UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: IMPACTOS SOBRE A CULTURA REGIONAL 2013-2018

por

OSVALDO BARRETO FILHO

Orientador (a): Prof. Dr. Antonio Albino Canelas Rubim
Co-Orientador: Prof. Dr. Naomar Monteiro de Almeida Filho

SALVADOR
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: IMPACTOS SOBRE A CULTURA REGIONAL 2013-2018

por

OSVALDO BARRETO FILHO

Orientador (a): Prof. Dr. Antonio Albino Canelas Rubim
Co-Orientador: Prof. Dr. Naomar Monteiro de Almeida Filho

Tese apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor.

SALVADOR
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca

Barreto Filho, Osvaldo.
O processo de elaboração e de implantação do projeto da Universidade Federal do Sul da Bahia: impactos sobre a cultura regional 2013-2018 / Osvaldo Barreto Filho. - 2019.
241 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Albino Canelas Rubim.
Co-Orientador: Prof. Dr. Naomar Monteiro de Almeida Filho
Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Salvador, 2019.

1. Universidade Federal do Sul da Bahia. 2. Universidades e faculdades públicas - Planejamento - Bahia. 3. Planejamento do *campus*. 4. Ensino superior. Cultura. I. Rubim, Antonio Albino Canelas. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. III. Título.

CDD 378.8142 - 23 ed.

Para Ervene, minha mulher, pelo amor e
dedicação em nossa longa jornada.
Para Isabela, minha filha,
pela feliz convivência
e pelo exemplo de perseverança.
Para Davi e Miguel, queridos netos,
pela alegria e pela indicação
de novos caminhos para a vida.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desse trabalho não teria sido possível sem a colaboração e o apoio de várias pessoas, entretanto, como não seria possível nominar todas, gostaria de destacar e agradecer a algumas pessoas.

Ao professor Albino Rubim, amigo e companheiro de jornada na universidade e na política, referência na área da comunicação e da cultura, pela disposição em assumir a orientação desta tese.

Ao professor Naomar Almeida, amigo e companheiro de viagem na UFBA e na UFSB, referência na área da epidemiologia e na construção de novos modelos de universidade, por ter aceitado assumir a co-orientação de minha tese.

Ao professor Eduardo Fausto, querido irmão, cujo apoio foi fundamental para a conclusão desta tese.

Ao professor Carlos Caroso, colega e amigo, por ter fornecido os registros em vídeo dos seminários realizados na UFSB nos anos de 2013 e 2014, com o objetivo de estruturar o projeto pedagógico, que foram fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Ao professor Maerbal Marinho, colega e amigo, pelas discussões, esclarecimentos e depoimento sobre o Projeto Universidade Nova e sobre o Reuni.

Ao professor Francisco Mesquita, colega e amigo, pelas discussões, esclarecimentos, apoio institucional e estímulo para a conclusão deste trabalho.

Ao professor Paulo Nassif, ex-reitor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), pelas discussões e esclarecimentos sobre o modelo adotado pela UFRB.

Aos professores Paulo Miguez, Leandro Colling e Luiz Bevilacqua por terem aceito participar da Banca de Defesa.

À professora e amiga Elsa Kraychete pelo apoio e estímulo.

Ao professor Daniel Puig, colega na UFSB, pela colaboração no fornecimento de dados e informações essenciais para este trabalho.

Ao professor Roberto Severino, coordenador do Colegiado do Pós-Cultura, pela sempre disposição para facilitar a minha caminhada nas teias burocráticas da universidade.

À Andréia e Thaíse, da secretaria do Pós-Cultura, pelo apoio recebido em todos os momentos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
IHAC- INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA & SOCIEDADE

ATA DA REUNIÃO DA DEFESA ORAL DA TESE DE **OSVALDO BARRETO FILHO**
INTITULADA: **"O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLATAÇÃO DO PROJETO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB): IMPACTOS SOBRE A CULTURA REGIONAL - 2013 - 2018".**

Aos 27 (vinte e sete) dias do mês de marco do ano dois mil e dezenove, no IHAC - Instituto de Humanidades Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia - foi instalada a Banca Examinadora da Defesa da tese intitulada: **"O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLATAÇÃO DO PROJETO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB): IMPACTOS SOBRE A CULTURA REGIONAL - 2013 - 2018".** Após a abertura da sessão, foi composta a Banca Examinadora formada pelos professores Drs.: **Prof.(a) Dr.(a) Antônio Albino Canelas Rubim** – Orientador(a), pelos examinadores externos: **Prof.(a) Dr.(a) Luiz Bevilacqua, Prof.(a) Dr.(a) Naoar Monteiro de Almeida Filho,** e interno do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade: **Prof.(a) Dr.(a) Paulo Cézar Miguez de Oliveira, Prof.(a) Dr.(a) Leandro Colling,** Conforme o Regimento Interno do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade foi dado o prazo de trinta minutos para que o/a doutorando(a) fizesse a exposição do seu trabalho e trinta minutos para que os membros da Banca realizassem a argüição. Primeiro falou o(a): **Prof.(a) Dr.(a) Luiz Bevilacqua,** em seguida o(a) Prof.(a) Dr.(a) **Naoar Monteiro de Almeida Filho**, avaliadores externos. Após os examinadores externos, fez sua arguição o(a) Prof.(a) Dr.(a) **Paulo Cézar Miguez de Oliveira, Prof.(a) Dr.(a) Leandro Colling** avaliadores internos. Depois que os membros da Banca falaram, foi dado um prazo de trinta minutos para que o(a) doutorando(a) fizesse sua réplica. Concluída a exposição, argüição e réplica, a Banca Examinadora se reuniu e considerou a tese de **OSVALDO BARRETO FILHO** como APROVADO COM RESSALVAS. Nada mais havendo a tratar, eu, **Prof.(a) Dr.(a) Antônio Albino Canelas Rubim,** orientador(a), lavrei a presente ata que será por mim assinada, pelos demais membros da Banca e pelo(a) doutorando(a). Salvador, 27 de março de 2019.

Prof.(a) Dr.(a) Antônio Albino Canelas Rubim _____
Prof.(a) Dr.(a) Luiz Bevilacqua _____
Prof.(a) Dr.(a) Naoar Monteiro de Almeida Filho _____
Prof.(a) Dr.(a) Paulo Cézar Miguez de Oliveira _____
Prof.(a) Dr.(a) Leandro Colling _____
Doutorando(a) **OSVALDO BARRETO FILHO** _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
IHAC- INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA & SOCIEDADE

PARECER DA BANCA EXAMINADORA

DOUTORANDO (a): OSVALDO BARRETO FILHO

TÍTULO DA TESE: "O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLATAÇÃO DO PROJETO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB): IMPACTOS SOBRE A CULTURA REGIONAL - 2013 - 2018".

LINHA DE PESQUISA: Cultura e Identidade **ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Desenvolvimento

DATA DA DEFESA: 27/03/2019	**HORA:** 14:30hs	**LOCAL:** FACOM

BANCA EXAMINADORA: **ASSINATURAS:**

1. ORIENTADOR(A): Prof.(a) Dr.(a) Antônio Albino Canelas Rubim _____
2. EXAMINADOR(A) EXTERNO(A): Prof.(a) Dr.(a) Luiz Bevilacqua _____
3. EXAMINADOR(A) EXTERNO(A): Prof.(a) Dr.(a) Naoar Monteiro de Almeida Filho _____
4. EXAMINADOR(A) INTERNO(A): Prof.(a) Dr.(a) Paulo Cézar Miguez de Oliveira _____
5. EXAMINADOR(A) INTERNO(A): Prof.(a) Dr.(a) Leandro Colling _____

RESULTADO:

A BANCA EXAMINADORA, APÓS O EXAME DA TESE E ARGUIÇÃO DO(A) CANDIDATO(A), DECIDIU PELA:

- [X] Aprovação da Tese com distinção, por sua excepcional qualidade e extrema originalidade
- [ ] Aprovação da Tese.
- [ ] Reprovação da Tese.
- [ ] Reformulação da Tese, indicando o prazo de sessenta dias para apresentar a nova versão.

CONSIDERAÇÕES:

AUTENTICAÇÃO DO (A) PRESIDENTE DA BANCA EXAMINADORA

___ / ___ / _____

AUTENTICAÇÃO DO(A) ALUNO(A)

_____

PREENCHER SOMENTE EM CASO DE **REFORMULAÇÃO DA TESE:**

- [ ] O (a) Doutorando (a) apresentou a reformulação e a Tese foi APROVADA pela Banca.
- [ ] O (a) Doutorando (a) apresentou a reformulação e a Tese foi REPROVADA pela Banca.

AUTENTICAÇÃO DO (A) PRESIDENTE DA BANCA EXAMINADORA

___ / ___ / _____

AUTENTICAÇÃO DO(A) ALUNO(A)

_____

RESUMO

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Brasil, foi criada no final de um dos ciclos mais vigorosos de ampliação da presença de instituições universitárias federais no Brasil, compreendido entre os anos de 2003 e 2014, período em que ocorreram importantes movimentos de transformação do modelo universitário até então adotado no país. Para facilitar a compreensão sobre o projeto da UFSB, a pesquisa se inicia com uma análise histórica do processo de inovação na educação superior brasileira, destacando as universidades que ofereceram projetos que rompiam com o modelo dominante nas universidades brasileiras, buscando identificar linhas de continuidade entre esses projetos. A UFSB faz parte de um grupo de quatro universidades que encerraram esse ciclo de expansão, sendo a última a adotar um regime de ciclos, que, embora similar ao da Universidade Federal do ABC (UFABC), consegue introduzir no seu projeto ações pioneiras no contexto universitário brasileiro. O estudo enfatiza a importância da cultura como elemento central de estruturação do projeto pedagógico, materializado com bacharelados interdisciplinares e colégios universitários, que, no conjunto, possibilitam um vigoroso processo de inclusão social e democratização do ensino superior na região sul da Bahia. Destaca-se também o estabelecimento de uma relação orgânica da UFSB com a educação básica, através da criação, ainda no primeiro ciclo, das licenciaturas interdisciplinares, visando a atender à demanda de professores licenciados, com formação interdisciplinar. Além da constatação dos avanços alcançados, a pesquisa se debruça sobre obstáculos que dificultaram a implantação plena do projeto. Um primeiro conjunto de obstáculos decorre dos problemas políticos e econômicos que se abateram sobre o país a partir de 2015. Outros obstáculos foram determinados por problemas internos da própria instituição. Dentre outros, destacamos: deficiências do processo de planejamento, problemas na implantação do ensino metapresencial, reações de segmentos da comunidade a aspectos mais inovadores do projeto, tensões criadas pelo processo eleitoral interno da universidade.

Palavras-chave: Universidade Federal do Sul da Bahia. Universidades e faculdades públicas - Planejamento - Bahia. Planejamento de *campus*. Cultura. Ensino superior.

ABSTRACT

The Federal University of Southern Bahia (UFSB), Brazil, was created at the end of one of the most vigorous cycles of expansion of the presence of federal university institutions in Brazil, between 2003 and 2014, during which important changes occurred in the transformation of the model university education until then adopted in the country. To facilitate the understanding of the UFSB project, the research begins with a historical analysis of the innovation process in Brazilian higher education, highlighting the universities that offered projects that broke with the dominant model in Brazilian universities, seeking to identify lines of continuity between these projects. The UFSB is part of a group of four universities that ended this cycle of expansion, the latter being to adopt a cycle regime, which, although similar to Federal University of ABC (UFABC), is able to introduce pioneering actions in the Brazilian university context. The study emphasizes the importance of culture as a central element in the structuring of the pedagogical project, materialized with Interdisciplinary Bachelor's and University Colleges, which, together, enable a vigorous process of social inclusion and democratization of higher education in the South Region. Also worthy of note is the establishment of an organic relationship between the UFSB and basic education through the creation, in the first cycle, of the Interdisciplinary Degree Programs, aiming to meet the demand of licensed teachers with interdisciplinary training. In addition to finding the progress made, the research focuses on obstacles that hindered the full implementation of the project. A first set of obstacles stems from the political and economic problems that have plagued the country since 2015. Other obstacles have been determined by internal problems within the institution itself. Among others, we highlight: deficiencies of the planning process, problems in the implementation of metapresencial education, reactions of segments of the community to more innovative aspects of the project, tensions created by the internal electoral process of the university.

