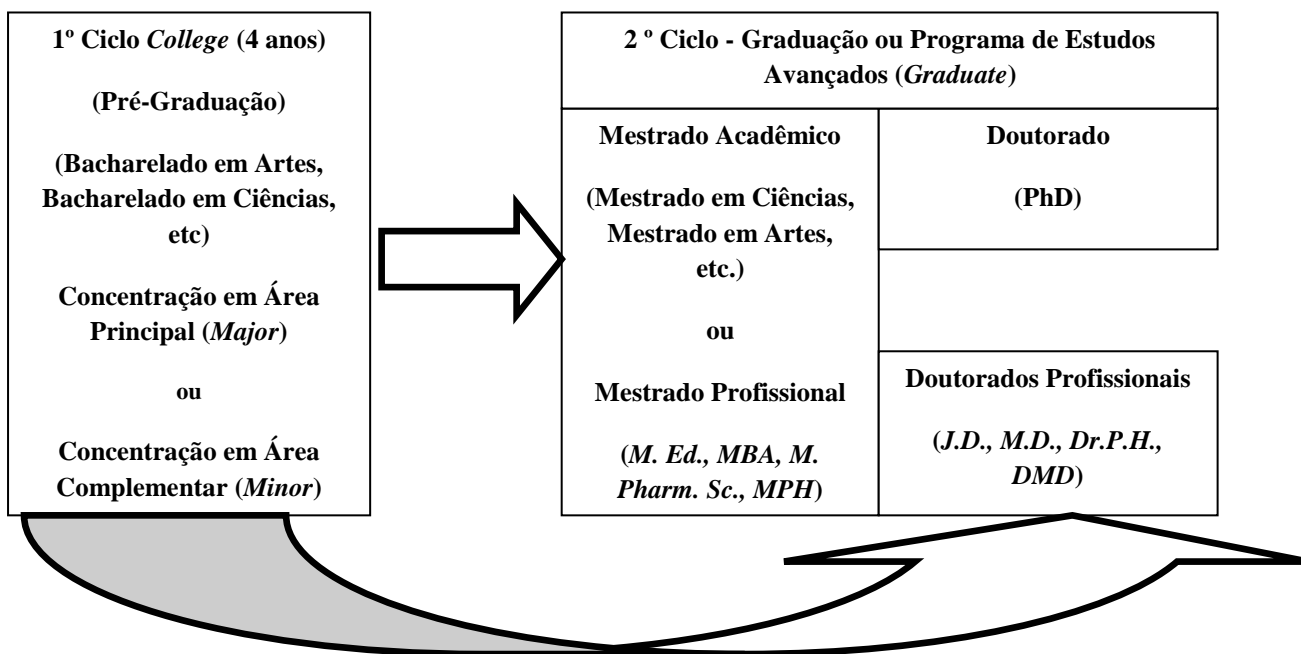


Figura 5: Arquitetura Curricular do Ensino Superior Norte-Americano
 Fonte: ALMEIDA FILHO, 2007

Contrastando a arquitetura curricular da UFBA e do modelo europeu de ensino superior, conforme ilustrados nas figuras 3 e 6, percebe-se as seguintes semelhanças entre elas: ambas estão organizadas em regime de ciclos, sendo que o primeiro é de formação geral, não profissional, de caráter terminal, com duração de três anos e serve de etapa prévia aos ciclos seguintes. Os egressos recebem o título de bacharel, uma concentração na área principal ou específica na UFBA e, no modelo europeu, em ciências, artes e humanidades ou em áreas indicativas de campos profissionais. No modelo europeu, a concepção tanto do mestrado acadêmico quanto do profissional vai na mesma direção da formação profissional ou da transição para o lado acadêmico preconizado pelo modelo de ensino dos EUA, visto que Bolonha inspirou-se no modelo norte-americano no âmbito dos mestrados.

ARQUITETURA CURRICULAR DO ENSINO SUPERIOR EUROPEU¹¹

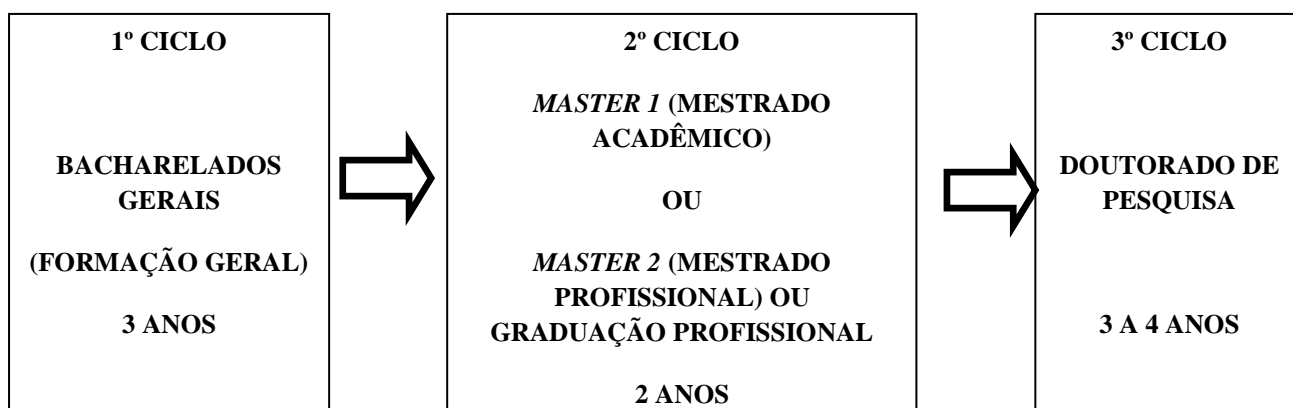


Figura 6: Arquitetura Curricular do Ensino Superior Europeu
Fonte: EHEA, 2011

Elaboração da autora

É oportuno lembrar que o Projeto de Lei 7200/2006 trata da reforma da educação superior, anterior ao Reuni e ainda em tramitação no Congresso Nacional, propõe como possibilidade a estruturação curricular de ciclos de estudos como uma opção para as universidades a inclusão de um período de formação geral em qualquer campo de conhecimento, com duração mínima de quatro semestres, a fim de promover

¹¹ A nomenclatura do bacharelado europeu (*bachelor*) do primeiro ciclo varia de país a país, tais como: Bacharelado, *Bachillerato*, *Bakallaureat*, *Bachelor of Arts*, *Licence*, Licenciatura, *Laura Triennale*.

uma formação humanística, científica, tecnológica e interdisciplinar; estudos preparatórios para os níveis superiores de formação; e orientação para a escolha profissional (BASTOS, 2007). Ainda nesta direção, as diretrizes que instituiu o Reuni, em seu Artigo 2º, do Decreto nº 6.096, de 24/04/2007, também trata da possibilidade de flexibilização curricular nos cursos de graduação no intuito de permitir a construção de itinerários formativos diversificados e de facilitar a mobilidade estudantil:

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2013a)

Observa-se que esta opção procura possibilitar uma formação menos especializada e mais humanista ao ensino superior brasileiro, assim como uma aproximação com a estrutura curricular de Bolonha que é organizada em ciclos a fim de garantir a mobilidade dos seus estudantes e sua inserção mais rápida no mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, a arquitetura curricular acadêmica da UFBA alinha-se tanto ao Processo de Bolonha quanto ao modelo norte-americano, com um primeiro ciclo de formação geral para os alunos do BI, no que se refere ao caráter terminal, porém não profissional. Não obstante, é importante destacar que o ingresso no CPL está condicionado à quantidade de vagas reservadas para os egressos do BI. Assim, apenas uma minoria de egressos poderá entrar no CPL que ainda preserva os moldes da universidade vocacional.

No Brasil, o desenho curricular por ciclos já ocorre na Universidade Federal do ABC, desde 2006, e na Ufopa, assim como nos cursos de BI das outras doze universidades federais, face à adesão das mesmas ao Reuni. No mundo, a organização em regime de ciclos é adotada nos Estados Unidos desde 1910 e na Europa com o Processo de Bolonha em 1999. Na Oceania e Sudeste Asiático adotou-se um modelo similar. Na América Latina, os países que já fizeram a reforma no ensino superior como Cuba e México, começaram a adotar os chamados *pré-grad*o como primeiro ciclo (IHAC, 2011).

Em suma, qualquer proposta de uma nova estrutura acadêmica para a Universidade brasileira deve superar os problemas apontados, resultando em um modelo capaz de integrar os diversos sistemas de títulos, de preferência compatível com ou, pelo menos, equivalente aos modelos vigentes nos espaços universitários internacionais, em especial o Processo de Bolonha, sem no entanto significar submissão a nenhum deles (ALMEIDA FILHO, 2007, p.242).

Em seu estatuto, a UFBA prioriza a formação de profissionais altamente qualificados e cidadãos responsáveis capazes de atender às necessidades da sociedade atual, fornece oportunidades para o ensino superior e a educação continuada, cria e dissemina conhecimentos mediante a pesquisa e extensão, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e econômico da comunidade interna e externa (UFBA, 2000). Toda reforma empreendida no âmbito da universidade deve levar em conta tais objetivos.

A reforma da UFBA iniciada em 2008 proporcionou a reestruturação curricular possibilitando uma formação acadêmica menos especializada com ênfase na formação humanística, ausente até então nos seus currículos, e a ampliação da oferta dos cursos de graduação - sendo ela a única Ifes no país a oferecer quatro cursos de BI em quatro grandes áreas: Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde e Artes; permitiu a implantação de CPL noturnos; a recriação e ampliação dos programas da pós-graduação, a contratação de quadros docentes e a recuperação do financiamento por meio do Reuni. Assim, o BI surge como um modelo que possa integrar diversos sistemas de títulos equivalentes e/ou compatíveis aos modelos internacionais.

Entretanto, com a reestruturação do ensino superior na UFBA, assim como em outras 11 Ifes, passaram a ter dois modelos de formação acadêmica funcionando

paralelamente: a) o estudante ingressa diretamente no BI como primeiro ciclo e pode seguir para um CPL afim ou diretamente para a pós-graduação como o segundo ciclo; ou b) o estudante ingressa diretamente no CPL.

É oportuno destacar que das 54 universidades federais existentes no Brasil em maio de 2013, atualmente, 15 implantaram o BI em sua estrutura e, entre elas, somente a Ufopa, no Pará, e a UFABC, em São Paulo, adotam integralmente em sua estrutura o regime de ciclos, as 12 restantes utilizam o regime de ciclos exclusivamente para o BI. Ademais, é bom registrar que as universidades estaduais paulistas, Unesp e Unicamp, também implantaram o BI com características distintas e sem adesão ao regime de ciclos.

Os gráficos 7 e 8 demonstram a realidade do BI nas Ifes atualmente. A UFSB e a Ufob não foram incluídas nesses gráficos por estarem ainda em fase de implantação e com previsão do início do ano acadêmico letivo para 2014.

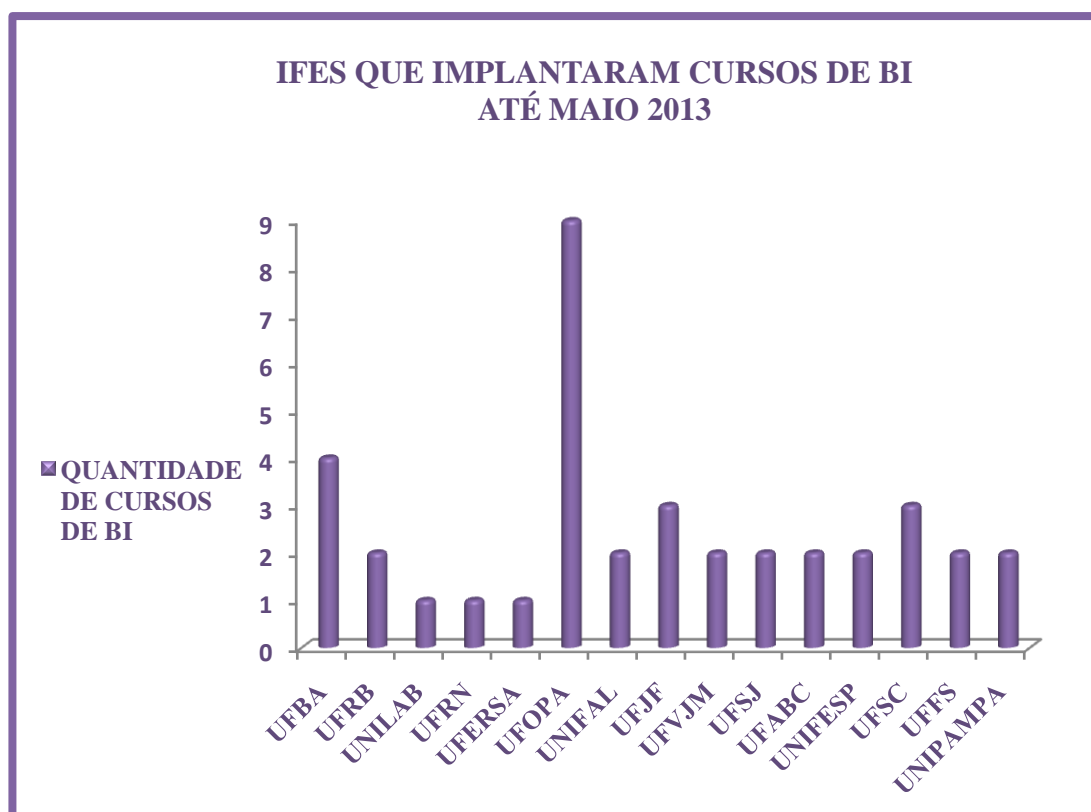


Gráfico 7: Ifes que Implantaram Cursos de BI - Até maio/2013
Fonte: Núcleo Docente Estruturante do BI de Humanidades da UFBA e sítios das Ifes

Elaboração da autora

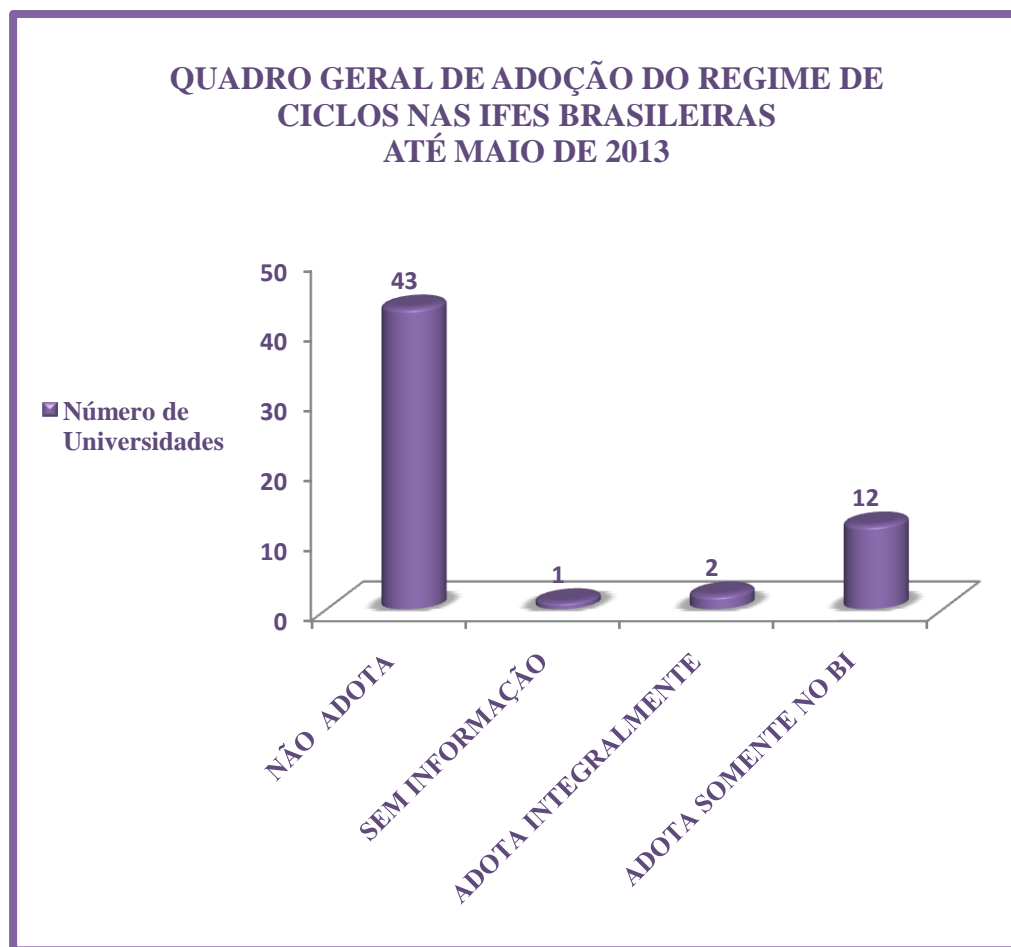


Gráfico 8: Quadro Geral de Adoção do Regime de Ciclos nas Ifes Brasileiras - Até Maio/2013
 Fonte: Núcleo Docente Estruturante do BI de Humanidades da UFBA e sítios das Ifes

Elaboração da autora

Tais modelos de formação acadêmica funcionam harmonicamente dentro da UFBA? Será possível a fusão dos mesmos a fim de que a universidade possa ter de forma uníssona currículos mais flexíveis, voltados para formação científica, com ênfase humanística e mitdisciplinar do conhecimento, formando cidadãos críticos com efetiva inclusão social? Como se processa a passagem dos egressos dos BI para os CPL? Qual é o real desenho da UFBA neste momento?

As perguntas são provocativas, porém é importante refletir acerca da reestruturação da arquitetura curricular da UFBA, a partir dos recursos alocados do Reuni, a qual procurou conceber o curso de BI dentro do perfil de mitdisciplinaridade, dialogismo, intersubjetividade, da formação nas três culturas – humanística, científica e artística - da autonomia e escolha do campo profissional, assim como de um curso de graduação em regime de ciclos e com articulações internacionais. Ressalta-se que a

ideia inicial era a criação de um único BI, no entanto, foram implantados quatro cursos de Bacharelado Interdisciplinar nas grandes áreas de Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde.

4.2. Universidade Nova: universidade (re)formada

A universidade do século XXI possui uma tendência em atender à lógica do mercado o que leva a formação de sujeitos aptos a exercer sua profissão no mercado de trabalho. Contudo, o mundo contemporâneo anseia por uma reformulação dos paradigmas do ensino superior brasileiro. Assim, a reestruturação das Ifes, em especial a da UFBA, tende a responder à demanda econômica atual, mas também procura associá-la às dinâmicas sociais que perpassam o mundo contemporâneo.

Caribé (2007, p.5), que faz críticas muito fortes ao projeto da Universidade Nova, acredita que esta surge em caráter segregador e subordinada às demandas do novo capital e que seu projeto é fruto da articulação entre governo e reitores para sua implantação. O autor ressalta que a tentativa de vinculação às referências nacionais, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, aos ideais nacional-desenvolvimentistas, foram postos como estratégia à sua defesa, mas que este projeto nada tem haver com os ideais acima citados:

[...] A Universidade Nova surge com uma estratégia inteligente de incorporar de forma corrompida as demandas dos movimentos que lutam pela educação. Apresenta-se, para camuflar seu caráter segregador, como a alternativa para o fim do vestibular e para o aumento do número das vagas. Sem muito esforço é fácil demonstrar que nada disso é verdade, mas como não há um movimento significativo de resistência a este projeto, e seus defensores têm cada vez mais acesso aos meios de comunicação de massa, tudo é colocado como verdade e consenso. O máximo que se conseguiu pensar para substituir o vestibular é o ENEM, exame que carrega consigo muito mais problemas do que a maioria dos vestibulares. Além do que, o verdadeiro vestibular passaria a acontecer na passagem dos Bacharelados Interdisciplinares (BI's) para os cursos especializados, que com o aumento da autonomia das burocracias acadêmicas, a seleção passaria a atender aos interesses de grupos particulares. Assim, a verdadeira universidade, a do segundo momento, devido ao gargalo criado entre os BI's e os próximos ciclos, pode passar a ter menos estudantes do que a atual, escolhidos propositadamente para reproduzirem mecanicamente o saber ou para produzirem conhecimento subordinado aos interesses do capital.

Daniel Caribé (2007) ainda aponta que se trata de um processo mundial de transformação da educação em mercadoria e mostra o tipo de trabalhador que se deseja criar. O que leva a refletir que a maioria dos trabalhadores terá uma formação geral e enxuta; receberá uma remuneração mais baixa e, por conseguinte, reduzirá os custos do governo federal com educação superior, visto que poucos deverão seguir para a formação continuada.

Em sentido oposto, para Almeida Filho (2007, p. 271), esta nova estrutura curricular surge como um avanço e em atendimento à dinâmica social atual:

Os Bacharelados Interdisciplinares enfim representam uma alternativa avançada de estudos superiores que permitirão Reunir numa única modalidade de curso de graduação um conjunto de características que vêm sendo requeridas pelo mundo do trabalho e pela sociedade contemporânea, com os seguintes efeitos positivos esperados:

- alargamento da base dos estudos superiores, permitindo uma ampliação de conhecimentos e competências cognitivas;
- flexibilização curricular com aumento de componentes optativos, proporcionando aos estudantes a escolha de seus próprios percursos de aprendizagem;
- introdução de dispositivos curriculares que promovam a integração entre conteúdos disciplinares e níveis de formação;
- adiamento de escolhas profissionais precoces que têm como consequência prejuízos individuais e institucionais;
- redução das altas taxas de evasão, em especial do ensino público superior

Dentro da lógica apresentada por este autor, a intenção da massificação do ensino superior por meio de cursos de formação genérica, seguida de um segundo ciclo para os estudantes é a educação continuada vinculada à vocação do estudante. Nesta perspectiva, a depender da vocação o estudante cursará uma licenciatura para o magistério ou, o mais talentoso, migrará para um curso profissionalizante. E aquele de excepcional desempenho prosseguirá diretamente para o terceiro ciclo - a pós-graduação *stricto sensu*.

É interessante identificar os sujeitos aos quais esta nova proposta curricular da UFBA servirá e quem são seus principais interessados. Observa-se, por um lado, o modelo de universidade que o mercado e as organizações anseiam para atender ao

mundo do trabalho cada vez mais flexibilizado por meio do treinamento de mão de obra qualificada e mal remunerada. Por outro, nota-se que os currículos devem ser flexíveis para que possam facilmente adaptar-se às demandas do mercado, precisam ser uniformes em todo território nacional, seguir os padrões internacionais e com uma carga horária mais enxuta, dentro da lógica da sociedade do conhecimento propagada pelos organismos internacionais multilaterais.

De acordo com o Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA (2008), as competências e habilidades genéricas e específicas do BI foram baseadas nas do Projeto *Tuning* – América Latina que é um consórcio composto de 62 universidades latino-americanas, incluindo as brasileiras, a fim de ampliar as formas de reconhecimento das titulações, com o intuito de se harmonizar com a arquitetura curricular das instituições de ensino superior internacionais:

[...] Inspirados no Projeto Tuning do Processo Europeu de Bolonha, travou-se um diálogo para troca de informações e para melhorar a colaboração entre essas instituições de educação superior, favorecendo o desenvolvimento da qualidade, da efetividade e da transparência no intuito de identificar tanto competências genéricas proporcionadas pela educação superior como competências específicas relacionadas às ocupações. Esses pontos comuns identificados surgiram da necessidade de alargar os canais destinados ao reconhecimento das titulações na região e com outras regiões do planeta [...] (UFBA, julho/2008, p. 23).

O aspecto em comum com o Projeto *Tuning* do Processo de Bolonha está no âmbito de fixar pontos de referência e convergência mútuos entre as universidades, assim também o é na concepção do BI em harmonia com as titulações de outras instituições de ensino superior em outras regiões do país e fora dele. O nome do projeto traduz com propriedade a intenção do mesmo, visto que enquanto verbo transitivo *tune* significa afinar, regular e como substantivo significa melodia. Logo, trata-se de um projeto que busca harmonizar as convergências entre as instituições de educação superior. Nesta perspectiva, Bolonha, por meio do Projeto *Tuning*, serviu de inspiração para a concepção das competências do BI da UFBA.