Keywords: Federal University of Southern Bahia. Public universities and colleges - Planning - Bahia. Campus planning. Culture. Higher Education.

.

RESUMEN

La Universidad Federal del Sur de Bahía (UFSB), Brasil, fue creada al final de uno de los ciclos más vigorosos de ampliación de la presencia de instituciones universitarias federales en Brasil, comprendido entre los años 2003 y 2014, período en que ocurrieron importantes movimientos de transformación del modelo universitario hasta entonces adoptado en el país. Para facilitar la comprensión sobre el proyecto de la UFSB, la investigación se inicia con un análisis histórico del proceso de innovación en la educación superior brasileña, destacando las universidades que ofrecieron proyectos que rompían con el modelo dominante en las universidades brasileñas, buscando identificar líneas de continuidad entre estos proyectos. La UFSB forma parte de un grupo de cuatro universidades que cerraron ese ciclo de expansión, siendo la última en adoptar un régimen de ciclos, que, aunque similar al de la Universidad Federal del ABC (UFABC), logra introducir en su proyecto acciones pioneras en el contexto universitario brasileño. El estudio enfatiza la importancia de la cultura como elemento central de estructuración del proyecto pedagógico, materializado con Bachilleres Interdisciplinarios y Colegios Universitarios, que, en conjunto, posibilitan un vigoroso proceso de inclusión social y democratización de la enseñanza superior en la Región Sur. Se destaca también el establecimiento de una relación orgánica de la UFSB con la educación básica, a través de la creación, aún en el Primer Ciclo, de las Licenciaturas Interdisciplinares, buscando atender la demanda de profesores licenciados, con formación interdisciplinaria. Además de la constatación de los avances logrados, la investigación se centra en obstáculos que dificultaron la implantación plena del proyecto. Un primer conjunto de obstáculos se deriva de los problemas políticos y económicos que se han abatido sobre el país a partir de 2015. Otros obstáculos han sido determinados por problemas internos de la propia institución. Entre otros, destacamos: deficiencias del proceso de planificación, problemas en la implantación de la enseñanza metapresencial, reacciones de segmentos de la comunidad a aspectos más innovadores del proyecto, tensiones creadas por el proceso electoral interno de la universidad.

Palabras clave: Universidad Federal del Sur de Bahía. Universidades y colegios públicos - Planificación - Bahia. Planificación del campus. Cultura. Educación superior.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABI	Área Básica de Ingresso
AC	Área de Concentração
Amurc	Associação dos Municípios da Região Cacaueira
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AOA	Atividade de Orientação Acadêmica
Apes	Associação de Prefeitos do Extremo Sul
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Ciências Básicas e Engenharia
Ceplac	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CES	Conselho Estratégico Social
CC	Componentes Curriculares
CFA	Centro de Formação em Artes
CFCA	Centro de Formação em Ciências Agrárias
CFCAm	Centro de Formação em Ciências Ambientais
CFCHS	Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais
CFCS	Centro de Formação em Ciências da Saúde
CFCTI	Centro de Formação em Ciências, Tecnologias e Inovação
CFGU	Certificado de Formação Geral Universitária
CFP	Centro de Formação Profissional
CIE	Complexos Integrados de Educação
CJA	*Campus* Jorge Amado
Confea	Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
Consuni	Conselho Universitário
CSC	*Campus* Sosígenes Costa
CST	Curso Superior Tecnológico
CUNI	Colégio Universitário
CV	Ciências da Vida
DEM	Democratas
Derba	Departamento Estadual de Estradas e Rodagens
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
EG	Estudo Geral
EMP	Ensino Médio Público
Emitec	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio

FES	Fórum Estratégico Social
FG	Formação Geral
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante
GT	Grupo de Trabalho
HACS	Humanidades, Artes e Ciências Sociais
IAT	Instituto Anísio Teixeira
ICG	Índice Geral de Cursos
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFICH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes, Saúde e Ciências Professor Milton Santos
Inmetro	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
LI	Licenciatura Interdisciplinar
LNCC	Laboratório Nacional de Computação Científica
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
Neab	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NPPAPI	Núcleo Permanente de Pesquisas e Ações para os Povos Indígenas
PIB	Produto Interno Bruto
Pipec	Programas Integrados de Pesquisa, Extensão e Criação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PO	Plano Orientador
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Progeac	Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Protic	Pró-Reitoria de Tecnologia de Informação e Comunicação
Prouni	Universidade para Todos
RAP	Relação Aluno por Professor
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
SC	Sistema de Cotas
SEC	Secretaria de Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SISu	Sistema de Seleção Unificada
SPI	Sistema Personalizado de Instrução
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UDF	Universidade do Distrito Federal
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOBA	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UN	Universidade Nova
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Demanda de vagas docentes e técnicos na UFSB, 2013-2016..... 140
Quadro 2 Cronograma de vagas docentes e de técnicos na UFSB, 2013-2016..... 140
Quadro 3 Número de estudantes do primeiro ciclo com matrícula ativa (diferente de inscrição ativa)..... 180
Quadro 4 Número de egressos de BI/LI e concluintes da ABI..... 181
Quadro 5 Número de vagas de ingressantes e percentual de estudantes por *campi* e por curso, 2017 e 2018..... 183

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 16

2 ANTECEDENTES DA UNIVERSIDADE NO BRASIL..... 23

3 A UFSB E MODELOS REFERENCIAIS DE UNIVERSIDADE..... 53
3.1 UnB: UNIVERSIDADE PRECURSORA..... 53
3.2 ABC: SUBSÍDIOS PARA A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... 58
3.3 UFABC: MODELO..... 60
3.4 REUNI: OPORTUNIDADE..... 66
3.5 UNIVERSIDADE NOVA: BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES..... 74
3.6 OUTRAS EXPERIÊNCIAS..... 78

4 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DA UFSB..... 81
4.1 MODELO ORGANIZACIONAL E DE GESTÃO..... 98

5 A UFSB E A CULTURA..... 106

6 A IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE..... 131
6.1 PREPARAÇÃO PARA A IMPLANTAÇÃO..... 131
6.2 ORGANIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO..... 140
6.3 INÍCIO DO FUNCIONAMENTO: CHEGAM OS ESTUDANTES..... 168
6.4 UFSB: TRÊS ANOS DEPOIS..... 178

7 CONCLUSÃO..... 186

REFERÊNCIAS..... 197

ANEXOS..... 211
ANEXO A - Resolução Nº 20/2015..... 212
ANEXO B - Resolução Nº 22/2017..... 218
ANEXO C - ResoluçãoNº17/2015..... 222
ANEXO D - Carta dirigida ao Ministro da Educação..... 225
ANEXO E - Situação de cada imóvel..... 231
ANEXO F - N. T. de Nº 13/2017/CGRH/DIFES/SESU/MEC..... 235

1 INTRODUÇÃO

A criação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) está inserida em um ciclo, compreendido entre os anos de 2003 e 2013, em que ocorreu um dos mais intensos processos de ampliação da oferta de ensino superior no país, com destaque para a expansão do número de vagas da rede de universidades federais, com a criação de mais 18 unidades universitárias, de 174 novos *campi* e a oferta de 113.226 vagas em 2002 para 245.983 vagas em 2014. Além disso, durante esse período verificou-se o desenvolvimento de iniciativas e programas que provocaram a possibilidade de transformação do modelo de universidade predominante no Brasil. Na realidade, esse processo de renovação retoma as tentativas que ocorreram no país visando à implantação de uma universidade alinhada com o que de mais dinâmico vinha ocorrendo no mundo, a exemplo da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade do Distrito Federal (UDF), da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Os responsáveis pela elaboração dos projetos dessas universidades tiveram o mérito de conceber modelos inovadores, que, infelizmente foram adulterados ou interrompidos por movimentos conservadores que se originaram dentro das próprias universidades, de grupos conservadores de fora das universidades e por iniciativa de governos autoritários.

O marco inicial do ciclo que daria origem ao projeto da UFSB partiu da iniciativa do Ministério de Educação (MEC), que em parceria com a Academia Brasileira de Ciências (ABC), criou um Grupo de Trabalho (GT) no âmbito da ABC, GT-ABC, com a incumbência de realizar um diagnóstico da universidade brasileira e de gerar propostas que pudessem servir de base para estimular um processo de reforma universitária no Brasil. Esse documento, dentre outras questões, faz uma crítica ao modelo pedagógico vigente na universidade brasileira, sendo que um dos pontos focados foi o da organização curricular dos cursos de graduação, onde se verifica o predomínio: da oferta de cursos de

graduação muito longos; de cursos com estrutura curricular dirigida para a formação profissional precoce do estudante; de currículos sem espaço para a inclusão de Componentes Curriculares (CCs) voltados para conhecimentos gerais e para a cultura desinteressada.

Contrapondo-se a essa visão, o GT propõe que as universidades adotem o regime de ciclos como forma de atualizar a dinâmica pedagógica das universidades brasileiras. Como veremos nessa pesquisa, essa proposta foi um importante vetor de sustentação de projetos pedagógicos em universidades criadas no período, como também serviu de referência para alterações de modelo em universidades já existentes.

Concomitante aos trabalhos do GT, o governo federal inicia a expansão do Sistema Federal de Universidades, mas, também, toma a iniciativa de criar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que foi fundamental para ampliação da oferta de vagas pelas universidades federais já existentes e pela indução da revisão dos modelos organizacionais e pedagógicos. Esse programa teve por objetivo oferecer as condições para que elas pudessem ampliar a oferta de vagas, com a criação de novos *campi*, de novos cursos e a introdução do ensino noturno, que tinha uma presença muito frágil nas universidades federais. Registre-se que o Reuni estimulou, mas não obrigou as universidades que aderissem ao programa a rever os seus modelos organizacionais e pedagógicos.

É nesse contexto que surgem iniciativas, em universidades federais, novas ou já existentes, de implantação de um novo modelo pedagógico que tem como elemento central a adoção do regime de ciclos, a introdução dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e a construção de uma estrutura curricular que tem por base a formação geral e cultural do estudante. Foi o que ocorreu, antes do Reuni, com a Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005, que adotou um modelo pedagógico e organizacional que representou uma verdadeira revolução entre as universidades brasileiras. O modelo dessa universidade foi assentado no

regime de ciclos, na interdisciplinaridade e na adoção de uma estrutura organizacional bastante horizontalizada, em que a figura do departamento foi completamente abolida. Pela primeira vez na história do sistema federal, uma universidade consegue formular, implantar e consolidar um projeto baseado num modelo institucional e pedagógico que rompe com o padrão dominante adotado pelas universidades federais. Essa universidade iniciou suas atividades no ano de 2006, em pouco mais de dez anos após a sua implantação se constitui em caso de sucesso.

Entre as universidades já existentes, destaca-se o movimento intitulado Universidade Nova (UN), iniciado em 2006 na Universidade Federal da Bahia (UFBA), ganhando grande notoriedade entre dirigentes das universidades federais e no MEC, tendo influenciado na elaboração do Reuni. Logicamente, o Projeto UN serviu de base para a elaboração do projeto apresentado pela UFBA ao aderir ao Reuni, mas, principalmente, por ter sido tomado como referência entre as universidades que estavam em busca de novos modelos pedagógicos. No caso da UFBA, apesar da liderança que o Projeto UN exerceu entre as universidades, o modelo foi parcialmente implantado, com a criação de quatro BIs, como veremos no capítulo 3.

A UFSB foi criada em 2013, ao final do referido ciclo de expansão do Sistema Federal de Universidades, quando, apesar da existência de um ambiente propício ao surgimento de novos modelos pedagógicos, já se avizinhava um ambiente de crise política e econômica que teria forte impacto sobre as universidades. O projeto da UFSB, além de bem formulado, foi o mais inovador dentre os projetos desenvolvidos nesse período. Além de adotar o regime de ciclos, contempla importantes novidades no primeiro ciclo. Ao lado da criação de quatro BIs, são implantadas cinco LIs. Como estratégia de acesso ao primeiro ciclo, cria-se um programa denominado Área Básica de Ingresso (ABI), destinado a estudantes dos colégios universitários, cujos CCs são os mesmos da Formação Geral (FG) dos BIs. Aliás, o Colégio Universitário (CUNI) se

constitui no equipamento mais inovador do projeto, carregando um grande potencial no sentido de capilarizar a presença da universidade em todo o território de abrangência da universidade, além de se constituir em poderoso instrumento político e social ao propiciar a jovens oriundos da escola pública de pequenos municípios o acesso ao ensino superior, sem terem que sair de seus respectivos municípios.