Dentro desta ótica, o estudante egresso do BI terá seus estudos reconhecidos no âmbito nacional e internacional, ou seja, graduação em dois ciclos e articulações

internacionais, segundo prospectado na concepção do Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares, conforme transcrito a seguir:

O egresso do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades deverá ser um indivíduo capaz de realizar leituras abrangentes, sensíveis e críticas da realidade social e do ambiente em que se encontra inserido. Além disso, deverá enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades de distintos campos do conhecimento (UFBA, julho/2008, p. 24).

Por conseguinte, parece oportuno refletir sobre alguns cenários que têm se desenhado dentro da UFBA a partir da implantação do primeiro ciclo nos BI:

- a) A relação quantidade de vagas solicitadas semestralmente aos colegiados dos cursos das outras unidades universitárias para os estudantes do Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) e a quantidade de vagas deferidas por esses colegiados não atendem satisfatoriamente às demandas dos cursos do IHAC. Esta situação interfere na dinâmica curricular do curso no âmbito da definição das trajetórias acadêmicas do seu corpo discente, dificulta a flexibilidade na formação e a construção da trajetória acadêmica escolhida pelo aluno;
- b) A estrutura de distribuição das vagas para ingresso nos cursos de progressão linear na UFBA hoje (2013) compreende-se em: 50 % destinam-se aos candidatos selecionados por meio de cotas, 30% por meio da seleção direta do ingressante para o CPL e 20% é para egressos dos cursos de BI. Diante desta realidade, cabe registrar que nem todos os egressos serão incluídos nos CPL;
- c) A passagem dos BI para os CPL tornar-se-á mais difícil face à crescente demanda que ocorrerá com as próximas turmas de egressos, tendo em vista que a passagem não ocorre automaticamente porque depende da existência da vaga. Como o número de egressos será previsivelmente superior ao de vagas nos CPL, um novo filtro de seleção deverá se constituir, aspecto, aliás, já observado na disputa de egressos do BI de Saúde pelas vagas limitadas na Faculdade de Medicina. Desta forma, como dizer que a universidade está

estruturada em dois ciclos, se um dos critérios para que esta passagem ocorra é a existência de vaga dentro de um prazo de carência de dois semestres para que o egresso possa continuar seus estudos no CPL? Observa-se que o rito de passagem é o momento do verdadeiro vestibular, da real seleção, do funil para a profissionalização dos egressos do BI;

- d) A expansão do número de vagas e ampliação com novos cursos, sem a contrapartida dos recursos financeiros suficientes para a implementação de um ensino de qualidade, na dimensão de um processo que ainda está em fase de construção de material humano, acadêmico e físico para sua implementação. Por detrás dos objetivos declarados das políticas públicas de democratização de acesso ao ensino superior brasileiro, estaria a sua expansão a baixo custo comprometendo a qualidade da educação federal superior;
- e) Quanto ao aspecto da internacionalização da universidade, no que diz respeito aos pré-requisitos para intercâmbio acadêmico constantes no Regulamento de Ensino de Graduação (REG) da UFBA vigente, dificultam que o egresso do BI e recém ingressos no CPL possa de imediato participar de programa de intercâmbio por meio da sua Assessoria para Assuntos Internacionais, no que tange ao requisito da integralização de cinquenta por cento da carga horária do curso no momento da inscrição para um programa de intercâmbio. Observa-se que os atuais pré-requisitos constantes no REG impossibilitam a mobilidade acadêmica aos discentes recém-ingressos nos CPL oriundos dos BI.

Pertinente se faz a análise da evolução dos dados dos cursos de BI na UFBA, da sua implantação até o primeiro semestre letivo do ano de 2013, ilustrados no gráfico 9 a seguir:

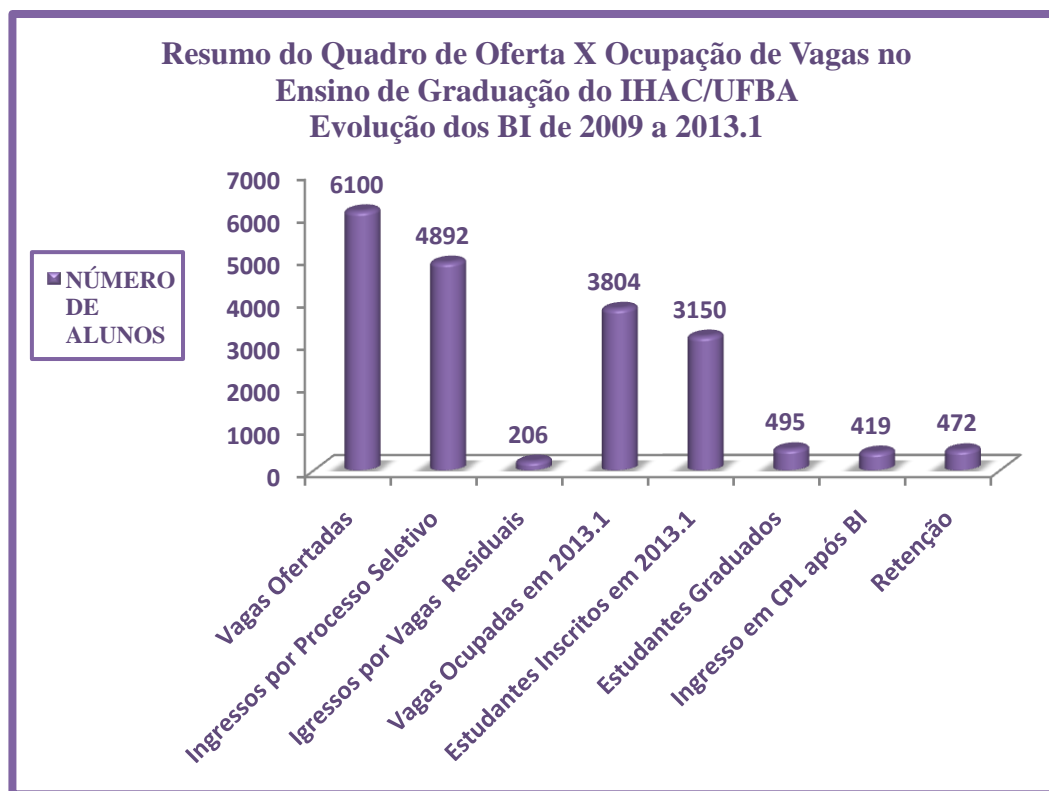


Gráfico 9: Resumo do Quadro de Oferta X Ocupação de Vagas no Ensino de Graduação do IHAC/UFBA - Evolução dos BI de 2009 A 2013.1
Fonte: Secretaria do IHAC/UFBA

Elaboração da autora

Desde a sua implantação até o semestre letivo 2013.1, ingressaram 4.892 estudantes via processo seletivo nos cursos de BI do IHAC para ocupação das 6.100 vagas ofertadas. Contudo, somente 3.804¹² das vagas foram ocupadas por estudante que entraram por meio do processo seletivo tradicional na UFBA e apenas 3.150 deles se inscreveram em componentes curriculares no semestre 2013-1. Vale lembrar que, no âmbito dos estudantes regularmente matriculados, ainda há 472 que não concluíram seus estudos dentro do prazo mínimo de duração do curso. Segundo os dados da administração do IHAC, o índice de evasão nos cursos de BI é em torno de 28,5%. E, no que tange às primeiras turmas de egressos dos BI, os dados nos mostram que a maioria deles, ou seja, 84,5% ingressaram imediatamente no CPL. No entanto, esta proporção tenderá a se reduzir face à crescente demanda por vagas nos CPL das novas turmas de egressos e daqueles estudantes que, por algum motivo, não lograram êxito na sua solicitação assim que se graduaram.

¹² Nas notas complementares e metodologia de cálculo dos dados do IHAC/UFBA, informa que este é o “Número de estudantes ativos em 2013-1 (após colação de grau, cancelamentos de matrícula, desistências oficiais de Curso, ingresso por Vagas Residuais, jubileamento, etc); engloba todos os alunos em situação regular e os que já atingiram parcialmente os critérios para jubileamento”.

Conforme as tabelas de 1 a 5 de distribuição dos 419 egressos dos BI nos CPL por área, percebe-se que a maioria dos egressos dos BI escolheu migrar para alguns cursos de progressão linear das áreas I, II e III, principalmente para aqueles cursos que são tradicionalmente reconhecidos como de maior prestígio social: direito, medicina, psicologia e engenharia. Como os dados coletados foram dos primeiros egressos, ainda é cedo para avaliar quais os motivos das escolhas e se elas poderão se configurar como uma tendência no âmbito dos egressos do BI.

Distribuição dos Egressos do BI nos CPL da UFBA (2012-2013) – Área I	EGRESSOS
Arquitetura e Urbanismo	7
Arquitetura e Urbanismo - Noturno	5
Engenharia Civil	10
Engenharia da Computação	3
Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	-
Engenharia de Controle e Automação de Processo	2
Engenharia de Minas	1
Engenharia de Produção	11
Engenharia Elétrica	4
Engenharia Mecânica	8
Engenharia Química	1
Engenharia Sanitária e Ambiental	3
Física	-
Física - Noturno	-
Geofísica	2
Geologia	6
Química	-
Química - Noturno	-
Ciência da Computação	1
Computação - Noturno	-
Estatística	-
Matemática	-
Matemática – Noturno	1
Sistemas de Informação	1
TOTAL	66

Tabela 1: Distribuição dos Egressos do BI nos CPL da UFBA (2012-2013) – Área I

Fonte: Secretaria do IHAC/UFBA

Elaboração da autora

DISTRIBUIÇÃO DOS 419 EGRESSOS DO BI NOS CPL DA UFBA (2012/2013) - ÁREA II	EGRESSOS
Biotecnologia	4
Ciências Biológicas	-
Ciências Biológicas - Noturno	-
Enfermagem	11
Farmácia	2
Farmácia - Noturno	1
Fisioterapia	4
Fonoaudiologia	1
Gastronomia	-
Licenciatura em Ciências Naturais	-
Medicina	65
Medicina Veterinária	1
Nutrição	3
Oceanografia	1
Odontologia	16
Saúde Coletiva	11
Zootecnia	-
TOTAL	120

Tabela 2: Distribuição dos Egressos do BI nos CPL da UFBA (2012-2013) – Área II

Fonte: Secretaria do IHAC/UFBA

Elaboração da autora

DISTRIBUIÇÃO DOS 419 EGRESSOS DO BI NOS CPL DA UFBA (2012/2013) - ÁREA III	EGRESSOS
Administração	8
Arquivologia	1
Arquivologia - Noturno	-
Biblioteconomia e Documentação	-
Ciências Contábeis	-
Ciências Contábeis - Noturno	3
Ciências Econômicas	1
Ciências Sociais	2
Comunicação – Jornalismo	12
Comunicação – Produção em Comunicação e Cultura	8
Direito	43
Direito - Noturno	77
Educação Física	-
Estudos de Gênero e Diversidade	-
Filosofia	2
Geografia	2
Geografia - Noturno	-
História	1
História - Noturno	5
Museologia	-
Pedagogia	2
Pedagogia - Noturno	1
Psicologia	31
Secretariado Executivo	-
Serviço Social	4
TOTAL	203

Tabela 3: Distribuição dos Egressos do BI nos CPL da UFBA (2012-2013) – Área III

Fonte: Secretaria do IHAC/UFBA

Elaboração da autora

DISTRIBUIÇÃO DOS 419 EGRESSOS DO BI NOS CPL DA UFBA (2012/2013) - ÁREA IV	EGRESSOS
Letras Vernáculas	5
Letras Vernáculas e Língua Estrangeira	-
Língua Estrangeira Moderna ou Clássica	1
Letras Vernáculas - Noturno	4
Língua Estrangeira - Noturno	-
TOTAL	10

Tabela 4: Distribuição dos Egressos do BI nos CPL da UFBA (2012-2013) – Área IV

Fonte: Secretaria do IHAC/UFBA

Elaboração da autora

DISTRIBUIÇÃO DOS 419 EGRESSOS DO BI NOS CPL DA UFBA (2012/2013) - ÁREA V	EGRESSOS
Artes Cênicas – Direção Teatral	1
Artes Cênicas – Interpretação Teatral	6
Licenciatura em Teatro	2
Artes Plásticas	1
Design	2
Licenciatura em Desenho e Plástica	4
Superior de Decoração	-
Canto	-
Composição e Regência	-
Instrumento	-
Música	-
Música Popular	-
Dança	-
Dança - Noturno	4
TOTAL	20