O projeto contempla ainda algumas novidades, como o estabelecimento de uma relação orgânica com a educação básica, com a introdução da organização acadêmica em quadrimestres, visando a otimização do uso da infraestrutura e dos recursos humanos da universidade, e com a introdução do ensino metapresencial nos CUNIs.

Foi esse projeto que me instigou a escolher a UFSB como objeto de pesquisa. Em primeiro lugar porque creio que seja fundamental o desenvolvimento de pesquisas sobre projetos inovadores no contexto do Sistema Universitário Federal, que é relativamente novo, mas, apesar de sua juventude, não foi capaz de gerar propostas que pudessem introduzir mudanças mais profundas no modelo predominante nas universidades, com vistas a dialogar com o que vem se praticando no mundo.

Em segundo lugar, fui movido pela possibilidade de contribuir com o registro e análise do processo que deu curso à formulação e implantação de um projeto que teve o mérito de colocar em um mesmo espaço o que há de mais dinâmico e inovador em universidades brasileiras e internacionais. Embora o projeto não seja totalmente original, ele incorpora propostas que se constituem em novidade no cenário universitário brasileiro, que são: os Colégios Universitários e os Complexos Integrados de Educação (CIE).

Em terceiro lugar, creio que seja fundamental uma análise sobre a presença da questão da cultura na estruturação do projeto pedagógico, como isso se implanta e qual o impacto que a UFSB poderá provocar na cultura da região em que está inserida. Nesse sentido, não se pode desprezar a penetração, sem

precedentes entre universidades brasileira, que a universidade terá na região, com a implantação dos três *campi* e a previsão de implantação de 36 Colégios Universitários em pequenos municípios da região.

Na minha pesquisa utilizei uma vasta bibliografia relativa a modelos institucionais e pedagógicos adotados por universidades brasileiras que formularam e implantaram ou tentaram implantar projetos inovadores, iniciando com a USP e a UDF, na década de 1930, a UnB e a Unicamp, na década de 1960, a UFABC e a Universidade Nova na UFBA, na década de 2000. Para tanto utilizei leis, decretos, documentos oficiais, como também uma ampla bibliografia constituída por livros, teses e dissertações sobre essas experiências.

Além disso, no que tange especificamente à UFSB, tomei como referência uma revisão documental, cobrindo os documentos de constituição da universidade: a *Carta de Fundação*, o *Plano Orientador* (PO), o Estatuto, resoluções do Conselho Universitário, portarias, além de informações e registros constantes dos sistemas acadêmicos e administrativos da Universidade.

Foi fundamental, para esta pesquisa, o acesso a um rico acervo de vídeos com o registro de um conjunto de seminários acadêmicos que foram realizados nos anos de 2013 e 2014, que tiveram por objetivo a preparação do projeto pedagógico para o início do funcionamento da universidade, que ocorreu em setembro de 2014, com o recebimento da primeira turma de estudantes. Esses seminários foram registrados em vídeos por iniciativa do professor Carlos Caroso, à época decano do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais (CFCHS) que com seu faro de pesquisador e etnólogo tomou a iniciativa de gravar todos os seminários realizados nesse período. Esses vídeos, aos quais tive acesso, se constituem em um belo acervo que a Universidade deveria preservar.

Foram de grande utilidade registros de reuniões com professores, servidores e estudantes, realizadas por iniciativa do reitor Naomar de Almeida Filho. Essas reuniões ocorreram em 2016 e 2017 e tiveram por objetivo discutir com a comunidade universitária a conjuntura decorrente do processo de

impeachment da presidenta Dilma Rousseff, mas que terminaram se constituindo em ambientes onde foram discutidos os principais problemas implicados no processo de implantação da universidade, permitido uma avaliação sobre o clima organizacional na universidade. Essas reuniões foram registradas pelo reitor, e, por mim, após a minha chegada na universidade na condição de seu assessor.

Realizei também entrevistas com professores e estudantes visando preencher lacunas encontradas na base documental e, principalmente, esclarecer pontos relativos ao processo de implantação.

Finalmente destaco a utilização de uma ampla bibliografia tratando de temas correlatos aos abordados por esta pesquisa.

Este documento está estruturado em sete capítulos da seguinte forma:

O capítulo 1, dedicado à “Introdução”, define o campo da pesquisa, as justificativas pela escolha do tema, a metodologia adotada e a estrutura da tese.

O capítulo 2, “Antecedentes da universidade no Brasil”, contextualiza e registra as dificuldades de implantação de universidades no Brasil, com ênfase na evolução do Sistema Federal de Universidades. Pretende-se melhor compreender os processos históricos e os modelos de universidade que foram gerados, com vistas ao clareamento do contexto em que foi criada a UFSB e do modelo de universidade por ela adotado. Evidente que essa discussão terá que considerar aspectos relevantes para contextualizar a criação da UFSB dentro de um quadro mais amplo, tanto no plano internacional como no plano nacional.

“A UFSB e os modelos referenciais de universidade”, são descritos no capítulo 3, tendo por objetivo analisar a evolução do Sistema Federal de Universidades, visa identificar aquelas universidades que conceberam e desenvolveram modelos pedagógicos e institucionais inovadores, que romperam com o modelo dominante de estruturação das universidades no Brasil, buscando estabelecer conexões entre esses modelos e o adotado pela UFSB.

O capítulo 4, intitulado “A construção do projeto da UFSB”, analisa o modelo de universidade contemplado no PO da UFSB. Além disso, faz-se uma análise das propostas contidas no PO, considerando os elementos de inovação e se eles dialogam e representam uma linha de continuidade com outras experiências adotadas por universidades brasileiras e internacionais, destacando seus aspectos originais.

O capítulo 5, “A cultura no projeto da UFSB”, analisa a inserção da cultura no projeto da UFSB. Apesar da *Carta de Fundação* e do *Plano Orientador* da UFSB não contemplarem um espaço específico dedicado à questão da cultura, ao longo desses documentos e no processo de elaboração do projeto pedagógico, vamos encontrar análises e propostas que evidenciam que a cultura assume papel relevante no projeto pedagógico da Universidade.

O capítulo 6, “A implantação do Projeto Pedagógico da UFSB”, analisa o processo de implantação do projeto da UFSB, tendo como referência o modelo pedagógico proposto no PO com ênfase nos elementos estruturantes do projeto, que pelas suas características, não foram regulamentados quando da aprovação do Estatuto da Universidade.

Na “Conclusão”, capítulo 7, encerramos com as reflexões finais sobre as questões levantadas ao longo deste trabalho, com destaque para os aspectos positivos que vêm impactando a presença da Universidade na Região, como também são considerados obstáculos que terão que ser enfrentados para a consolidação da implantação do projeto da UFSB.

2 ANTECEDENTES DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é analisar o contexto de criação da universidade no Brasil, com ênfase na evolução do Sistema Federal de Universidades. Pretende-se melhor compreender os processos históricos e os modelos de universidade que foram gerados, com vistas ao clareamento do contexto em que foi criada a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e o modelo de universidade por ela adotado. Evidentemente, para contextualizar a criação da UFSB dentro de um quadro mais amplo, essa discussão terá que considerar alguns aspectos relevantes tanto no plano internacional como no plano nacional.

Inicialmente, há de se considerar o caráter universal da instituição universitária, que remonta ao ano 859 depois de Cristo, com a criação da Universidade de Karaouine, no Marrocos, sendo considerada como a primeira do mundo. No ocidente a universidade surge na Idade Média tendo a marca da Igreja Católica Romana, de onde provém a iniciativa de criação de universidades ou a sua chancela. As universidades, em todos os países onde foram criadas, se constituem em instituições fundamentais como guardiãs do conhecimento e da cultura. Além disso, é importante destacar que as universidades, independentemente da época em que foram criadas e da variedade de modelos que foram adotados, guardam uma grande compatibilidade entre elas. A esse propósito, Rashdall (1952 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 117), salienta outro aspecto importante da Idade Média e das suas instituições: “[...] quando nós comparamos Bolonha com Paris e Paris com Oxford e Praga, verificamos que as universidades de todos os países e de todas as épocas são, na realidade, adaptações, sob várias condições, de uma e mesma instituição.” Para Oliveira (2007, p. 120) "Pela primeira vez, funda-se e organiza-se uma instituição cuja identidade primeira é a dedicação ao estudo. Enfim, assiste-se, no interior das relações medievais, a criação de um espaço social destinado somente ao saber."

Mesmo considerando o seu caráter universal e as suas características comuns, as universidades terminam por serem afetadas na sua organização e nos seus propósitos, por características específicas das sociedades onde estão inseridas. Apesar de ser uma instituição conservadora, como todas as instituições milenares, a exemplo da igreja, dos exércitos, a universidade não pode se fechar indefinidamente para as mudanças que ocorrem na sociedade em que está inserida, como também não pode estar alheia aos processos de mudanças que ocorrem em outras universidades a nível internacional.

Apesar de, no ocidente, ser uma instituição criada na Idade Média, a universidade, na forma que conhecemos hoje, tem a marca do modelo proposto por Wilhelm von Humboldt na reforma por ele conduzida na educação alemã, com forte ênfase na reforma da universidade. O modelo que terminou sendo designado com humboldtiano serve de bússola para universidades no mundo inteiro.

> Os princípios essenciais postulados por Humboldt – de forma geral, até hoje defendidos como formulações que dão à universidade seu caráter próprio são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a disciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário. (PEREIRA, 2009, p. 31)

No Brasil, há um atraso histórico em relação à implantação de universidades e aos modelos adotados. Quando comparamos o processo de criação de universidade na América Hispânica em relação ao Brasil, constatamos uma diferença abissal: enquanto na América espanhola a universidade surge no século XVI, no Brasil a primeira instituição de nível superior surge no século XIX, é uma escola isolada, a universidade só surge no século XX. Esse atraso deve-se à posição da coroa portuguesa e da classe dominante que vai se constituindo, que é marcada pelo desprezo à educação e à

universidade pública, de proibir a implantação de universidades no Brasil, pelos mesmos motivos por que foram proibidas a imprensa livre e a publicação de livros durante todo o período colonial.

> Na América espanhola, a instituição universitária chegou precocemente e, no final do século XVI, numa iniciativa conjunta do Estado Colonial e da Igreja, seis delas já haviam sido implantadas. Todas essas instituições copiavam o modelo da metrópole oferecendo os mesmos estudos e adotando a mesma estrutura. Em 1800, existiam 20 universidades ibero-americanas do México ao Chile. No século XIX, generalizou-se no continente o padrão francês de universidade napoleônica, voltada para a formação de quadros profissionais, organizadas num complexo de unidades autárquicas. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 127-128)

No Brasil, além do atraso histórico para implantação do ensino superior, mais de três séculos após o descobrimento, o início desse processo não se dá com a implantação de universidades, mas, com a criação de escolas profissionalizantes isoladas. O marco inicial desse processo é a criação da Escola de Cirurgia na Bahia em 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil fugindo das guerras napoleônicas, acompanhada de uma numerosa corte, que iria necessitar de estrutura para os cuidados com a saúde. No mesmo ano, foi criada escola similar no Rio de Janeiro. Apenas ao final do século XIX foram criadas outras escolas de ensino superior. A partir daí multiplica-se a criação de instituições isoladas de ensino superior, sempre focadas na formação profissional. Anísio Teixeira (1989, p. 3, grifo do autor) afirma que:

> Em 1808 efetua-se a transmigração da família real fugindo à invasão de Portugal pelas forças francesas. Chega o Príncipe Regente à Bahia. O comércio local se reúne e delibera pedir-lhe a fundação, na Bahia, de uma *universidade literária*, oferecendo importante soma em dinheiro para a construção do palácio real e o custeio da universidade. A solicitação não é atendida. Em vez de universidade, o Príncipe Regente decide criar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia em fevereiro de 1808,

> conforme pedido do cirurgião-mor do Reino, José Correa Picanço, antigo professor da Universidade de Coimbra e brasileiro, isto é, português nascido em Pernambuco, no Brasil.