Tabela 5: Distribuição dos Egressos do BI nos CPL da UFBA (2012-2013) – Área V

Fonte: Secretaria do IHAC/UFBA

Elaboração da autora

4.2.1. Os Números da UFBA Antes e Depois do Reuni

A partir de agora é interessante seguir com o mapeamento do tamanho da UFBA no que se refere aos cursos e vagas ofertadas antes da adesão ao Reuni (2007), assim como do tamanho da sua comunidade no ano de implantação dos BI e outros cursos (2009), e os dados oficiais mais recentes pós-Reuni (2011). A seguir, as tabelas de 6 a 12 mostram a realidade da UFBA antes, durante e após a reestruturação da universidade Federal da Bahia iniciada em 2008:

EVOLUÇÃO DOS CURSOS E VAGAS DE GRADUAÇÃO DA UFBA ANTES E APÓS O REUNI (2007, 2009, 2011 E 2012)									
CAMPI DA UFBA	MODALIDADE	2007		2009		2011		2012	
		CURSOS	VAGAS	CURSOS	VAGAS	CURSOS	VAGAS	CURSOS	VAGAS
CAMPUS SALVADOR	CPL	58	3886	79	5396	85	5776	85	5776
	BI	-	-	6	900	8	1300	8	1300
	CST	-	-	1	50	2	95	2	95
CAMPUS BARREIRAS	CPL	6	240	9	360	10	405	10	405
	BI	-	-	1	80	2	160	2	160
	CST	-	-	-	-	-	-	-	-
CAMPUS VITÓRIA DA CONQUISTA	CPL	3	120	5	210	6	255	6	255
	BI	-	-	-	-	-	-	-	-
	CST	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	CPL	67	4246	93	5966	101	6436	101	6436
	BI	-	-	7	980	10	1460	10	1460
	CST	-	-	1	50	2	95	2	95
TOTAL GERAL		67	4246	101	6996	113	7991	113	7991

Tabela 6: Evolução dos Cursos e Vagas de Graduação da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011 E 2012)

Fonte: Sítio da Proplan/UFBA/

Elaboração da autora

Com base nos dados oficiais disponíveis no sítio eletrônico da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (Proplan) da UFBA, observa-se, na tabela 6, que houve uma ampliação em torno de 50,74% do número de cursos de graduação ofertados no ano de 2009, primeiro ano acadêmico após a implantação do Reuni. Analisando o período de

2007 a 2012, a universidade aumentou sua oferta de cursos no total de 68,65%. No que se referem às vagas, estas ampliaram em 41,21% no ano de 2009 e, entre 2007 e 2012, expandiram-se aproximadamente 88,2%. Um aumento bastante significativo do corpo discente de graduação, que praticamente dobrou. Assim, o número médio de estudantes de graduação por ano passou a ser conforme distribuído na tabela 7 a seguir:

NÚMERO MÉDIO DE ESTUDANTES ATIVOS DA GRADUAÇÃO ANTES E APÓS O REUNI (2007, 2009, 2011)	
2007	22.670
2009	25.796
2011	31.840

Tabela 7: Número Médio de Estudantes da Graduação da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011)

Fonte: Sítio da Proplan/UFBA/
Elaboração da autora

Em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, a evolução da das modalidades oferecidas nos três *campi*, manteve-se na média durante os anos de 2007, 2009 e 2011, conforme disposto na tabela 8 a seguir:

EVOLUÇÃO DA OFERTA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFBA ANTES E APÓS O REUNI (2007, 2009, 2011)				
CAMPI DA UFBA	MODALIDADE	2007	2009	2011
		CURSOS	CURSOS	CURSOS
CAMPUS SALVADOR	ESPECIALIZAÇÃO	56	37	16
	RESIDÊNCIA MÉDICA	32	29	35
	RESIDÊNCIA MÉDICA MULTIPROFISSIONAL	-	-	7
	MESTRADOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL	48	55	65
	DOCTORADO	32	38	43
CAMPUS BARREIRAS	ESPECIALIZAÇÃO	-	-	-
	RESIDÊNCIA MÉDICA	-	-	-
	RESIDÊNCIA MÉDICA MULTIPROFISSIONAL	-	-	-
	MESTRADO ACADÊMICO	-	-	1
	DOCTORADO	-	-	-
CAMPUS VITÓRIA DA CONQUISTA	ESPECIALIZAÇÃO	-	-	-
	RESIDÊNCIA MÉDICA	-	-	-
	RESIDÊNCIA MÉDICA MULTIPROFISSIONAL	-	-	-
	MESTRADO ACADÊMICO	-	-	1
	DOCTORADO	-	-	1
TOTAL	ESPECIALIZAÇÃO	56	37	16
	RESIDÊNCIA MÉDICA	32	29	35
	RESIDÊNCIA MÉDICA MULTIPROFISSIONAL	-	-	7
	MESTRADOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL	48	55	67
	DOCTORADO	32	38	44
TOTAL GERAL		168	159	169

Tabela 8: Evolução dos Cursos de Pós-Graduação da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011)

Fonte: Sítio da Proplan/UFBA/

Elaboração da autora

Com relação às vagas nos cursos de pós-graduação a oferta média se manteve. Contudo, no que se refere aos cursos de especialização, havia 395 vagas em 2007 que foram ampliadas significativamente em torno de 366,32 % no ano de 2009, atingindo um quantitativo de 1.842 estudantes, porém, no ano de 2011, este número foi reduzido

para 478 discentes no ano de 2011. Acerca deste aspecto, caberia uma análise mais aprofundada da conjuntura da universidade do período a fim de compreender tanto a expansão quanto a redução das vagas nessa modalidade de curso. Observe a tabela 9, a seguir, que apresenta os dados sobre as vagas na pós-graduação:

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO ANTES E APÓS REUNI (2007, 2009, 2011)				
MODALIDADE	2007	2009	2011	
	-	-	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
ESPECIALIZAÇÃO	395	1842	478	
RESIDÊNCIA MÉDICA	178	230	232	
RESIDÊNCIA MÉDICA MULTIPROFISSIONAL	-	-	142	
MESTRADOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL	2224	2293	2553	2364
DOCTORADO	1022	1379	1802	1732

Tabela 9: Evolução do Número de Estudantes da Pós-Graduação da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011)

Fonte: Sítio da Proplan/UFBA/

Elaboração da autora

É oportuno também registrar os dados do quadro dos recursos humanos permanentes e temporários da universidade nesse período. No âmbito dos docentes permanentes, foram contratados mais 215 profissionais por meio de concurso público no ano de 2009 e no período de 2007 a 2011 o equivalente a 515 novos professores concursados nos três *campi*. Conforme se verifica na tabela 10, a seguir:

QUADRO DE DOCENTES PERMANENTES DA UFBA ANTES E APÓS O REUNI (2007, 2009 E 2011)				
CAMPI DA UFBA	REGIME DE TRABALHO	2007	2009 DADOS DOS TRÊS CAMPI	2011
CAMPUS SALVADOR	20 H	268	247	328
	40 H	191	213	247
	DE	1213	1501	1506
CAMPUS BARREIRAS	20 H	-	-	-
	40 H	-	-	-
	DE	38	-	99
CAMPUS VITÓRIA DA CONQUISTA	20 H	-	-	4
	40 H	-	-	3
	DE	36	-	70
TOTAL GERAL		1746	1961	2257

Tabela 10: Quadro de Docentes Permanentes da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011)

Fonte: Sítio da Proplan/UFBA/

Elaboração da autora

Dentro do quadro de pessoal docente da UFBA há um quantitativo de trabalhadores que não pertencem ao conjunto permanente dos recursos humanos, visto que são contratados por tempo determinado com o intuito de suprir as lacunas do profissional docente efetivo a cada semestre letivo da universidade. Esses profissionais são denominados de professor substituto e de professor temporário. Destaca-se que este último começou a ser selecionado a partir de 2011. Desta forma, percebe-se na tabela 11, a seguir, que houve um equilíbrio no nível de contratação de professor substituto entre os anos de 2007 e 2009 quando foram contratados 35 profissionais a mais em relação ao ano de 2007. Contudo, em 2011, o número de professores substitutos caiu para 287 profissionais e, apesar de ter sido criada a categoria de professor temporário nesse mesmo ano, e da contratação de 109 profissionais temporários, o efetivo total de docentes não permanentes na UFBA ainda foi menor do que nos anos anteriores.

Conforme os dados da tabela 11, a seguir, foi contratado o total de 396 docentes substitutos e temporários no ano de 2011:

QUADRO DE DOCENTES SUBSTITUTOS E TEMPORÁRIOS DA UFBA ANTES E APÓS O REUNI (2007, 2009 E 2011)				
CAMPI DA UFBA	REGIME DE TRABALHO	2007	2009 DADOS DOS TRÊS CAMPI	2011
CAMPUS SALVADOR	SUBSTITUTO	562	597	276
	TEMPORÁRIO	-	-	105
CAMPUS BARREIRAS	SUBSTITUTO	6	-	1
	TEMPORÁRIO	-	-	-
CAMPUS VITÓRIA DA CONQUISTA	SUBSTITUTO	1	-	10
	TEMPORÁRIO	-	-	4
TOTAL GERAL		569	597	396

Tabela 11: Quadro de Docentes Substitutos e Temporários da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011)

Fonte: Sítio da Proplan/UFBA/

Elaboração da autora

O quadro de pessoal técnico-administrativo, em contraposição ao de docentes e ao de estudantes, reduziu no período de 2007 a 2011 conforme se depreende da leitura da tabela 12 adiante:

QUADRO DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS DA UFBA ANTES E APÓS O REUNI (2007, 2009, 2011)	
2007	3.289
2009	3.244
2011	3.279

Tabela 12: Quadro de Técnicos Administrativos da UFBA Antes e Após o Reuni (2007, 2009, 2011)

Fonte: Sítio da Proplan/UFBA/

Elaboração da autora

Assim, como se observa, a UFBA cresceu no âmbito dos cursos e vagas na graduação em seus três *campi*, porém, seu quadro de pessoal não se expandiu na mesma proporção, o que pode comprometer a qualidade do atendimento acadêmico e administrativo da sua comunidade.

Assinale-se que as metas do Reuni apresentam-se em consonância com o documento do ano de 2003 do Banco Mundial: “Construir Sociedades do Conhecimento: novos desafios para a educação terciária¹³” (GREGÓRIO, 2012; *WORLD BANK*, 2013). O BM aponta a importância de uma formação pós ensino médio para o desenvolvimento dos países periféricos, assim como apresenta que a reestruturação da educação superior desses países nos moldes de uma educação continuada, rumo à construção da sociedade do conhecimento, poderá contribuir com a redução da pobreza. Em atendimento, também, a uma das metas da ONU para o novo milênio que é educar para a redução da pobreza. É importante destacar ainda o quão significativo é para os organismos internacionais, principalmente para o BM, formular políticas educacionais com vistas à amenização do problema da pobreza nos países periféricos.

Pode-se inferir que a reestruturação da UFBA também serviu como contribuição para o desenvolvimento da estratégia global de organismos internacionais multilaterais

¹³ Consoante com o que a definição da OCDE, o BM classifica educação terciária aquele nível de estudo realizado após a conclusão do ensino médio.

como o Banco Mundial e a ONU, na perspectiva da construção de políticas sociais para o combate a pobreza por meio do sistema educacional.