Em outro trecho Anísio Teixeira (1989, p. 2) destaca que:

> Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil nos reais colégios dos jesuítas. No século XVIII, esses alunos eram obrigados a um ano apenas no Colégio de Artes de Coimbra para ingresso nos cursos superiores de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, nesta última, depois da reforma de 1772, incluídos os estudos de ciências físicas e naturais. Nessa universidade se graduaram, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil.

Anísio Teixeira (1989, p. 1-2) afirma ainda que:

> [...] até a Independência não se pode distinguir o brasileiro do português, enquanto membros da classe dominante. [...] A coincidência entre a Metrópole e a Colônia emancipada era completa, sendo os brasileiros apenas portugueses nascidos no Brasil, a caminho de assumirem a responsabilidade de sua nova pátria.

Note-se que o conservadorismo, a submissão às dinâmicas externas e a adoção de políticas públicas excludentes, antieducação e antipopular, se constituem em marca histórica da ação da elite brasileira, que manteve por mais de três séculos a escravidão no Brasil. No que se refere à universidade esse conservadorismo é o que explica o atraso na criação de instituições de ensino superior. O modelo que se impõe é o de organização de escolas isoladas, com forte influência da Universidade de Coimbra, meca do conservadorismo universitário, que se estende até o século XX, portanto muito após a independência do Brasil, quando o Modelo de Coimbra já havia sido superado pelas reformas que ocorrem na própria Europa e nos Estados Unidos.

O fato é que se desenvolve uma resistência das classes dominantes brasileiras à criação de universidades, vai se solidificando uma cultura antiuniversitária e antieducação. A primeira universidade brasileira foi criada mais de quatro séculos após o descobrimento e mais de um século após a implantação da primeira unidade de ensino superior no nosso país, em 1920, quando foi instituída pelo governo federal a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). O surgimento dessa universidade foi marcado pela polêmica. Darcy Ribeiro (1978, p. 50) considera como um fato episódico, ao afirmar que:

> Nossa universidade pioneira, porque foi a primeira a realizar um gesto propriamente acadêmico - A Universidade do Rio de Janeiro, instituída, aliás, com este propósito específico - tinha por fim conceder um título de doutor honoris causa ao rei da Bélgica que visitava o Brasil para as festas de comemoração do centenário da independência. Depois do gesto, desapareceu.

Contra essa visão insurge-se Fávero (2000, p. 5) que afirma não encontrar nenhum registro documental que corrobore a versão da concessão do título ao rei dos belgas:

> Esse exame nos permite inferir que, em geral, os autores não apresentam dados empíricos que comprovem suas assertivas. É o que se verifica, por exemplo, em Antunha quando assinala 'Sabe-se que a Universidade do Rio de Janeiro foi criada, em 1920, em virtude da necessidade de ser outorgado o título de Doutor Honoris Causa ao Rei Alberto I, da Bélgica, como parte das homenagens que lhe deveriam ser prestadas, protocolarmente, por ocasião de sua visita oficial dentro do quadro das comemorações do centenário de Independência' (1974, p. 53). Por sua vez, Souza Campos, embora não relacione explicitamente a criação da Universidade à concessão desse título, observa: 'Tinha razão a lei Maximiliano. Foi justamente o dispositivo nela incluído, que permitiu o decreto n. 14.343, de 7 de setembro de 1920, lavrado por ocasião dos preparativos para a visita do Rei Alberto ao Brasil'.

Apoiada em registros de atas da universidade e da imprensa que à época noticiou a visita do Rei e as homenagens a ele prestadas, Fávero (2000, p. 5-6) afirma que:

> Após pesquisarmos a história dessa Universidade, criada em 1920 sob a denominação de Universidade do Rio de Janeiro e que de 1937 a 1965 recebe o nome de Universidade do Brasil (UB), apoiando-nos em fontes textuais da época, foi possível elaborar uma outra versão. Ou seja, através do exame das Atas da Assembléia constituída pelas Congregações das Unidades incorporadas à URJ (outubro a dezembro/1920), bem como das Atas do Conselho Universitário, a partir da primeira sessão que se realizou no dia 21 de janeiro de 1921, não encontramos referência alguma à concessão desse título ao Rei dos Belgas. Registramos, no entanto, que durante os anos 20, a Universidade do Rio de Janeiro, de 1921 a 1930, concedeu 26 títulos de Doutor Honoris Causa a intelectuais e professores estrangeiros de outras universidades, com destaque para instituições da América Latina.

Fávero (2000, p. 4) destaca também que:

> [...] a instituição da Universidade do Rio de Janeiro teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. Entre as questões recorrentes nesses debates destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária; se o modelo de universidade a ser adotado no Brasil, deve ser único ou cada universidade deverá ser organizada de acordo com suas condições peculiares e as da região onde se localiza [...].

A URJ surge da aglutinação das Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, prevendo também a incorporação de uma das faculdades livres de Direito existentes no Distrito Federal. O modelo adotado foi marcado pela agregação de escolas isoladas de educação superior, que tinham como objetivo a formação profissional, não dialogava com o que vinha ocorrendo nas principais universidades do mundo. Apesar de que, como veremos adiante, unidades de

ensino superior criadas em São Paulo já se afastavam do Modelo de Coimbra e dialogavam com o modelo humboldtiano.

O modelo adotado no Brasil trará profundas repercussões para a formação dos jovens universitários e incide negativamente sobre o desenvolvimento do conjunto da educação brasileira. Um exemplo claro é o dilema enfrentado pela educação básica brasileira, ao nos encaminharmos para o final do primeiro quinto do século XXI o Brasil ainda se debate com a baixa qualidade dessa etapa da educação. Evidentemente esse quadro decorre do desprezo dos governos e das classes dominantes pela educação pública, mas não se pode deixar de atribuir parte da responsabilidade por esse quadro à universidade que, numa visão elitista, se distancia da educação básica, não sendo capaz de incorporar essa etapa da educação como parte de sua ação orgânica.

Considerando-se a criação da URJ como um ponto fora da curva, observa-se que o Sistema Brasileiro de Universidades Federais, que conta hoje com 63 universidades, que foram criadas num intervalo de tempo inferior a 70 anos, ou seja, é um ciclo que se inicia em 1946 e se encerra em 2013. Esse ciclo se inicia quase quatro séculos e meio após o descobrimento do Brasil. Esse sistema universitário, criado quando o mundo já criticava os modelos universitários existentes e adotava novos formatos que se propunham a tornar a universidade consentânea com o ambiente em que estava inserida, fosse capaz de gerar um modelo ou modelos de universidade capazes de dialogar com o que de mais dinâmico estava sendo desenvolvido em países da Europa, da América do Norte e da Ásia. O mestre Anísio Teixeira, num rasgo de otimismo, chegou a levantar a expectativa de que dada a modernidade do sistema universitário brasileiro, ocorreria uma dinâmica que poderia gerar modelos de universidades inovadores e avançados em relação aos modelos desenvolvidos em outros países. No dizer de Anísio Teixeira (1989, p. 6):

> Geralmente as nações se orgulham da velhice de suas universidades; o Brasil vai distinguir-se pela extrema juventude do seu vasto aparelho universitário. Com a radical transformação do saber e da cultura do nosso tempo, ele poderá incorporá-la, sem nenhuma das resistências e empecilhos do passado, nos seus mais recentes desenvolvimentos e conquistas.

O mestre Anísio Teixeira se equivoca ao considerar a possibilidade de que não haveria nenhuma das resistências e empecilhos do passado. Ocorre que apesar de o Brasil ter iniciado a implantação do ensino superior com um atraso de mais de três séculos, esse processo não ocorre com a implantação de universidades, mas de escolas profissionalizantes isoladas. Resiste-se à criação de universidades no Brasil. Observe-se que após a criação da primeira universidade, mais de quatro séculos após o descobrimento, pelo governo federal em 1920, somente em 1946 é que se inicia um processo mais consistente de criação de universidades federais.

Apesar do foco do presente estudo ser o Sistema Federal de Universidades e a identificação de linhas de continuidade existentes entre projetos inovadores desenvolvidos no âmbito deste sistema, não podemos deixar de considerar as experiências de três universidades que adotaram projetos inovadores, que romperiam com o modelo hegemônico vigente no Brasil, e que se tornariam referências para a universidade brasileira. São elas: a USP, a UDF e a Unicamp, a primeira e a terceira criadas pelo governo do estado de São Paulo e a segunda pelo governo municipal do Rio de Janeiro. Esses registros se fazem necessários principalmente pelo pioneirismo que elas representaram em termos de construção de um novo modelo de universidade, quebrando a lógica da formação profissional em unidades isoladas e colocava pesquisa científica e o ensino de uma cultura desinteressada no centro dos seus projetos pedagógicos.

A Universidade de São Paulo foi criada pelo decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934 (SÃO PAULO, 1934) do Governo do Estado de São Paulo, através da aglutinação de sete escolas de ensino superior já existentes:

Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Faculdade de Farmácia e Odontologia; a Escola Politécnica; o Instituto de Educação; a Escola de Medicina Veterinária; e a Escola Superior de Agricultura. E da criação de mais três unidades: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; a Escola de Belas Artes; e o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais.

Além da incorporação das faculdades o decreto vincula à nova Universidade os seguintes órgãos: Instituto Biológico; Instituto de Higiene; Instituto Butantã; Instituto Agronômico de Campinas; Instituto Astronômico e Geográfico; Museu de Arqueologia, História e Etnografia, que é o Museu Paulista; Serviço Florestal; e quaisquer outras instituições de caráter técnico e científico do Estado. O que, convenhamos, representa um reforço considerável às atividades de ensino e de pesquisa da nova instituição.

Na criação da USP, foram introduzidos elementos inovadores no sentido da adequação de seu modelo ao que vinha se praticando em universidades de outras partes do mundo. Entretanto, tem-se que considerar que algumas das escolas incorporadas já se distanciavam do modelo até então adotado no Brasil e em Coimbra. A Faculdade de Direito, a Escola Superior de Agricultura, o Instituto Politécnico e a Faculdade de Medicina e Cirurgia, já haviam sofrido influência de outros modelos de organização universitária, através da liderança de professores que haviam estudado em outras universidades europeias, onde já predominavam modelos mais avançados de organização universitária.

A Academia de Direito de São Paulo foi criada em 1828 e teve como referência constitutiva a Universidade de Coimbra. Apesar de não ter brilhado academicamente nas suas primeiras décadas de existência, é indubitável que a Academia irá gozar de grande prestígio político, pois, nela estudaram figuras que se destacariam no mundo cultural e principalmente no mundo político. No primeiro caso destacamos a figura de Castro Alves, que para além do brilho literário, teve papel destacado na luta abolicionista. Entretanto, é no segundo caso que a escola se revelará um sucesso, pois, por ela passaram mais da metade

dos ministros imperiais que atuaram entre 1871 e 1889. Além disso, 7 dos 12 presidentes da República Velha receberam seus diplomas na Faculdade de Direito de São Paulo. Em que pese todo esse prestígio, o mesmo não se pode afirmar sobre a qualidade do ensino, que deixava muito a desejar, principalmente pela falta de bons professores e de uma adequada estrutura. (MOTOYAMA, 2006, p. 82)

Em 11 de maio de 1892 foi promulgada a lei nº 26, pelo governo do estado de São Paulo, que autorizou a criação de uma Escola Superior de Agricultura, em Piracicaba, e fixou o orçamento necessário para as construções e desapropriações necessárias à instalação da nova escola. Além disso, autorizava o governo a implantar dez estações agronômicas e seus respectivos campos de experimentação, estabelecendo que essas estações ficassem sob a direção superior da congregação da nova escola. Ou seja, a nova escola não tinha como foco apenas a formação profissional, mas já buscava o desenvolvimento da pesquisa e da experimentação.