A presente investigação leva a refletir que o projeto da nova arquitetura curricular da UFBA, possibilitada a partir da adesão ao Reuni, possui as seguintes semelhanças com as premissas do Processo de Bolonha:

- a) A uniformização do período de conclusão dos cursos (1º ciclo): tanto na Europa pré-Bolonha quanto na UFBA até 2008, os cursos tinham duração diferenciada, a partir da implantação do Processo de Bolonha e da implantação do BI o período de conclusão dos cursos do primeiro ciclo foi uniformizado;
- b) A duração do primeiro ciclo para ambos é de três anos;
- c) Tanto Bolonha como o BI na UFBA tem formação enxuta no primeiro ciclo, com o intuito da inserção mais rápida no mercado de trabalho;
- d) A profissionalização para ambos ocorre no segundo ciclo, o que ajuda a tentar evitar a escolha da profissão precocemente;
- e) O Reuni e Bolonha mantêm recursos públicos para o fomento do ensino e pesquisa;
- f) Ambos buscam a responsabilidade administrativa, social e na gestão das IES e instituições de pesquisa;
- g) Tanto o Processo de Bolonha, quanto o BI preconizam uma revisão da estrutura acadêmica e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade dos cursos ofertados;
- h) Ambos procuraram sintonizar suas estruturas educativas e pontos de convergência com outras instituições de ensino superior no âmbito nacional e internacional por meio do Projeto *Tuning*.
- i) O sistema europeu e o BI prospectam o aumento da indução da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior, com vistas à internacionalização universitária.

4.2.2. BI e Outras Formas de Internacionalização

Quando se fala em internacionalização universitária a tendência é pensá-la como algo recente. Contudo, esta já existe desde a Idade Média com a criação das primeiras escolas europeias, também chamadas de *universitas*. Naquele contexto sócio, político, religioso, cultural e econômico havia o encontro de professores e estudantes de diferentes países e regiões, surgindo a partir daí as chamadas comunidades internacionais. Estas comunidades se reuniam primordialmente pela busca do conhecimento, por novas descobertas, mas também funcionavam como valor educativo, contribuindo assim para notoriedade e prestígio da universidade. Nesta perspectiva, a presença de estrangeiros contribuía para valorização da instituição.

A internacionalização, a depender do momento histórico, é conceituada de formas diferenciadas a saber (BARRETO, 2010):

a) como trocas internacionais por meio da presença de estrangeiros e alunos-convênios na universidade anfitriã¹⁴, pelo número de concessões de pesquisa internacional, cooperação internacional, dentre outras.

b) como um processo geral da universidade, que tem sido evidenciado pela oferta de contratos de capacitação e cursos de treinamento em outros países, estabelecimento de *campi* no exterior via internet, ampliação de contatos com professores e estudantes no exterior.

c) como a globalização do ensino superior, ampliação do sistema educacional e suas relações com outros países. Neste sentido, é vista como forma de busca da equidade universitária;

d) como integração da dimensão global, multicultural e internacional nos objetivos e função da educação superior.

Lima e Contel (2009) afirmam que o processo da internacionalização do ensino superior brasileiro divide-se em quatro períodos:

a) Entre os anos de 1930 e 1950, a internacionalização foi estimulada por meio de programas de cooperação acadêmica internacional. O foco era, naquele momento, as

¹⁴ Universidade anfitriã é aquela que recebe o estudante estrangeiro, ou seja, a universidade destino do estudante intercambista.

missões que traziam professores visitantes, uma visão acadêmica a fim de fortalecer o projeto acadêmico das universidades emergentes; a Universidade de São Paulo, em 1934, com a missão francesa constituída por professores e pensadores que marcaram a inteligência brasileira, como Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide, dentre outros nomes ilustres.

b) No período de 1960 a 1970, ocorreu mediante programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na presença de consultores e na concessão de bolsas de estudos para realizar mestrado e doutorado no exterior, visando à reestruturação do sistema educacional superior de acordo com o “modelo americano”, foi firmado, então, um acordo entre o MEC-Usaid em 1967. Uma motivação político-acadêmica.

c) O terceiro período, dos anos de 1980 a 1990, a internacionalização foi induzida por meio de programas de cooperação acadêmica internacional priorizando a formação de grupos de estudo e pesquisa voltados para temas de interesse compartilhado; mediante concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior, em áreas definidas como estratégicas e por programas de cooperação acadêmica internacional, a fim de trazer professores visitantes e levar estudantes para realização de poucas disciplinas. Uma internacionalização acadêmico-mercadológica, pois visava expandir e consolidar os programas de pós-graduação *stricto sensu*; o incremento da pesquisa de ponta em áreas tidas como estratégicas e o diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos.

d) O quarto período, que compreende a partir dos anos 2000, a internacionalização vem se desenvolvendo por meio de programas de cooperação acadêmica internacional com enfoque na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temáticas estratégicas e de interesse partilhado; mediante concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior em áreas classificadas como estratégicas e sem tradição de pesquisa no país; por programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes e na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas; por meio de projetos de criação de universidades federais orientadas pela internacionalização ativa e mediante a comercialização de serviços educacionais. Neste momento, a motivação da internacionalização é acadêmica, política, econômica e mercadológica, já que visa a inserção internacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; o incremento da pesquisa de ponta em

áreas estratégicas; a integração regional de caráter inclusivo; o diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos; e a captação de estudantes.

Contudo, há de se atentar para os riscos da educação transnacional e da multinacionalização do ensino superior, para os perigos de haver pacotes de cursos ou franquias de instituições de educação superior (mcdonaldização)¹⁵, ou seja, instituições de ensino superior ou programas acadêmicos de um país que visam muito o lucro através das relações universitárias com outras organizações educacionais de níveis diferentes. Estas organizações estrangeiras se sobrepõem às nacionais por meio da dominação das suas ideias e valores que não são os das instituições nacionais.

Assim, a produção do conhecimento se apresenta como uma das funções de muitas universidades no mundo, implicando a aceleração do processo de internacionalização do ensino superior rumo à universalização do conhecimento. Essa rede de saberes termina por aproximar as comunidades acadêmicas de diferentes partes do mundo, promovendo, desta forma, a socialização e renovação do conhecimento produzido nas universidades por meio da sua internacionalização.

Nesta perspectiva, a universidade passa a ter a função de integração à de eliminação de fronteiras para a socialização dos seus avanços tecnológicos e científicos. Em outras palavras, processa-se de fato a cooperação internacional entre instituições acadêmicas de diversas partes do mundo. Por este ângulo, a internacionalização universitária passa a fazer parte da vida acadêmica, a fim de que as instituições de ensino superior se tornem mais competitivas no mercado global.

Existem alguns modelos de multinacionalização conforme relacionado a seguir:

¹⁵ Processo que Morosini (2006, p. 117) qualifica como mcdonaldização, conforme ver-se-á adiante.

1. Estabelecimento de campus no estrangeiro por iniciativa local, com fortes relações com as instituições estrangeiras e, geralmente, supervisionados pelas mesmas e acreditado no país da matriz. O currículo é o da instituição estrangeira e a língua, o inglês. Cita como exemplo a Escola de Negócios da Universidade de Chicago e seus campi na Europa. Os professores são oriundos da Escola e o currículo é o da escola com focus internacional. Refere-se a um pequeno número de universidades;
2. Modelo universitário padrão de exportação. Caracteriza-se pelo oferecimento de curso no exterior por instituição de país industrializado, geralmente para países em desenvolvimento. O anfitrião pode ser uma corporação sem ligação alguma com educação, uma instituição educacional ou então uma combinação das duas alternativas anteriores. Cita como exemplo cursos oferecidos na Malásia por instituição australiana e/ou britânica;
3. Mcdonaldização - oferta de filiais “empacotadas” de IES ou cursos superiores em outro país; e
4. Programas conjuntos (*joint degrees*) oferecidos por IES em dois ou mais países (MOROSINI, 2006, p.117).

Inicialmente a internacionalização das universidades, sendo vista como produtora de conhecimento, sempre esteve mais direcionada à pesquisa e, a partir do século XXI, as estratégias de internacionalização da educação superior voltaram-se para o ensino. A mobilidade estudantil mostra-se, então, como uma experiência enriquecedora na vida acadêmica do estudante universitário face às disciplinas estudadas em universidades estrangeiras, aos estágios oferecidos pelos consórcios de cooperação acadêmica, pesquisas ou até mesmo por meio de atividades que agregam valores como imersão numa segunda língua, experiências interculturais, que, atualmente, são muito valorizadas pelos empregadores.

Com o avanço do processo de globalização econômica, financeira e cultural que permeia o mundo contemporâneo e do qual não se pode fugir, acelerou-se também o processo de internacionalização universitária, assim como também a mercantilização da educação superior fomentada pela política neoliberal no Brasil. Nesta política, a lógica de mercado é vista como algo muito eficaz no meio organizacional, com as IES latinoamericanas cada vez mais sendo inseridas nessa lógica de mercado da educação superior.

Entretanto, não é muito fácil definir globalização, pois suas transformações incidem tanto na cultura como na educação, assim como nas questões econômicas, no comércio internacional e na proteção aos blocos econômicos, como afirma Santos (2001) a seguir:

[...] a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival. [...] Por outras palavras, não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, uma imersão cultural específica (SANTOS, 2001).

Face ao desenvolvimento do processo da globalização na década de 1990 por meio da revolução tecnológica e da informação, a internacionalização universitária vem se desenvolvendo muito no cenário mundial. As características da educação estão muito ligadas à globalização, juntamente com os objetivos das organizações internacionais multilaterais, respondendo às necessidades do mercado por meio da universidade.

O mercado passa a ser o critério essencial para definição das prioridades e necessidades para a política de ciência e tecnologia, com isso reduz-se o papel do Estado tanto nesta política, como no incremento do orçamento das universidades e dos institutos de pesquisa. Este novo modelo de ensino superior e de pesquisa universitária gera preocupações tais como: a prestação de contas das universidades, com o objetivo de quantificar a qualidade da educação superior pelo mercado, o aumento de ranqueamentos e padronização dos sistemas de avaliação da educação universitária; a desburocratização para contratação de pessoal docente; o aumento da terceirização e, conseqüentemente, a precarização de mão de obra. Os sistemas nacionais passam a ser acreditados por agências multilaterais em parceria com agências regionais e nacionais, importantes para a disseminação das ideias de mercantilização e comoditização do ensino superior do projeto político neoliberal.

A partir do ano de 1978, foram criadas as primeiras Assessorias de Relações Internacionais nas Universidades Brasileiras. Todavia, o marco da internacionalização nas universidades brasileiras ocorreu dez anos depois com a criação do Fórum de Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (Faubai) pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub).

Embora o Faubai seja um fórum de ampla representatividade, a medida que tem como associadas instituições públicas e privadas de ensino superior, as Instituições Federais de Ensino Superior precisavam de uma instância para internacionalizar especificamente as Ifes. Diante deste desafio, a Andifes criou a Comissão de Relações Internacionais (Cria) no dia 13 de maio de 2005 a fim de internacionalizar as Ifes, ampliar a participação delas em redes internacionais, aumentar a mobilidade estudantil¹⁶, principalmente na graduação, e realizar projetos conjuntos com universidades estrangeiras.

Dentro desta perspectiva, as políticas brasileiras de internacionalização universitária encontram-se na área da cooperação internacional por meio de instituições governamentais que foram criadas com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de recursos humanos de ensino superior, como a Capes, e o desenvolvimento científico e tecnológico, como o CNPq. Ambos se propõem a induzir o desenvolvimento da cooperação internacional das universidades brasileiras, tanto por meio do campo científico-tecnológico junto a outros países, como mediante processo de inserção da universidade no mundo internacional, respectivamente.

Além dos acordos de cooperação científica internacional, há os programas bilaterais de financiamento de parcerias universitárias promovidas pela Capes que, em casos especiais, podem chegar à dupla diplomação dos estudantes das instituições parceiras, como acontece nos EUA, Alemanha, França e Argentina, com a criação dos consórcios de universidades.

Estes consórcios consistem em parcerias universitárias entre países europeus e universidades brasileiras, por meio do Programa *Erasmus Mundus External Cooperation Window*, que oferece bolsas de estudos no exterior por um ou dois semestres para graduação, mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Apesar desta nova modalidade de intercâmbio ter sido criada em 2001 no Brasil, na UFBA iniciou-se em 2007 por meio do Consórcio Eubranex sob a coordenação da *Technische Universität München* na Alemanha, em seguida iniciaram-se os consórcios Mundus 17, coordenado

¹⁶ Mobilidade estudantil, atualmente também utilizada como sinônimo de intercâmbio estudantil, é o termo empregado para as relações de reciprocidades entre as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) brasileiras. As Ifes juntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) firmaram convênio a fim de regular a relação de reciprocidade entre as Ifes por meio da mobilidade dos seus alunos de graduação, através do Programa Andifes de Mobilidade Estudantil, em 29 de abril de 2003.

pela Universidade do Porto em Portugal, o Emundus 15 e o Emundus 17, ambos os consórcios são coordenados pela *Universidad de Santiago de Compostela*, na Espanha e recentemente (2012), o Preciosa, coordenado pela *Università degli Studi di Padova*, na Itália.