Do ponto de vista da organização pedagógica, verifica-se a adoção de estratégias que visam preencher lacunas existentes na formação básica dos estudantes, sendo introduzido um processo de formação sequencial, certamente com forte viés utilitarista. Em cada uma das etapas buscava-se um nível de profissionalização, com vistas a atender a crescente demanda por mão-de-obra pela agricultura que se desenvolvia na região. Cada etapa dessa trajetória formativa era considerada conclusiva. O processo se inicia com um

> [...] curso elementar ou de primeiro grau para preparação de charrueiros e abegões, o curso médio ou de segundo grau destinado a regentes e administradores agrícolas e o curso superior ou de terceiro grau, para administradores rurais, gerentes de indústria, professores de agricultura, funcionários para serviços agronômicos e agrônomos (simples). O coroamento dar-se-ia pelo curso de recapitulação ou de quarto grau, propiciando a habilitação de ‘agrônomos para todos os

> misteres mais elevados de agricultura, considerada como ciência, arte e indústria'. (MOTOYAMA, 2006, p.105)

Outro elemento inovador e pioneiro é que a Escola se antecipa em uma iniciativa fundamental que foi a contratação de professores estrangeiros com vistas a melhorar o nível do programa.

Grande parte do mérito pela criação dessa Escola deve ser atribuído a Luiz Vicente de Souza Queiroz, um visionário nascido em família formada na Europa, com cursos em escolas de agricultura da França e da Suíça alemã. Luiz de Queiroz trouxe para São Paulo ideias inovadoras em relação à atividade agrícola e agroindustrial, tornando-se um empresário bem-sucedido, e liderou uma verdadeira cruzada no sentido da implantação de uma escola de agricultura na região. Interessante notar que, apesar de ter estudado na Europa, ele demonstrava conhecimento sobre o que acontecia no mundo em termos de desenvolvimento de modelos de universidade. No final do século XIX, ele já se declarava seduzido pelos *colleges* norte-americanos, segundo ele, "[...] os *colleges* têm produzido brilhantes resultados devidos principalmente a serem [...] independentes da ação do governo e não sujeitas a flutuações políticas." (MOTOYAMA, 2006, p. 101)

Queiroz preocupava-se também com a formatação de uma instituição que desenvolvesse pesquisa e experimentação, visando o fortalecimento da agricultura da região, daí a criação de dez estações de experimentação e dos campos de demonstração, já com uma visão de geração e difusão de tecnologias.

Em 17 de agosto de 1892 foi promulgada pelo governo de São Paulo a lei nº 64, criando o Instituto Politécnico, que, entretanto, só viria a funcionar no início de 1894. A lei contempla elementos inovadores, como o que estabelece que os alunos que pretendessem fazer curso de engenharia deveriam se submeter a um primeiro ciclo de três anos, em que deveriam cursar as seguintes matérias: língua portuguesa, álgebra elementar e superior, geometria plana e no espaço, trigonometria plana e esférica, geometria descritiva, geometria analítica,

geometria superior, calculo diferencial e integral, mecânica racional, física experimental, química geral, inorgânica e orgânica, topografia e geodésica, desenho de mão livre, de ornamentação e topográfico. Esse ciclo era considerado como pré-requisito para o ingresso no ciclo seguinte, pois se entendia como necessária uma formação mais teórica para que o aluno pudesse se submeter aos exercícios práticos nos laboratórios de física e química e ao manejo dos instrumentos mais usados em topografia e geodésica.

A criação desse ciclo inicial deveu-se ao reconhecimento da precariedade da educação básica, o que poderia inviabilizar o ingresso dos alunos diretamente nos cursos de engenharia. Além disso, permeava essa iniciativa a necessidade de se combinar formação teórica com formação prática. Um aspecto importante a ser considerado é que o deputado Paula Souza, autor do projeto de lei de criação do Instituto, estudou em Zurique, de onde trouxe essa visão de combinar a formação teórica, calcada em estudos consistentes de matemática e de física, com a formação prática. Essa perspectiva de formação de engenheiros exigiu a instalação de bons laboratórios em várias áreas, permitindo uma aproximação com a indústria que, no mesmo período, experimentava um intenso processo de desenvolvimento no estado de São Paulo.

A Faculdade de Medicina de São Paulo foi criada pela lei nº 1357, sancionada no dia 19 de dezembro de 1912, substituindo a Academia de Medicina, Cirurgia e Pharmacia, que havia sido criada pela lei nº 19, de 12 de novembro de 1891. É importante destacar que a lei de criação da Faculdade é bastante detalhada, contendo as cátedras que compõem o currículo de cada ano, número de professores etc. É importante enfatizar que a lei já previa a possibilidade de contratação de professores estrangeiros para reger cadeiras de cursos, o que se constitui em prática comum às novas escolas. No seu primeiro ano de funcionamento, que se inicia no dia 2 de abril de 1913, já conta com a colaboração de renomados médicos brasileiros, além da presença de professores provenientes da França e da Itália.

Merece destaque o artigo 13 da lei que criou a Faculdade, que estabelecia que o ensino da Faculdade de Medicina e Cirurgia será permitido a ambos os sexos. Convenhamos que essa é uma diretiva bastante avançada para a época, embora já prevista pela Reforma Sabóia. Além disso, em 1880 se forma a primeira médica no Brasil, Rita Lobato, na Faculdade de Medicina da Bahia. Outra novidade é que o Regulamento estabelecia a reserva de 10% de vagas para alunos carentes melhores classificados. (MOTOYAMA, 2006)

O mesmo autor registra que desde os seus primórdios a Fundação Rockfeller demonstrou interesse em colaborar com a Faculdade de Medicina, sendo essa colaboração concretizada a partir de uma missão de observação realizada em 1915. Essa relação frutificou e foi fundamental para tornar a Faculdade em uma entidade caracterizada pela pesquisa científica e ensino médico de alta qualidade. (MOTOYAMA, 2006)

Portanto, quando a USP foi criada no ano de 1934 ela incorpora unidades de ensino que surgiram a partir de movimentos de segmentos da sociedade com forte presença política e social e sob a liderança de professores que haviam estudado em universidades de diversos países da Europa. Em grande medida essas unidades já haviam incorporado uma visão de ensino superior que se distanciava do modelo escolástico tardio da Universidade de Coimbra e que adotava uma visão mais próxima do modelo desenvolvido por Humboldt, em que estava presente a articulação entre a pesquisa e o ensino.

O decreto de criação da USP (SÃO PAULO, 1934) já estabelece dentre os seus objetivos elementos bastante inovadores e que colocavam o projeto da universidade em linha com as universidades europeias e americanas. A universidade tinha como objetivos:

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida;

> c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
> d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências palestras, difusão pelo rádio filmes científicos e congêneres. (SÃO PAULO, 1934)

Para dar consequência à constituição de uma universidade que tinha como objetivo "[...] transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam, úteis à vida; [...]" (SÃO PAULO, 1934) e portadora de uma cultura desinteressada, foi concebido o Instituto de Filosofia, Ciências e Letras (IFICH), que deveria ter o papel de articulador das outras faculdades, por ela passariam todos os estudantes que entrassem na USP. O IFICH seria responsável por ministrar disciplinas básicas a esses estudantes antes de serem encaminhados para as várias escolas profissionalizantes. Esse projeto foi ceifado pela reação das grandes escolas que não aceitaram se submeter à coordenação do IFICH.

Para colaborar na organização dessa faculdade foram contratados jovens professores europeus e norte-americanos, que ajudaram na sua organização institucional, mas, principalmente, atuaram como docentes e pesquisadores. Dessa ação, considerada basilar no processo de criação da USP, surge uma prática bastante salutar no sentido da formação de quadros: esses professores estrangeiros passaram a encaminhar alunos para universidades europeias e norte-americanas, visando à realização de cursos de pós-graduação e de estágios.

A centralidade do papel da IFICH na nova universidade era uma inovação revolucionária no contexto da universidade brasileira, porém, iria provocar a reação das faculdades já preexistentes, pois a proposta rompia radicalmente com a cultura de isolamento e completa autonomia instalada nessas instituições. O decreto que criou a USP, talvez se dobrando à tradição e peso político dessas faculdades, já previa que fossem autônomas ao estabelecer no parágrafo único

do artigo terceiro que: "[...] as instituições enumeradas neste artigo são autônomas dentro das normas do presente decreto e podem expedir certificados, diplomas e conferir grau nas diversas atividades profissionais". (SÃO PAULO, 1934)

Ao discorrer sobre a descontinuidade entre o conceito de universidade e a incorporação das escolas profissionais, Fausto Castilho (2008, p. 96-97) afirma que:

> Essa incorporação foi o que afinal se transformou no obstáculo verdadeiramente maior e intransponível à implantação da universidade segundo o seu conceito da fundação.
> As velhas escolas profissionais não aceitam 1) a precedência da IFICH às outras unidades da universidade, 2) a função cêntrica do IFICH e 3) a sua função integradora; razão por que:
> 1) não há ligação institucional entre as pesquisas realizadas nas escolas profissionais;
> 2) nunca se realizou a localização das seções da IFICH em um único edifício, conforme propunham os fundadores da universidade;
> 3) as escolas profissionais rejeitam a função integradora da IFICH, em todos os níveis, e rejeitam inclusive a mera integração didática, ainda parcial e superficial das atividades de ensino entre as unidades.

A reação dessas faculdades terminou por inviabilizar a implantação do que seria o eixo do projeto, a centralidade do IFICH. Os alunos continuaram a ter como porta de entrada na nova universidade as várias unidades de ensino e a cursar as disciplinas básicas nas próprias unidades profissionalizantes. O Instituto de Filosofia terminou se transformando num centro de formação de professores para a educação básica. Apesar disso, esse instituto ganha importância e prestígio no contexto da universidade brasileira, forma uma brilhante geração de professores e de profissionais que vão ter papel destacado no mundo científico e intelectual brasileiro e internacional. Embora não tenha sido capaz de implantar o projeto como originalmente concebido, o ambiente

que foi criado nesse quadro transformou a USP na mais importante universidade brasileira, com forte inserção internacional desde o seu início.

No ano seguinte à criação da USP, em 31 de julho de 1935, foi assinado pelo prefeito Pedro Ernesto o decreto nº 5.513, que instituiu a Universidade do Distrito Federal (UDF), cujo projeto foi concebido sob a liderança de Anísio Teixeira. No decreto, chama a atenção: a preocupação de integração da universidade com o sistema de educação da Cidade do Rio de Janeiro, através da formação e qualificação de professores; a colocação em perspectiva da ambição de pensar os problemas do país e as suas soluções; e, maior integração entre as diversas áreas acadêmicas. (GALVÃO, 2017, p. 37)

Fávero (2008) registra que na inauguração dos cursos da UDF, em 31 de julho de 1935, Anísio Teixeira profere um discurso histórico, no qual procura mostrar como se deve processar a relação entre universidade e a cultura na sociedade brasileira e como a instituição universitária poderia contribuir para superar distorções então presentes nas atividades intelectuais e culturais do país:

> A cultura brasileira se ressente, sobretudo, da falta de quadros regulares para a sua formação. Em países de tradição universitária, a cultura une, socializa e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la, tão hostilizados e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraiza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber. (TEIXEIRA, 1962, p. 6)

Nesse sentido, o decreto que criou a universidade justificava a necessidade de promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; encorajar a pesquisa científica, literária e artística; propagar as aquisições das ciências e das artes pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; formar profissionais e técnicos em diversos ramos e prover a formação do magistério em todos os

seus graus. No aspecto da integração da universidade com a educação básica, o decreto preconizava "[...]a propagação das aquisições da ciência e das artes pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular". (GALVÃO, 2017, p. 39-40)

A visão de Anísio sobre a escola como *locus* de qualificação cultural da juventude e o papel que a universidade deve exercer no fortalecimento dessa ação é um dos aspectos mais inovadores do projeto e uma demonstração do compromisso que a universidade deve ter no sentido da construção de um sistema integrado de educação.