Conforme afirma Krawczyk (2008), esta modalidade de intercâmbio é recente:

A partir de 2001, cria-se uma nova forma de intercâmbio por meio de ‘Parcerias universitárias’ e de criação de ‘consórcios de universidades’, primeiro com países europeus e com E.E.U.U. que visam a inserção internacional da Universidade Brasileira.

Os programas não são exatamente iguais entre diferentes países. A partir de uma matriz comum, cada acordo entre países é modelado a partir das necessidades, possibilidades e condições do Brasil, dos países parceiros e das universidades envolvidas (KRAWCZYK, 2008, p. 9).

A experiência do intercâmbio estudantil proporciona a interação e compreensão dos aspectos culturais, agregado a outros valores e sistemas educacionais. Dentro deste viés, estes aspectos são importantes no processo da internacionalização da educação superior, sem prejuízo dos objetivos do ensino na área de conhecimento acadêmico. Todavia, a globalização do ensino e os seus resultados na educação superior implicam a introdução e o aumento de instituições internacionais, a harmonização curricular, os sistemas de equivalência de créditos e o programa de educação *on-line* (EIRAS, 2008).

Sob esta perspectiva, a globalização da educação superior tem implicado a mudança de alguns paradigmas acadêmicos a fim de atender à crescente demanda por profissionais com experiência internacional. Destarte, há a tendência do ensino superior mundial em aceitar que o conhecimento deva ser utilitarista e de rápida inserção no mercado de trabalho. A partir deste ponto de vista, a internacionalização está modificando o ensino superior, assim como a globalização está modificando a internacionalização universitária, pois o estudante deve se preparar para o trabalho numa sociedade globalizada, adquirindo competências pessoais e habilidades profissionais visando à empregabilidade.

É importante ressaltar que a motivação dos acadêmicos oriundos de países que praticam a internacionalização ativa, ou seja, aquela em que o Estado se preocupa em

programar políticas para atrair e acolher acadêmicos, de capacitá-los internacionalmente em áreas de interesse estratégico, com implantação institutos ou centros acadêmicos no exterior, não é a mesma daqueles oriundos de países que praticam a internacionalização passiva, que são geralmente aqueles chamados de periféricos, isto é, onde há uma política criteriosa do envio de professores e pesquisadores a centros de grande notabilidade a fim de formar uma elite intelectual para o processo de modernização do país, porém sem condições de oferta de trabalho com remunerações atrativas após a conclusão da sua formação no exterior.

Dentro deste contexto, nota-se que a motivação dos estudantes de intercâmbio de países de internacionalização passiva no sistema educacional mundial está mais voltada para as questões econômicas que o país destino possa lhes oferecer, embora as socioculturais e acadêmicas também influenciem no momento das suas escolhas. Enquanto que os interesses daqueles oriundos de países com inserção ativa na internacionalização da educação mundial do ensino superior não possuam ou tenham pouco interesse nas questões econômicas que o país de acolhimento possa lhes proporcionar, estes visam mais os aspectos socioculturais, acadêmico e administrativo (acessibilidade a inúmeros cursos com aproveitamento) do país destino no momento das suas escolhas.

Atualmente há uma crescente preocupação na indução de projetos de formação e vivência internacional ainda na graduação que, até o início da década de 1990, se concentrava em programas de pós-graduação *stricto sensu*, entretanto participar de um programa de intercâmbio acadêmico estudantil tem custos elevados sob vários aspectos que vão desde os linguísticos e acadêmicos aos operacionais de viagem e manutenção no país destino. Os aspectos econômicos são barreiras para que os estudantes de diferentes camadas sociais, principalmente aqueles que ingressaram na universidade pela política de inclusão social, por meio de cotas sociais, possam participar de programa de intercâmbio na mesma proporção daqueles que possuem um padrão econômico mais elevado.

É importante lembrar que a iniciativa do governo federal brasileiro, por meio do programa Ciência sem Fronteiras¹⁷ lançado no ano de 2011, com o fomento de bolsas

¹⁷ Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da

para intercâmbio e cooperação acadêmica, ao nível de graduação e pós-graduação, embora o enfoque seja para a área de ciência, tecnologia e inovação, apresenta-se como uma alternativa de indução à internacionalização acadêmica com ajuda financeira significativa para a internacionalização do ensino superior no Brasil. No entanto, esta iniciativa leva a pensar que se trata de uma política segregadora porque o governo federal, mais uma vez, prioriza atender áreas estratégicas para o desenvolvimento do país, deixando à margem os estudantes daqueles cursos de menor prestígio social.

Portanto, as várias práticas de internacionalização do ensino superior vêm se ajustando a fim de responder aos desafios sociais, econômicos, acadêmicos, culturais e políticos do mundo contemporâneo ao longo do tempo e pode ser vista como mais uma missão da universidade à medida que favorece a mobilidade acadêmica e técnica da sua comunidade; agrega a diversidade cultural à científica, dimensiona suas atividades de ensino, pesquisa, inovação e extensão e atua com diplomacia cultural para consolidação das suas práticas (SANTOS, F. e ALMEIDA FILHO, 2012).

Na lógica da internacionalização universitária na sociedade do conhecimento, a UFBA, por meio da sua Assessoria para Assuntos Internacionais (AAI), da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (Propg), da Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação (Propci), da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (Proae), vem agregando esta missão ao seu fazer universitário na sua trajetória de vida.

Dentre as várias formas de internacionalização universitária, em conformidade com as apontadas por Santos, F. e Almeida Filho (2012), cabe destacar aquelas as quais a UFBA proporciona à comunidade acadêmica local e internacional:

Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior (CsF, 2013).

a) Mobilidade Acadêmica de Graduação e Pós-Graduação:

Esta é caracterizada pela movimentação de acadêmicos e técnicos para um período de intercâmbio ou para a realização de todo o curso em outro país. Quando o candidato participa deste tipo de mobilidade por meio da UFBA, este só é possível mediante acordo formal de cooperação acadêmica bilateral ou multilateral com aproveitamento dos estudos realizados no país de destino. Dentro desta mobilidade, os estudantes deverão retornar à sua universidade de origem para conclusão dos estudos. Esta forma de movimentação acadêmica também é conhecida como formação sanduíche, tanto no nível da graduação como da pós-graduação.

Esta modalidade de internacionalização na UFBA é de responsabilidade da AAI que realiza acordos de cooperação acadêmica de abrangência bilateral e multilateral para intercâmbio acadêmico e técnico de graduação e pós-graduação (discente, docente e técnico administrativo), pesquisa e ensino com diversas instituições acadêmicas estrangeiras. Sendo que as modalidades de pós-graduação sanduíche são da égide da Proppg.

Outra forma de mobilidade acadêmica fomentada pelo governo brasileiro é o programa Ciência sem Fronteiras cujo objetivo é promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Na UFBA, este programa é da responsabilidade da Propci, assim como também é o Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA. Trata-se de um curso semi-intensivo de alemão, francês, italiano ou espanhol que é oferecido na modalidade semipresencial, como parte integrante dos Programas Especiais de Monitoria de Alemão/Francês/Italiano/Espanhol (Proema/Proemf/Proemit/Proemes). Estes cursos são destinados a servidores (docentes e técnico-administrativos), estudantes regularmente matriculados em cursos de pós-graduação ou graduação da UFBA e pesquisadores (bolsistas de programas de pós-doutorado e assemelhados). Esta iniciativa visa também capacitar os estudantes que pretendem sair para intercâmbio pelo programa Ciências sem Fronteiras, visto que a competência lingüística é um dos entraves para a internacionalização universitária, principalmente os de baixo poder aquisitivo.

b) Formação Integral

Esta é a modalidade dos estudantes que se candidatam para formação integral no exterior. Há dois programas de cooperação educacional fomentados pelo Governo Federal para a vinda de estudantes de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* para realização de todo o curso nas Ifes: o Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) com países em vias de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina e o Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), administrado conjuntamente pelo Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores, pela Capes e pelo CNPq, prioritariamente, com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia. Na UFBA estas modalidades de mobilidade são da responsabilidade da Proae e ProPg, respectivamente.

Além dos programas descritos acima, a UFBA, por meio da sua AAI, anualmente seleciona um estudante egresso para cursar o mestrado integral nas áreas de: serviço social, enfermagem, fisioterapia, medicina, ciências sociais e humanas na *Oslo and Akershus University College of Applied Sciences*, com bolsa integral fomentada pelo governo da Noruega.

c) Formação em Cotutela de Tese de Doutorado:

Trata-se de uma modalidade na qual o estudante de doutorado realiza parte dos seus estudos em uma universidade no exterior e conta com a co-orientação de um professor na universidade anfitriã. Neste caso, não é necessário um acordo de cooperação acadêmica bilateral, entretanto há a necessidade de um acordo específico para vigor o convênio para a realização da cotutela, em andamento, em conformidade com as normas das instituições envolvidas. Esta forma de internacionalização é da responsabilidade da AAI da UFBA, proporciona uma diplomação conjunta e, portanto, a tese pode ser defendida em qualquer uma das universidades envolvida no processo.

d) Diplomas Conjuntos

Esta modalidade é pautada na emissão de um único diploma em conjunto e, na UFBA, ocorre por meio da formação em cotutela e do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) que é uma iniciativa da Capes e do Grupo Coimbra. O PLI trata-se de uma graduação sanduíche com dupla diplomação para estudantes de licenciaturas. Este programa é da responsabilidade da Prograd na UFBA.

Após apresentar em linhas gerais um pouco do que a UFBA tem realizado para atender às demandas da sociedade do conhecimento no que tange à internacionalização universitária, faz-se necessário frisar que a implantação do BI na sua arquitetura curricular visa o alinhamento da universidade não somente em resposta ao mercado contemporâneo, mas também uma abertura para a internacionalização no âmbito da harmonização curricular das Ifes brasileiras com as instituições acadêmicas internacionais, facilitando sobremaneira a mobilidade vertical dos estudantes brasileiros.

Nota-se que a tensão global da educação superior hoje está pautada, de um lado, em aumentar a competitividade, vinculando o ensino superior ao mercado e, por outro, em defesa dos valores acadêmicos e de democratização. Sob esta perspectiva, um mundo globalizado não tem como não influenciar, dentre muitos aspectos, a educação superior, assim como também o ensino superior não tem como fugir da globalização e a sua internacionalização, face à necessidade, assim como na Era Medieval, das trocas e socialização da cultura, da ciência, da tecnologia e do conhecimento entre os povos e nações. A globalização, embora traga em seu bojo aspectos, muitas vezes, negativos, como elemento de interação, ajuda a absorver conhecimento e a produzir conhecimentos relevantes para a sociedade, para o mundo.

Considerações Finais

Considerações Finais

As reformas do ensino superior ocorridas no Brasil têm sido historicamente influenciadas por modelos internacionais. O exemplo disso é que, desde a sua criação, a universidade brasileira seguiu a dinâmica escolástica; com a participação de missões estrangeiras; reformas pautadas pela influência do perfil norte-americano de ensino superior; ou sob a égide das indicações do Banco Mundial, que, mais uma vez, prioriza a mercantilização da educação superior. Recentemente, as propostas de reestruturação do sistema superior de ensino a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva buscaram uma aproximação com a estrutura de ensino europeia e norte-americana.

Esta investigação procurou trazer para reflexão os possíveis nexos existentes entre a reestruturação da Universidade Federal da Bahia a partir do Reuni e o Processo de Bolonha. As conexões apresentadas neste estudo leva a refletir que a sociedade do conhecimento anseia por uma universidade de reconhecida qualidade, mais flexível, mais ágil, compatível com instituições científicas internacionais, com mobilidade acadêmica e inclusão social.