Do ponto de vista da sua estrutura, o projeto da nova universidade é bastante inovador, inclusive em relação ao projeto da USP e da Reforma Francisco Campos:

> O decreto da UDF não mencionava, por exemplo, 'professores catedráticos' ou cátedras, ao contrário da USP e do decreto de 1931 elaborado por Francisco Campos. Na UDF criou-se apenas o cargo de diretor das escolas e institutos, evitando-se usar a classificação tradicional de professores catedráticos e uma hierarquia entre professores. (GALVÃO, 2017, p. 40)

A estrutura acadêmica da universidade é bastante simples, foram criados dois institutos e três escolas: o Instituto de Educação; o Instituto de Artes; a Escola de Ciências; a Escola de Economia e Direito; e a Escola de Filosofia e Letras. Dessas unidades, a única pré-existente era o Instituto de Educação, ligado ao Departamento de Instrução Pública do Município, que se dedicava ao aperfeiçoamento de professores da educação básica.

Além da estrutura acadêmica foram criados órgãos complementares: a Biblioteca Central de Educação; a Escola-Rádio; a Escola Secundária do Instituto de Educação; a Escola Elementar do Instituto de Educação; o Jardim de Infância do Instituto de Educação; uma escola secundária técnica; uma escola elementar experimental; uma escola maternal experimental; e laboratórios e

clínicas dos hospitais do Distrito Federal. Note-se que a maioria dos órgãos complementares criados são diretamente vinculados à área de educação básica.

No que tange à administração universitária, o decreto atestava a autonomia didática e administrativa da UDF e instituía seus órgãos internos. Dentre eles, a reitoria, o conselho universitário e a assembleia universitária, sendo que o conselho, órgão deliberativo, seria composto pelos diretores do Instituto, por representantes das instituições complementares e por representantes dos docentes e discentes. (GALVÃO, 2017, p. 51)

O decreto estabelece a criação de 27 cursos de graduação e de extensão. A educação e as artes ganham centralidade no projeto totalizando a oferta de 11 cursos, sendo que cursos para habilitação ao magistério secundário se desdobram em dez cursos visando à formação de professores de matérias específicas do currículo da educação secundária. Esse viés de formação de professores e da área de artes guarda uma funcionalidade com o projeto que vinha sendo desenvolvido por Anísio Teixeira à frente da gestão da educação na Cidade do Rio de Janeiro, que tinha como pilares básicos a ampliação da oferta de educação básica de qualidade, dirigida principalmente para os segmentos mais necessitados da população. Em sua gestão foram criadas cerca de 30 novas escolas, localizadas principalmente em bairros populares. Além da expansão, havia uma preocupação com a formação dos professores, que era bastante precária naquela época. Além disso, como Anísio acreditava na educação como principal instrumento de transformação da sociedade, ele imaginava um professor bem-formado, que dominasse não apenas a matéria em que iria se graduar, mas também deveria ter formação e ser portador da capacidade de disseminar a cultura e as artes, possibilitando aos alunos uma formação ampla e de qualidade.

Desde que assumiu a gestão da educação na cidade do Rio de Janeiro, Anísio enfrentou forte reação da Igreja Católica e de setores conservadores, que tinham uma visão de educação bastante elitista e se viam confrontados por uma

proposta educacional massificada e dirigida para a incorporação das classes populares. Segundo Darcy Ribeiro (1978, p. 53),

> Partindo do zero, a UDF não teve que enfrentar a hostilidade das grandes escolas profissionais como ocorrera em São Paulo. Sediada, porém, no Rio de Janeiro, e criada por iniciativa de autoridades municipais revestidas do maior prestígio popular, atraiu sobre si a hostilidade do Ministério da Educação, que acabou, por destruí-la quando se implantou o Estado Novo.

Um viés da crítica à criação da universidade era de caráter legal. Considerava-se que a universidade afrontava a constituição, que estabelecia que universidades só poderiam ser criadas pelos governos estaduais e federal. A pressão desses setores foi facilitada pelo advento da Ditadura do Estado Novo. A UDF não resiste a essa pressão e com cerca de três anos de funcionamento é desativada pelo decreto-lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939 (BRASIL, 1939) que determina a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Interessante notar que o decreto-lei não fala em extinção da UDF, mas transfere os seus estabelecimentos de ensino, ficando clara a visão que se tinha das universidades como verdadeiras federações de unidades de ensino.

O projeto da USP foi ceifado no seu elemento mais inovador, a centralidade do IFICH na formação inicial dos alunos que entrassem na universidade, pelo poder das grandes escolas e dos catedráticos. No caso da UDF o processo foi mais radical. A universidade foi extinta pela Ditadura, interrompendo uma experiência do que poderia vir a se transformar em um projeto de referência para a construção do sistema de universidades no Brasil, que, no caso das universidades federais, só ganhariam impulso a partir de 1946 com o fim da Ditadura Vargas.

Aqui cabe uma observação sobre a relação do Governo Vargas com a universidade. Apesar da inegável contribuição desse Governo para a

modernização do país em vários campos, inclusive no sentido de forjar um projeto nacional de desenvolvimento, não dá a mínima contribuição no sentido da implantação de universidades públicas. De fato, seus 15 anos de poder foi um deserto para a área de ensino superior federal. É digno de nota que um governo que contava com uma elite técnica de grande capacidade, que concebeu e implantou importantes projetos para modernização e desenvolvimento do país, não tenha incluído entre esses projetos a criação de universidades. Uma hipótese para essa atitude é a aliança com a Igreja Católica e com setores conservadores que sempre se colocaram contra a implantação de universidades públicas no Brasil, com a intenção de reservar à igreja a primazia de criação de universidades.

Um quarto de século após a UDF ter sido abortada pela Ditadura do Estado Novo ocorrerá a criação da UnB, que teve, mais uma vez, a liderança de Anísio Teixeira. Nessa época o país já contava com um total de 19 universidades federais. Registre-se que, com exceção da Universidade do Brasil, todas foram criadas a partir de 1946. Dessas, dez no período do governo JK e três no curto governo de João Goulart. Considerando o momento de euforia desenvolvimentista e as grandes mudanças por que passou o país, com intenso processo de industrialização, importantes obras de infraestrutura, um processo acelerado de urbanização, construção de Brasília e uma agenda política que colocava a necessidade de reformas de base para democratizar o acesso das massas populares à terra, à educação e à saúde, é decepcionante que universidades criadas em um período tão fecundo da vida nacional, onde se delineava um projeto de nação, não tenham sido capazes de oferecer ao país um modelo de universidade que dialogasse com padrões adotados internacionalmente. Como veremos na seção 3, que tratará da evolução do sistema federal, essa inércia só será quebrada com a criação da UnB.

É em São Paulo que vai surgir outro importante experimento em termos de construção de um projeto inovador que foi o da Unicamp, oficialmente

fundada pelo governo do Estado em 05 de outubro de 1966. Segundo afirmação de Castilho (2008, p. 126) o projeto da Unicamp

> [...] se assemelhava mais ao projeto inicial da USP, ao de Darcy na UNB e ao das sete novas universidades alemãs, cuja construção se iniciara havia dois anos (1965) em Bochum, Bielefeld, Bremen, Constanz, Dortmund, Düsseldorf e Regensburg. O dr. Brieger e eu mesmo, mais familiarizados com esses projetos, acompanhamos de perto os seus desdobramentos, atentos ao que pudesse ser útil em Campinas.

Um aspecto central do projeto da Unicamp é a forma de organização da estrutura física do *campus*, que deveria ser capaz de abrigar e operar a enciclopédia universitária em sua totalidade. O projeto fixava a necessidade de operar uma universidade de *campus* único.

O *campus* deveria ser organizado em círculos a partir de um centro onde se localizaria a sede do Estudo Geral (EG), que seria o único canal de acesso do estudante à universidade e onde permaneceriam por um biênio e só após esse período é que poderiam pleitear um curso de graduação. O círculo contíguo ao EG seria destinado aos institutos, o círculo seguinte abrigaria as escolas e o último, os órgãos complementares e auxiliares. Pela concepção que foi desenvolvida, todas as unidades acadêmicas deveriam se localizar no *campus*. Entretanto, a Faculdade de Medicina que já funcionava em Campinas foi incorporada pela Unicamp e, por essa faculdade, se inicia o processo de desestruturação do projeto da nova universidade. A Faculdade de Medicina se recusa a ser transferida para o *campus* e se distancia do único lugar onde poderia desenvolver pesquisa, próximo aos institutos de física, química e biologia. Ela acaba por se dedicar apenas ao exercício da assistência médica. (CASTILHO, 2008, p. 141)

O fato é que, no seu processo de implantação, o projeto é completamente desvirtuado. A praça central não foi preparada para acolher o EG, os estudantes

foram encaminhados diretamente para os cursos de graduação, matava-se a principal inovação do projeto da Unicamp. Mais uma vez o conservadorismo se impõe e vai se perpetuando o velho modelo de universidade.

Em que pese o desmantelamento do projeto da UnB pela Ditadura Militar, entre os anos de 1965 e 1982 foram criadas 15 novas universidades federais. Além disso, foi realizada a Reforma Universitária de 1968, que provocou alterações na estrutura de funcionamento da universidade brasileira e o fez de forma autoritária, sem nenhuma consulta à comunidade universitária e à sociedade. Essa reforma foi regulamentada pela lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e trouxe três novidades: a extinção da cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País; a instituição do departamento como a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal docente, compreendendo disciplinas afins; e, o estabelecimento de que as universidades deveriam progressivamente e na medida de seu interesse e de suas possibilidades, estender a seus docentes o Regime de Dedicação Exclusiva para o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa. A Reforma estabeleceu que a implantação desse Regime ficaria a critério das universidades de acordo com seus interesses.

É importante destacar o papel do movimento estudantil na história do movimento pela Reforma Universitária no Brasil. Segundo Fávero (1994, p. 150-151),

> [...] a participação do movimento estudantil se dá de forma muito densa, o que torna difícil analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil sem que seja levada em conta essa participação. Dos seminários e de suas propostas, fica evidente a posição dos estudantes, através da UNE, de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. 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.

Destaque-se que a União Nacional dos Estudantes (UNE) incorporou a proposta de Anísio Teixeira de implantação de Colégios Universitários como forma de democratizar o acesso dos jovens à universidade.

Anísio Teixeira (1989, p. 3) pontua sobre o efeito da Reforma para a desestabilização do poder dos catedráticos:

> Além disto, como o número de professores assistentes ou auxiliares e instrutores cresceu sobremodo, sufocando os catedráticos, adquirindo estabilidade, conseguindo *status* de professor (professor de ensino superior), houve uma espécie de democratização do ensino superior, no sentido de deslocamentos entre a classe de catedráticos e a dos novos professores de ensino superior e adjuntos e assistentes. O golpe agora dado no catedrático foi uma simples pá de cal a uma instituição que praticamente estava morta. O fenômeno lembra a gradual e pacífica extinção da classe aristocrática na Inglaterra. Só deste modo parece explicável o silêncio com que a reforma se está fazendo.

Ainda a propósito da Reforma Universitária de 1968, Almeida Filho (2008, p. 137) considera que:

> Mais do que incompleta, a Reforma Universitária de 1968 foi nociva em sua resultante final, pois conseguiu manter o que de pior havia no velho regime e trouxe o que de menos interessante havia no já testado modelo flexneriano estadunidense. O fato de ter sido um movimento gerado pela ditadura militar, imposto de cima, provavelmente fez com que os pontos positivos da proposta de reforma se perdessem no volume da reação. Assim, a única reforma sistêmica que a universidade brasileira experimentou em sua curta história criou uma espécie de salada, ou talvez um pequeno monstro, um Frankenstein acadêmico, tanto em termos de modelo de formação quanto de estrutura institucional.

Segundo o mesmo autor, apesar desses aspectos negativos a resultante da Reforma de 1968 gerou resultados positivos com relação à criação de um Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG):

> Não obstante, algo positivo resultou desse esforço de reestruturação da educação universitária no Brasil. Na década de 1970, uma rede institucional de pós-graduação foi gradualmente implementada, viabilizando programas credenciados de treinamento e pesquisa. Além disso, o Ministério de Educação estabeleceu um comitê nacional para credenciamento de programas de pós-graduação vinculados à CAPES que se tornou um sistema bastante eficiente de avaliação pública da educação universitária. Em paralelo, algumas agências de apoio patrocinadas pelo governo federal foram preparadas para apoiar a recém-nascida rede universitária de laboratórios de pesquisa. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 137-138)

No período do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), as universidades federais passaram por um momento de grandes vicissitudes. Verifica-se o alinhamento da política de educação superior do governo com as teses defendidas pelo Banco Mundial (BM), que implicou expressiva redução de recursos financeiros para o financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), bem como um movimento deliberado de desqualificação das universidades federais. Fundamentalmente, foram abraçadas pelo governo três teses que faziam parte do ideário do BM.

A primeira tese estabelecia uma contraposição entre a educação básica e a educação superior, e recomendava aos países em desenvolvimento que aplicassem seus recursos prioritariamente em educação fundamental e, em sequência, no ensino médio. A segunda tese afirmava o ensino superior como privilégio e que não deveria ser bancado pelo Estado, sua oferta deveria ser de alçada principalmente do setor privado. A terceira tese estabelecia uma contraposição entre a universidade de ensino e a universidade de pesquisa. Baseado nessa tese, o pressuposto do governo FHC era que o sistema federal

deveria concentrar a pesquisa em algumas universidades e a maioria delas deveriam se dedicar apenas ao ensino.

Logicamente que a adoção das teses defendidas pelo BM e adotadas pelo governo FHC, tinha como objetivos, de um lado, a redução dos gastos com as universidades, de outro, o fortalecimento da presença do setor privado na educação superior. Com relação ao primeiro objetivo, ocorreu uma significativa redução da alocação de recursos, como porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB), o financiamento das IFES passa de 0,88% em 1995 para 0,61% em 2002: o custo/aluno, um dos principais alvos das críticas do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), passa de R$ 11.198,00 para R$ 5.488,00, com uma redução de 51%. Verifica-se também o congelamento salarial dos professores e dos técnicos das universidades federais. (SIGUISSARD, 2009)

Com esse quadro de restrição financeira, ocorrido entre os anos de 1994-2002, verifica-se uma queda de 5% no quadro de professores e de 21% no quadro de pessoal técnico/administrativo. (SGUISSARD, 2009, p. 204-205) Apesar do arrocho a que foram submetidas as universidades federais elas ainda foram capazes de gerar um incremento de matrículas da ordem de 37%. O segundo objetivo foi plenamente alcançado, no mesmo período, a expansão de vagas no sistema privado foi de 112%.

Como visto, o incremento na capacidade global da rede de ensino superior deveu-se principalmente à expansão da rede privada. Ocorreu no período em referência um processo radical de desregulamentação que abriu o sistema para investimentos privados. Entretanto, a expansão do número de vagas no setor privado não foi acompanhada pela melhoria da qualidade de ensino e pelo desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação. Talvez isso, aliado à reação do movimento de professores, servidores e estudantes, explique porque o governo FHC não conseguiu concretizar o seu intento de completo desmantelamento do Sistema Federal de Universidades, que continuou, junto

com universidades públicas estaduais, a liderar a pós-graduação, com a formação da quase totalidade dos mestres e doutores, e a quase totalidade da pesquisa desenvolvida no país.

Ao longo dos oito anos do governo FHC foram criadas apenas quatro universidades federais, assim mesmo, essas universidades foram criadas no último ano do segundo mandato: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em 09 de abril de 2002; Universidade Federal de Itajubá (Unifei), em 24 de abril de 2002; a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) em 27 de junho de 2002; e a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), em 23 de dezembro de 2002.

Talvez a criação das quatro universidades federais ao final do governo FHC tenha servido de anteparo para burlar a história, para que no futuro não se registre que em seu governo nenhuma universidade federal foi criada. Entretanto, a criação dessas instituições ocorre no ocaso do governo, o caso simbólico é o da UFRA, cuja lei de criação foi publicada no *Diário Oficial* da véspera de natal de 2002, ou seja, as universidades foram criadas para serem implantadas no governo seguinte.

A política adotada pelo governo FHC visando o enfraquecimento das universidades federais estava alinhada com o que vinha ocorrendo em universidades de outras partes do mundo.

A propósito da crise por que passa a universidade pública em escala global, Boaventura Souza Santos (2010, p. 15-16) afirma que essa crise ocorre em três dimensões: a crise institucional; a crise de hegemonia e a crise de legitimidade. Ele afirma que:

> Cumpriu-se, mais do que eu esperava, a previsão que fiz há quinze anos. Apesar de as três crises estarem intimamente ligadas e só poderem ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de acção gerados dentro e fora da universidade, previa (e temia) que a crise institucional viesse a monopolizar as atenções e os propósitos reformistas. Assim

> sucedeu. Previa também que a concentração na crise institucional pudesse levar à falsa resolução das duas outras crises, uma resolução pela negativa: a crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral.
> Pode dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas. As causas e a sua sequência variaram de país para país.

A posse do presidente Lula em 2003 vai representar uma inflexão na relação do Governo com as universidades federais, inaugurando-se um círculo virtuoso de fortalecimento do sistema federal, que se estende de 2003 até 2013.

A combinação de políticas visando incentivar a expansão do ensino privado e ao mesmo tempo a expansão do Sistema Federal de Universidades foi o que garantiu que esse período fosse marcado por um forte sentido de inclusão social. O acesso à universidade foi considerado como um direito da juventude, inscrito na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que trata dos avanços da política de educação superior implementadas pelo MEC de 2003 a 2013. Conforme relatório da Secretaria de Educação Superior (SESu), intitulado *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014:*

> No contexto brasileiro, mais especificamente, os desafios ligados à educação superior podem ser condensados na tríade **expansão, qualidade e democratização**. De acordo com o Artigo XXVI, 1, da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser acessível a todos e baseada no mérito. Como consequência, o ingresso e a permanência na educação superior não admite qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em condições econômicas, culturais e sociais, ou incapacidades físicas. O único critério admissível é o mérito do candidato, o seu esforço e determinação pessoal em integrar a universidade. (BRASIL. Secretaria de Educação Superior, 2015, p. 19)

No mesmo documento afirma-se a necessidade de democratização do acesso à educação superior, com a reversão de um quadro em que o acesso à universidade era reservado às elites. Portanto, coloca-se a necessidade de formulação de um projeto que considere a educação superior como um bem público, que seja destinado a todos indistintamente, sendo inserida no campo dos direitos sociais básicos.

Antes de nos determos à análise específica sobre a expansão e fortalecimento da rede federal, destacaremos que o processo de expansão da oferta de ensino superior continuou contando com a participação da rede privada de ensino superior. Universidades, centros universitários e escolas isoladas receberam fortes incentivos do governo federal, principalmente através de dois programas: o Universidade para Todos (Prouni), que é um programa de incentivo fiscal para a disponibilização de vagas pelo setor privado, e o Fundo de Financiamento ao Estudante (FIES), que oferece crédito individual sem a necessidade de avalista. Foi com a combinação de incentivos à rede privada e com a expansão da rede pública que pôde ser assegurado o crescimento do número de matrículas em cursos de graduação de 3,9 milhões em 2003 para 7,3 milhões em 2013, o crescimento da taxa líquida de escolarização de 10 para 18% e que 9,3 milhões de pessoas tenham concluído o ensino superior nesse mesmo período. (BRASIL. Secretaria de Educação Superior, 2015)

No que se refere especificamente às universidades federais, no período compreendido entre 2003, início do primeiro governo do presidente Lula, até junho de 2013, meados do primeiro governo da presidenta Dilma Rousseff foram criadas 18 universidades federais, distribuídas por todo o país, sendo seis na região Nordeste, duas na região Norte, cinco na região Sul, quatro na região Sudeste e uma na região Centro-Oeste. Importante destacar que as universidades federais criadas nesse período foram marcadas pela multicampia e localizadas, principalmente, no interior do país. Além do crescimento do número de universidades, a expansão do sistema ocorre também pela ampliação do número

de *campus*, que passou de 148 para 321, com um acréscimo de 173 novos *campi*. Ressalte-se que a criação de novos *campi* ocorreu também em universidades já existentes. (BRASIL. Secretaria de Educação Superior, 2014)

Esse movimento de expansão se traduziu na ampliação, sem precedentes, do número de vagas presenciais na graduação, que passou de pouco mais de 113 mil vagas, em 2003, para cerca 246 mil vagas por ano, em 2013. Destaca-se ainda o crescimento de matrículas na pós-graduação que passou de 48.925 para 203.717 matrículas. Portanto, em apenas 10 anos mais do que dobra o número de vagas na graduação e quadruplicam as matrículas na pós-graduação.

Esse ciclo de expansão das universidades federais estava calcado em alguns princípios: interiorização, diversificação da oferta de cursos, auxílio ao ingresso e permanência, qualificação do quadro docente e expansão da oferta.

É importante destacar que a criação de 46 das 63 universidades existentes, ocorreu em três períodos marcantes da história brasileira. O primeiro período foi o dos governos de Juscelino Kubitscheck e de João Goulart, quando foram criadas 13 universidades; o segundo período foi o dos governos da Ditadura Militar, entre 1964 e 1982, com a criação de 15; e, o terceiro período os governos Lula-Dilma, entre 2003-2013, quando foram criadas 18 universidades. É importante destacar que nesses três períodos o país foi marcado pelo chamado desenvolvimentismo e, em certa medida, delineava-se a busca da construção de um projeto nacional. No segundo período o país enfrentou uma das fases mais cruéis de sua história com a ditadura civil-militar de 1964. Nos outros dois períodos o país viveu em normalidade democrática.

Nesses dois períodos de vida democrática do país, ocorreram iniciativas mais consistentes de construção de modelos universitários, resgatando o que Anísio Teixeira afirma sobre a necessidade de formulação de um modelo de universidade comprometida com a construção e disseminação de uma cultura nacional.

O BM, em 2016, divulga um relatório sobre a economia brasileira em que ressuscita suas teses sobre as universidades públicas. O Relatório propõe uma reforma para as universidades públicas, que tem como foco a redução do financiamento das universidades:

> a) Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho.
> b) Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 137-138)

Finalmente, cabe registrar que as propostas do BM refletem um grande oportunismo político, elas são recolocadas visando municiar os grupos conservadores que se apropriaram do governo no decorrer do processo de impeachment da presidenta Dilma, quando o Ministério da Educação (MEC) passa a ser conduzido pelo DEM e pelo PSDB, retornando o discurso e as políticas para a educação superior similares às adotadas pelos governos FHC, entre os anos de 1994 e 2002. O discurso conservador das elites brasileiras de desqualificação da universidade pública retorna com força.

3 A UFSB E MODELOS REFERENCIAIS DE UNIVERSIDADE

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise do Sistema Federal de Universidades, visando identificar aquelas que conceberam e desenvolveram modelos pedagógicos e institucionais que, em alguma medida, romperam com o modelo dominante de estruturação das universidades no Brasil. Ou seja, buscando identificar nesse percurso modelos inovadores de universidades, a fim de estabelecer conexões entre essas iniciativas e o modelo adotado pela UFSB.

Na perspectiva dessa pesquisa consideram-se modelos inovadores aqueles que buscam caminhos visando superar a estrutura pedagógica e institucional calcada no isolamento das unidades acadêmicas, na departamentalização, na pouca atenção à formação cultural, na precoce formação profissional, na rigidez curricular focada na formação estritamente técnica e com pouca ênfase na transmissão das culturas acadêmicas.

Como visto no capítulo anterior, foi no período da ditadura militar que ocorreu a Reforma Universitária de 1968, essa foi a única reforma sistêmica desenvolvida no país, que, entretanto, foi imposta à comunidade universitária. Essa reforma gera grandes alterações na estrutura e no funcionamento da universidade brasileira, principalmente nas universidades federais. Entretanto, é durante os dois períodos de vida democrática acima referidos que vão surgir experiências marcantes no sentido da geração de novos modelos de universidade.

3.1 UnB: UNIVERSIDADE PRECURSORA

Das universidades federais criadas até o início da década de 1960, a UnB foi o único projeto que rompeu com a regularidade do modelo dominante adotado pela universidade brasileira e o fez de forma radical e criativa, sob a liderança de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro. O projeto da UnB retoma o

ideário que norteou a elaboração dos projetos da USP e da UDF, tendo o primeiro sofrido a reação dos catedráticos e das grandes escolas, que conseguem descaracterizar o projeto. O segundo foi rejeitado pela elite conservadora capitaneada pela Igreja Católica e extinto pela ditadura do Estado Novo. No processo de elaboração do projeto da nova universidade encaminhada por JK, foi aglutinado o que havia de melhor na intelectualidade brasileira, nas várias áreas do conhecimento.