Apesar de, inicialmente, tratar-se de uma proposta construída a partir de um acordo entre nações europeias, o Processo de Bolonha, hoje, tem impactado não só os países da Europa como também nações de outras regiões do mundo. Tornou-se global por seu modelo multilateral, encontra-se em contínuo processo bianual de reavaliação e/ou remodelação, o que tem implicado direta e indiretamente a globalização do ensino superior no Brasil e no mundo, não obstante haja algumas críticas quanto à forma de implantação, apontados por alguns como sendo um processo centralizador. Entre tais críticas, assinala-se que teria sido uma reforma antidemocrática, definida com pequena participação das comunidades acadêmicas dos países envolvidos; a formação superior e sua aplicação determinada pelo mercado. Assim como a internacionalização universitária, tem se modificado para acompanhar as exigências da sociedade contemporânea.

Conforme anotado nesta pesquisa, observam-se semelhanças entre o Processo de Bolonha e a reestruturação interna da UFBA e, de modo geral, nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil que implantaram o Bacharelado Interdisciplinar. Reestruturação que foi viabilizada por meio do Reuni o qual proporcionou a

implantação e ampliação da cobertura dos cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos pela UFBA.

Neste cenário, a criação dos Bacharelados Interdisciplinares aproxima-se do modelo proposto pelo Processo de Bolonha. As diretrizes deste novo modelo de ensino superior anseiam por uma formação que contemple a revisão das práticas educacionais em consonância com a dinâmica da produção do conhecimento no mundo atual. Desta forma, pode-se dizer que o BI corresponde a uma renovação educacional na reestruturação do ensino superior federal brasileiro.

Não obstante, há aspectos que são alvo de críticas acerca da adesão das universidades federais ao Reuni, tanto no âmbito dos recursos financeiros, quanto no que se refere ao caráter supostamente enfraquecedor da excelência acadêmica. No que se refere ao primeiro aspecto, o governo não ofereceu uma alternativa de financiamento àquelas instituições que, no uso da sua autonomia, decidissem pela não aderência ao Reuni. Desta forma, não restou outro caminho que não fosse a adesão para aquisição de fundos às Ifes. Noutro aspecto, que concerne à precarização do trabalho docente pode comprometer a qualidade do ensino e da produção acadêmica, no que tange ao aumento da relação entre docente e discente de 18/1. Esta proporção está prevista dentro das metas a serem atingidas no Decreto que instituiu o Reuni.

Embora a UFBA tenha reformado parcialmente sua estrutura curricular, até o ano de 2013, possuía duas modalidades de acesso: o estudante que ingressa diretamente no BI como “primeiro ciclo” e pode seguir para um CPL afim ou diretamente para a pós-graduação *stricto sensu* como o “segundo ciclo” e aquele estudante que entra diretamente no CPL. Assim, a UFBA está estruturada de forma mista: os cursos de BI como uma pré-graduação genérica, de curta duração, que antecede uma formação profissional; os CPL como uma graduação profissional para os mais vocacionados e a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* que são os cursos de especialização, mestrado (profissional e acadêmico) e o doutorado.

É importante repertoriar que, na implantação do BI na UFBA, em 2009, a forma de ingresso era por meio de vestibular, um ano depois passou a ser realizada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, a partir de 2013, o ingresso no CPL ocorreu em duas etapas, sendo a primeira por classificação no Enem e a segunda fase por meio de provas realizadas pela UFBA.

Recentemente, o Conselho Acadêmico de Ensino aprovou a decisão que o ingresso dos novos alunos em todos os cursos de graduação na UFBA, a partir do primeiro semestre de 2014, será pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), após classificação na prova do Enem. Entretanto, os cursos que requerem comprovação de habilidade específica poderão ter uma avaliação adicional, o que ainda será analisado pelas respectivas unidades de ensino. Deste modo, nota-se uma convergência com o Processo de Bolonha quanto à forma de seleção para ingressar na UFBA, visto que o ingresso no primeiro ciclo nas universidades europeias também se processa por meio de exame nacional.

Ainda dentro deste contexto, o Processo de Bolonha tem servido como mola propulsora para que instituições acadêmicas possam se internacionalizar e avaliar a indução da sua internacionalização acadêmica com vistas ao reconhecimento dos estudos realizados no exterior. Assim, a universidade vista como produtora de conhecimento, desenvolvimento de pesquisa e inovação científica é por natureza internacional, pois o conhecimento é universal e precisa ser compartilhado. Sob esta perspectiva, na concepção do Projeto Pedagógico dos BI da UFBA prospecta-se com articulações internacionais, assim como também a ampliação das formas de reconhecimento das titulações obtidas no exterior, harmonizando-se por meio da adoção de regime de ciclos às instituições acadêmicas estrangeiras, em conformidade ao que preconizam os organismos multilaterais internacionais.

Desta maneira, a internacionalização universitária como troca de conhecimento científico, de tecnologia e de inovação com sistemas educacionais mais competitivos, deixa o país mais atrativo à mobilidade dos cidadãos, à empregabilidade e mais preparado para formar cidadãos mais aptos para os desafios do milênio. Nesta conjuntura, a UFBA e as 14 universidades federais brasileiras que implantaram o BI precisavam tornar sua arquitetura curricular mais ágil e flexível, principalmente no que tange à harmonização curricular e à flexibilidade de conteúdos, que possibilitarão aos egressos do primeiro ciclo a possibilidade de ingressar imediatamente no mercado de trabalho ou continuar seus estudos migrando diretamente para os cursos de progressão linear ou ingressando diretamente na pós-graduação, que neste último caso, em virtude da reserva de vagas para continuar os estudos no CPL, atenderá à uma minoria de estudantes.

Contudo, acredita-se que o projeto Universidade Nova e o Reuni preocuparam-se em ajustar a universidade às necessidades da sociedade do conhecimento em conformidade com as metas do Banco Mundial. Dentro deste cenário e apesar de constar em suas diretrizes que instituiu o Reuni, em seu Artigo 2º, do Decreto nº 6.096, de 24/04/2007, que trata da articulação da graduação com a pós-graduação e com a educação básica, verifica-se que o fosso entre as universidades de graduação e da pós-graduação ainda persiste, engessada pelas próprias normas vigentes na UFBA. A atual organização da UFBA sugere um processo de exclusão, em virtude da maioria dos egressos do BI que estiver interessada na formação profissional no segundo ciclo não poder ser contemplada em sua totalidade face ao rito de passagem não ser automático, ocorrer por reserva de vagas.

Dentro desta ótica, a ausência de vagas nesse momento selecionará poucos bacharéis para a fase de formação continuada, quer seja no ciclo profissional quer seja na formação *stricto sensu*, preservando o caráter elitista e fechado a uma minoria. A ocorrência da segunda seleção na qual os egressos do BI passam para entrar no CPL, mesmo que em caráter documental, conduz a reflexão de que a UFBA está parcialmente estruturada em regime de ciclos aos estudantes do BI desde o momento da implantação do curso, assim como também no momento da organização das suas normas para acerca dos requisitos e critérios para o ingresso no segundo ciclo e do percentual de vagas para o atendimento da solicitação daqueles que almejem por continuar seus estudos depois de diplomados. Neste caso, estão reservadas somente 20% das vagas em cada CPL aos egressos do BI.

Seguindo nesta direção, cabe refletir que o projeto Universidade Nova trata-se da universidade vocacional parcialmente reformulada para introdução de um projeto de massificação do ensino superior e internacionalização universitária, utilizando os cursos com estrutura curricular mais flexível como instrumento, sem, contudo, haver efetivamente a articulação da graduação e da pós-graduação entre si, e vice-versa, preservando ainda fortemente o seu perfil de universidade vocacional e a serviço da elite. Desta forma, nota-se que a distância entre as universidades de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* ainda se mantém, onde a primeira almeja a ampliação de vagas e sua democratização, a segunda, continua mais restrita, elitista e cada vez mais seletiva.

Percebe-se que o modelo norte-americano de ensino superior inspirou a elaboração do projeto Universidade Nova à medida que criou o curso de bacharelado

interdisciplinar (BI) como um curso de formação geral universitária, de caráter interdisciplinar, com terminalidade própria e que serve tanto para a formação profissional de graduação como para formação científica, humanística ou artística de pós-graduação.¹⁸ Hoje, este modelo de ensino também inspirou o processo de criação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) que além do BI também contará com a criação dos colégios universitários, onde serão oferecidos o curso sequencial equivalente ao ciclo de formação geral do BI, com os mesmos critérios de avaliação equivalentes aos da universidade, e programas semi-presenciais.

No entanto, é importante lembrar que, no ano de 1927, subsidiado pelo governo estadual da Bahia, Anísio Teixeira foi estudar o sistema educacional norte-americano nos EUA. Esta experiência renovadora, inclusive as de ensino superior, assim como os contatos com intelectuais e pessoas, em especial, com John Dewey e William Kilpatrick, o fez adotar novas perspectivas educacionais alterando suas convicções filosóficas e o afastando da vocação religiosa (TEIXEIRA, 1989). Essa influência leva a refletir que Anísio Teixeira também se inspirou nos ideais do sistema educacional superior norte-americano para a renovação ou reconstrução do sistema educacional brasileiro. E, para os defensores da Universidade Nova, ele agora também serve de inspiração na reestruturação da UFBA, ainda que os detratores do projeto duvidem do vínculo com Teixeira. O que leva a inferir que há algumas sintonias entre os três modelos.

Os resultados desta investigação sustentam a existência de pontos convergentes entre a reestruturação da UFBA a partir do Reuni e as premissas do Processo de Bolonha, conforme apresentadas no decorrer desta dissertação tais como:

- ✓ A uniformização do período de conclusão dos cursos (1º ciclo);
- ✓ A duração do primeiro ciclo para ambos é de três anos;
- ✓ Formação enxuta no primeiro ciclo, com o intuito da inserção mais rápida no mercado de trabalho;
- ✓ A profissionalização para ambos ocorre no segundo ciclo;
- ✓ O Reuni e Bolonha mantêm recursos públicos para o fomento do ensino e pesquisa;

¹⁸ Este modelo não foi implantado em todos os cursos da UFBA, restringe-se aos estudantes do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC), os demais cursos continuam seguindo o modelo de universidade vocacional.

- ✓ Ambos buscam a responsabilidade administrativa, social e na gestão das IES e instituições de pesquisa;
- ✓ Tanto o Processo de Bolonha, quanto o BI preconizam uma revisão da estrutura acadêmica e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade dos cursos ofertados;
- ✓ Ambos procuraram sintonizar suas estruturas educativas e pontos de convergência com outras instituições de ensino superior no âmbito nacional e internacional por meio do Projeto *Tuning*;
- ✓ O sistema europeu e o BI prospectam o aumento da indução da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior, com vistas à internacionalização universitária.

As considerações finais aqui apresentadas objetivam fomentar questionamentos para reflexão acerca do processo de reestruturação da Universidade Federal da Bahia, iniciado a partir do Reuni, e que ainda encontra-se em fase de implantação.

Apesar do Processo de Bolonha não se restringir apenas à constituição dos BI, eles são um dos aspectos de maior convergência com o novo desenho curricular da UFBA, que permite a mobilidade acadêmica alinhada às universidades estrangeiras e que está em consonância com um dos objetivos gerais de Bolonha, a mobilidade tanto horizontal quanto vertical.

Chama a atenção os desencontros entre o processo de reestruturação da UFBA iniciado a partir do Reuni e sua implementação dentro da universidade. No atual estágio de instalação do regime de ciclos na UFBA, conforme o concebido na Resolução 02/2008 do Consepe, os Bacharelados Interdisciplinares vivenciam questões que precisam ser resolvidas. A dificuldade de obtenção de vagas que são ofertadas pelos colegiados dos CPL sugere a necessidade de intervenção dos órgãos superiores da universidade a fim de atender a dinâmica da trajetória acadêmica dos estudantes dos BI. Outro aspecto a ser analisado são alguns dos pré-requisitos para participação em programas de mobilidade internacional pela Assessoria Internacional que geram alguns entraves aos egressos dos BI e recém-ingresso nos CPL. Tais empecilhos levam a refletir sobre a premência de uma reforma no Regulamento de Ensino de Graduação da

UFBA acerca das normas que tratam da internacionalização e da integração entre os BI e CPL, entre a graduação e pós-graduação.

Entende-se que a universidade precisa ter uma estrutura curricular mais flexível, que possibilite maior mobilidade entre instituições de ensino superior em nível nacional ou internacional, que caminhe na direção para formar sujeitos críticos, aptos para enfrentar situações-problema, para compreender o seu papel na sociedade e capazes de se afiliar tanto academicamente quanto institucionalmente. Que possibilite uma formação multicultural, contemplando vivências e narrativas individuais, com inclusão social rumo à universalização do ensino superior. Que proporcione o diálogo entre a graduação, a pós-graduação e a educação básica, preservando a qualidade do ensino e da produção científica.

Apesar das contradições que se verificam na reestruturação em curso na Universidade Federal da Bahia, vislumbram-se avanços e transformações notáveis neste processo. O pressuposto para sua continuidade é o envolvimento efetivo e democrático do conjunto da academia e da sociedade nas mudanças que se desejam. Uma possibilidade é que permaneça a configuração mista atual – parte dela organizada no modelo de ciclos, parte no regime linear que predomina no ensino superior brasileiro. De toda maneira, a comunidade universitária terá que refletir sobre o papel dos Bacharelados Interdisciplinares, bem como o rumo coletivo da Universidade Federal da Bahia.

Fontes

Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, N. **Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos**. Brasília, DF, Editora da Universidade de Brasília, Salvador, EDUFBA, 2007.
- ARAÚJO, M. A. D.e PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. In: **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: v.18, nº 69, pp. 647-668 out./dez. 2010.
- BARRETO, C. R. M. **Assessoria para Assuntos Internacionais da UFBA Ampliando a Internacionalização: A Evolução do Perfil dos Estudantes da UFBA que Saíram para Intercâmbio (2004/2009)**. 80 fl. Monografia (Especialização) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010
- BASTOS, C. C. B. C. O Processo de Bolonha no Espaço Europeu e a Reforma Universitária Brasileira. In: **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.9, n. esp., p.95-106, dez. 2007 – ISSN: 1676-2592
- BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador, EDUFBA, 2009.
- CAMPBELL, M. & GREGOR, F. **Mapping social relations: a primer in doing institutional ethnography**. Canada: Garamond Press, 2002.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **CONFERÊNCIA DA REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Belo Horizonte Anais**. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Educação, p. 5-15, 2003.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- EIRAS, A. de L. Os Intercâmbios Institucionais entre alunos de Graduação e sua Importância nas Políticas de Regionalização Universitária. In: **Políticas Educativas**. Campinas: v. I, n. 2, p. 35-46, jul. 2008 – ISSN 1982-3207.
- FÁVERO, M. L. A. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: **MOROSINI, M. C. (Org.) Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 150-151.
- _____. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR
- FERNANDES, F. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1977. 224 p.
- GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.
- HAMMERSLEY, M. e ATKINSON, P. **Etnografía: Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994
- KRAWCZYK, N. R. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: O caso da regionalização no MERCOSUL. In: **Políticas Educativas**. Campinas: v. I, n. 2, p. 1-18, jul. 2008 – ISSN 1982-3207
- KANT, I. **O Conflito das Faculdades**. Tradução Artur Morão; Portugal, Covilhã, Universidade da Beira Interior, 2008.

- LEHER, R. **Pode a universidade ser reformada sem democracia? Notas para crítica aos fundamentos da “reforma” universitária do governo de Lula da Silva.** Educ. Rev. [online]. 2004, n.39, pp. 09-18. ISSN 0102-4698.
- LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. In: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**. Sorocaba/SP: v.1,3 n° 1, mar. 2008.
- LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira. In: **5ème Clloque de l’IFBAE – Grenoble**, 18 et 19 mai 2009.
- MARQUES, M. I. C. **UFBA na memória: 1946-2006**. Salvador: EdUFBA, 2010.
- MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009.
- MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ: DP&A, 2006
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; São Paulo: 2. ed. Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. In: **Educar**. Curitiba: n° 28, p. 107-120, Editora UFPR, 2006.
- _____. Internacionalização na Educação Superior: um modelo em construção. In: AUDY J. L.N. e MOROSINI, M. C (orgs.) **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior/Unesco**; tradução e revisão Laura A. Ferratini Fusaro; Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- PAULA, M. F. C. de. A Formação Universitária no Brasil: concepções e influências. In: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**. Sorocaba/SP: v.14, n° 1, p. 71-84, mar. 2009.
- PORTELLA, O. **Vocabulário Etimológico Básico do Acadêmico de Letras**. Letras, UFPR, Curitiba (33) 103-119, 1984.
- ROBERTSON, S L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Tradução: Alfredo Macedo Gomes e Roderick Somerville Kay.
- SANTOS, B. de S. Para uma concepção Multicultural dos Direitos Humanos. In: **Contexto Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 1, jan/jun 2001, p. 7-34.
- _____. e ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.
- SANTOS, F. S. e ALMEIDA FILHO, N. **A Quarta Missão da Universidade**. Imprensa da Universidade de Coimbra e Universidade de Brasília, 2012.
- SANTOS, R. F. **Desigualdades sociais, educação e ação política além de outros textos**. EDUFBA, 2012.
- SGUISSARDI, W.; FRANCO, M. E. Dal P.; MOROSINI, M. C. Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão. In: **INEP/MEC**. Brasília: p. 1-54, 2005.
- SIEBIGER, R. H. O Processo de Bolonha e os Novos Espaços Transnacionais de Educação Superior Latino-americanos: A universidade brasileira em movimento In: **Cadernos PROLAM/USP**. São Paulo: v. 2, p. 119-135, ano 9, 2010.

- SILVA, A. **Raízes históricas da Universidade da Bahia**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1956. 150 p
- SMITH, D. E. **Institutional ethnography: sociology for people**. Lanham: Altamira Press; 2005
- STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1989.
- TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A Universidade Virtual e Global**. Tradução de Vinícius Figueira, Porto Alegre, Artmed. 2007, 216p.
- TRINDADE, H. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira**. Estudos Avançados 14 (40), 2000.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)/INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ICI). **Reitores da UFBA: de Edgard Santos a Naomar de Almeida Filho**. Lídia Maria Batista Brandão Toutain, coordenação e organização; Marilene Lobo Abreu e Aida Varela Varela, organização. – Salvador: (Memorial; v.2), 414 p, EDUFBA, 2011.
- VERAS, R. M. **Etnografia Institucional** – mapeando as práticas na assistência à saúde. Livro encaminhado para publicação na EDUFBA, 2012.
- WIELEWICKI, H. G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro: v. 18, n.67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

Jornais

APUB SINDICATO. Audiência pública reúne entidades representativas da UFBA. In: **Jornal da APUB**. Bahia: Salvador, junho de 2013, nº 44

Legislações e Normas

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 12 jun 2013a.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 1 out. 2011.

_____. MEC. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesReuni.pdf>>. Acesso em: 12 jun 2013b

_____. Senado. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 70 de 29.03.2012. Disponível em: <

http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.shtm> Acesso em: 25 maio 2013c.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. CONSUNI. **Ata da Reunião extraordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia, realizada no dia 19 de outubro de 2007.** Salvador, 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Estatuto.** Maio/2000.

_____. **Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010.** Salvador, Editora da UFBA, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares.** Elaborado por Alessandra Pimentel, Antonio Albino Rubim, Antonio Virgílio Bastos, Marcelo Embiruçu, Maerbal Marinho, Márcia Nery, Márcia Pontes, Naomar de Almeida Filho. Salvador, julho/2008.

_____. **Regulamento do Ensino de Graduação.** Câmara de Ensino de Graduação, Salvador, Bahia, 2005.

_____. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) nº 01/04,** Salvador, 2004.

_____. **Universidade Nova.** Salvador, 2008.

Vídeos

ALMEIDA FILHO, N. Novos Desafios para a Universidade Nova – Radicalizar a inclusão Social na Educação Superior Brasileira. In: **II Colóquio Internacional do Observatório da Vida Estudantil.** Cachoeira/Bahia: 01 abril de 2012.

Internet

CARIBÉ, D. A. Universidade Nova para o novo capital. In: **Revista Espaço Acadêmico, n.75. 2007. Ano VII.** Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/075/75caribe.htm>> Acesso em: 04 jun 2013. ISSN1519.6186

CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS (CsF). **Sítio Ciências sem Fronteiras.** Disponível em <<http://www.cienciasemfronteiras.cnpq.br/web/guest/oprograma;jsessionid=F2F599913D9FA0F000BD2AE02C1BF567>> Acesso em: 07 jul. 2013.

DANTAS, E. e SOUSA JÚNIOR, L. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. In: **32ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação Pesquisa em Educação (ANPED) -“Sociedade, cultura e educação: novas regulações?”;** Caxambu/MG, 04 a 07 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2013.

DECARTES, R. **Discurso do Método para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências.** Trad. Jacob Guinsburg e Bento Prado Jr. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/14893702/Descartes-Discurso-do-Metodo-trad-Jaco-Guinsburg-e-Bento-Prado-Jr-com-notas-de-Gerard-Lebrun-publicacao-autorizada-pelos-detentores-dos-direitos>> Acesso: 01 Ago 2012

DGES. Direção Geral do Ensino Superior. **Processo de Bolonha.** Lisboa. Disponível em: <<http://www.DGES.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>. Acesso: 28 nov. 2011.

EHEA. *European Higher Education Area. Bologna Process - European Higher Education Area*. Disponível em: <<http://www.ehea.info>>. Acesso em: 24 out. 2011.

FÁVERO, M. L. **A Universidade Federal do Rio de Janeiro: origens e construção (1920 a 1965)**. Disponível em: <http://www.sibi.ufrj.br/Projeto/artigo_mariadelourdes.pdf> Acesso em: 31 jul. 2013.

GREGÓRIO, J. R. B. de. O PAPEL DO BANCO MUNDIAL NA CONTRA REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: uma análise dos documentos que precederam o REUNI. In: **Trabalho Necessário**. Ano 10, nº 14, 2012 Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14Joserenato.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2013 ISSN 1808-799X

LEHER, R. e LOPES A. TRABALHO DOCENTE, CARREIRA E AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA EMERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. In: **VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina**. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de Julio de 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf>. Acesso: 25 fev. 2013

MENDES, P B. **Tecendo a democracia – Reforma universitária, governo e movimentos sociais**. Disponível em: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/110810121218Tecendo%20a%20democracia%20%20Reforma%20universitaria%20governo%20e%20movimentos%20sociais%20-%20Pedro%20Barbosa%20Mendes.pdf> Acesso em: 16 maio 2013.

NOGUEIRA, M. A, AGUIAR A. M. de S.; RAMOS, V. C. C. **Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200004&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: 07 out. 2011.

Ordem dos Advogados do Brasil. OAB. **A Constituinte de 1823 e os cursos jurídicos**. Disponível em: <http://www.oab.org.br/historiaoab/index_menu.htm> Acesso em: 31 jul 2013

_____. **A criação dos cursos jurídicos em 1827**. Disponível em: <http://www.oab.org.br/historiaoab/index_menu.htm> Acesso em: 31 jul 2013

SAKATA, M. C. G.; BACCEGA, M. A.; ALVES, S. R. P.; Riccio, E. L. - atsie.com. **A globalização do sistema de ensino superior: O “Mercado” Educacional**. Disponível em: <<http://www.atsie.com/Portals/4/artigos/A%20globaliza%C3%A7ao%20do%20sistema%20de%20ensino%20superior-%20o%20mercado%20educacional.pdf>> Acesso em: 10 out. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Sítio da Assessoria para Assuntos Internacionais**. Disponível em: <<http://www.aai.ufba.com.br/index.cfm?lang=pt>>. Acesso em: 1 nov.2011.

_____. **Sítio do IHAC**. Projeto BI. Disponível em: <<http://www.ihac.ufba.br/portugues/projeto-pedagogico-bi/>> Acesso em: 10 nov.2011.

_____. **Sítio da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento**. Disponível em: <<http://www.proplan.ufba.br>> Acesso em: 9 ago.2013.

_____. **Sítio da Universidade Federal da Bahia**. Disponível em: <<https://www.ufba.br/historico>> Acesso em: 07 jul. 2013

WORLD BANK. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education (2002)*. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,contentMDK:2>>

[0298183~menuPK:617592~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html](#)> Acesso em: 07 jul 2013.