Darcy Ribeiro destaca a sabedoria da decisão de entregar a responsabilidade pela elaboração do projeto da nova universidade a pessoas que não tinham compromisso com o modelo dominante de universidade, pois, segundo ele,

> [...] partindo do zero, sem enfrentar a resistência de antigos donos, pôde retomar as linhas de criatividade interrompidas em São Paulo e no Rio de Janeiro para, a partir da experiência de seus logros e fracassos, desenhar a nova universidade brasileira. (RIBEIRO, 1978, p. 56)

Em virtude da importância da UnB como referência de modelo transformador no contexto da universidade brasileira, neste capítulo será feita uma explanação sobre o projeto dessa universidade, tendo como base o livro de Darcy Ribeiro a seu respeito. Quando não for citada expressamente a fonte de referência, ela estará baseada em Ribeiro (1978, p.60-85).

A primeira tarefa do grupo instituído para a formulação do projeto da UnB foi a elaboração de um diagnóstico sobre universidade brasileira. Desse trabalho resultaram importantes conclusões, dentre as quais se destacam:

> 1) o caráter federativo de escolas profissionais autárquicas e estanques;
> 2) o caráter colonizado e alienado da nossa universidade [...] por outro lado, inautêntica por sua infidelidade aos padrões internacionais de cultivo e difusão do saber;

> 3) a incapacidade de dominar o saber científico e humanístico moderno, de cultivá-los através da pesquisa e estudos;
> 4) o elitismo, expresso no estreitamento da oferta de matrículas, aliado a expansão do ensino privado de baixa qualidade;
> 5) a hegemonia dos catedráticos;
> 6) o enclausuramento que não ensejava qualquer comunicação extracurricular livre; e,
> 7) o verbalismo que se expressava na expansão desproporcional de cursos jurídicos, de estudos sociais e de letras, em prejuízo das carreiras que requeriam formação científica e treinamento prático. (RIBEIRO, 1978, p. 60-62)

Esse diagnóstico vai ter forte repercussão na comunidade acadêmica, gerando um movimento de grande amplitude visando ao debate sobre o que se passou a chamar de crise universitária. Ao mesmo tempo, o movimento estudantil, tendo à frente a UNE, assume papel fundamental em pautar a necessidade de uma Reforma Universitária no Brasil.

A ousadia do grupo que formulou o projeto da UnB era imensa e se expressava na busca de um modelo de universidade inovador e consonante com a realidade brasileira. Nesse sentido afirma Darcy Ribeiro (1978, p. 65): “Efetivamente, a universidade inglesa e a norte-americana, assim como a francesa e a alemã, e até mesmo a soviética, além de obsoletas, eram rígidas, hierarquizadas e elitistas que não podiam nos servir de modelo."

A essa altura se impõe uma questão: ao negar o modelo dominante de estruturação de universidades no Brasil e criticar os modelos internacionais, o que de efetivamente novo movia esses jovens?

Colocavam como ambição fazer da nova universidade um foco de autêntico florescimento cultural e artístico; superar o utilitarismo universitário para possibilitar aos estudantes a livre composição de seus currículos, com a possibilidade de se fazerem herdeiros do patrimônio cultural humano como generalistas; certo grau de revolta contra a sociedade tal qual ela era os movia a querer reformar a universidade para fazê-la servir ao povão, e não apenas à sua velha clientela.

A estrutura e o modelo pedagógico proposto para a UnB rompiam com os fundamentos do que vinha se praticando nas universidades brasileiras, como se pode observar a seguir.

Foram criados três institutos centrais de Ciências, de Letras e de Artes, que se dedicariam ao cultivo e ao ensino do saber fundamental e faculdades profissionais dedicadas à pesquisa e ao ensino nas áreas das ciências aplicadas e das técnicas.

Dentro de cada instituto central e de cada faculdade profissional operaria uma microestrutura que substituiria as antigas cátedras por núcleos colegiados que teriam a seu cargo as práticas científicas e as atividades educativas da universidade. Além disso, cada instituto central e cada faculdade profissional contariam, pelo menos, com um centro interdisciplinar de pesquisa.

Foram criados órgãos complementares, que teriam como uma de suas funções prestarem serviços à comunidade universitária e à cidade. Esses órgãos, além de funções específicas, teriam papel importante como núcleos de treinamento em serviço para a formação profissional (Centro Olímpico, Museu, Centro de Tele Difusão, Editora Universitária, Biblioteca Central). Propunha-se a criação de uma estrutura que além de servir a própria comunidade universitária, tinha como função criar laços da universidade com a comunidade de Brasília.

Outra importante inovação se dá no campo da organização pedagógica. O estudante, ao ser selecionado, seria matriculado como estudante da Universidade, que registraria o seu propósito supostamente vocacional e o encaminharia para os cursos básicos dos institutos centrais. Ao final de dois anos nesses institutos os alunos teriam cinco alternativas: encaminhar-se para a faculdade profissional, onde cursaria mais dois a três anos; um ano a mais de estudos no próprio instituto central, receberia o grau de bacharel, com formação cultural de nível superior; preparar-se para a carreira de professor secundário ou de especialista em educação; ao alcançar o grau de bacharel, o estudante poderia

aspirar à condição de aluno agregado ao próprio instituto central, para uma formação avançada de pesquisador; e, o aluno poderia encaminhar-se para uma formação profissional de novo tipo, em que seguiria um plano pessoal de estudos, combinando disciplinas básicas com disciplinas aplicadas.

A UnB foi o segundo projeto de universidade radicalmente inovador que foi desestruturado pela elite conservadora, quando do golpe civil-militar de 1964. A universidade não foi extinta, mas seu projeto foi bastante desfigurado e seus professores e alunos atingidos pela repressão militar. Nesse mesmo ano a UnB foi invadida, diversos professores foram presos, levados a um pátio militar, desnudados e humilhados. Esse episódio, segundo Darcy, não deveria nunca ser esquecido: é por ele considerado o dia da vergonha. O segundo episódio é o de 1965 quando, em solidariedade a 15 professores expurgados, 210 professores deixaram a Universidade de Brasília, a cidade, e a maioria deles, o país. Mais uma vez segundo Darcy, esse episódio histórico deveria ser denominado de dia da diáspora. Após o desastre provocado pela ditadura na UnB, por um período de quase 40 anos o país não foi capaz de gerar um único caso de universidade que adotasse um modelo pedagógico e institucional que rompesse com o modelo dominante. Note-se que no período de 1964 a 2002 foram criadas 26 novas universidades federais, o que demonstra o grau de conservadorismo e acomodação que dominavam as nossas universidades.

É a partir de 2003, com o início do governo Lula, que vai ser desencadeado pelo governo federal um processo de indução no sentido de estimular as universidades a alterarem os seus modelos pedagógicos e institucionais. O MEC toma a iniciativa no sentido de estimular as universidades a se repensarem.

A primeira iniciativa ocorre no ano de 2004, quando foi firmado um acordo de cooperação entre o MEC e a ABC, para que essa assumisse a liderança no sentido da formação de um GT que pudesse indicar caminhos para uma reforma universitária no Brasil. A segunda iniciativa, já no segundo

governo Lula, foi a implantação do Reuni, instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

3.2 ABC: SUBSÍDIOS PARA A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como resultado da primeira iniciativa, no final do segundo ano do governo Lula, em novembro de 2004, a ABC publicou o relatório *Subsídios para a reforma da educação superior* elaborado pelo GT, que teve a participação dos seguintes professores: Alaor Silvério Chaves (UFMG), Carlos Alberto Aragão de Carvalho Filho (UFRJ), Francisco César de Sá Barreto (UFMG), Gilberto Cardoso Alves Velho (UFRJ), João Alziro Herz da Jornada (UFRGS e Inmetro), Luiz Bevilacqua (LNCC), Luiz Davidovich (UFRJ – coordenador), Moysés Nussenzveig (UFRJ), Ricardo Gattass (UFRJ e Finep).

Esse GT foi dividido em três subcomissões para tratar dos seguintes temas: 1) Ingresso, permanência e paradigmas curriculares; 2) Avaliação e financiamento; e 3) Autonomia, estrutura e gestão.

O documento registra que tanto na Europa quanto nos EUA, parece existir certa convergência entre os sistemas universitários em pelo menos sobre dois pontos:

> a) Os cursos de nível superior devem ter uma estrutura sequencial composta de ciclos relativamente curtos.
> b) A especialização, quando não precedida de uma formação científica bastante sólida e ampla, só é aceitável para profissionais com função estritamente operacional. (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2004, p. 9)

Por outro lado, o documento aponta que o Brasil inicia a discussão da sua reforma universitária partindo de uma realidade perversa onde se sobressaem três graves problemas:

> a) Nosso sistema de ensino superior está sendo incapaz de oferecer educação de qualidade para o número rapidamente crescente de jovens que a solicitam.
> b) Nossos cursos de bacharelado são em geral longos, com duração de 4 a 6 anos, e altamente verticalizados, exigindo que o estudante tenha sua opção de carreira já ao ingressar na universidade.
> c) As profissões de nível superior no País são demasiado regulamentadas, o que imobiliza o seu recorte e inibe a formação dos novos profissionais que o mundo contemporâneo solicita. (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2004, p. 10)

Na concepção do GT a organização acadêmica das universidades deveria ser simplificada e organizada em torno de um pequeno número de áreas, quais sejam:

- Ciências Básicas e Engenharias (CBE);
- Ciências da Vida (CV) e;
- Humanidades, Artes e Ciências Sociais (HACS).

De acordo com a proposta os alunos ingressariam em uma dessas áreas, sem a necessidade de declarar a opção preliminar de carreira. Eles cursariam um ciclo básico comum em uma das grandes áreas. Após concluir esse ciclo, o estudante receberia um diploma, cujo título poderia ser, por exemplo, Diploma de Estudos Superiores, podendo encerrar nesse ponto seus estudos, ou matricular-se em um ciclo posterior. As vagas para as opções posteriores de carreira seriam preenchidas com base no desempenho do estudante no ciclo básico.

O documento propõe certa hierarquia entre as universidades federais, afirma que enquanto em todo o mundo são criadas universidades técnicas com âmbito de atuação explicitamente delimitado, no Brasil, a cada nova universidade federal que se cria, pretende-se abarcar todo o escopo de outras de

muito maior porte e já bastante maduras. Apesar de reconhecer que o país precisa ter, nas suas diversas regiões geográficas, universidades de grande porte e âmbito realmente universitário – no sentido de universal, abrangente – de atuação, afirma que é desejável que tal conjunto de universidades abrangentes seja complementado por universidades técnicas com graus variáveis de especialização. Nestas, a seleção de estudantes por carreira e a verticalização dos cursos talvez sejam mais adequadas do que o sistema de ciclos de curta duração. (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2004) É sugerido um tipo de instituição análoga aos *community colleges* norte-americanos, com cursos de dois anos. Na verdade, tais tipos de cursos já existem no País, levando ao título de Tecnólogo.

3.3 UFABC: MODELO

Em sequência à conclusão e publicação do relatório do GT-ABC, foi criada, em 2005, a Universidade Federal do ABC, que, na elaboração do seu modelo institucional e pedagógico vai considerar as principais conclusões e sugestões contidas no relatório. A UFABC entrou em funcionamento em 2006, tendo Luiz Bevilacqua como seu primeiro reitor. Uma década depois, se constitui como a mais importante referência de universidade inovadora, sendo a única que adotou e consolidou um modelo organizacional e pedagógico inovador que é considerado como parte fundamental para o êxito que essa instituição vem obtendo.

O Projeto Pedagógico da UFABC reconhece que as universidades vêm desenvolvendo esforços no sentido da incorporação de novas tendências através da criação de núcleos interdisciplinares, entretanto, essas iniciativas não têm sido capazes de alterar a velha estrutura departamental, que continua a se constituir no núcleo duro das universidades, apesar das críticas sobre as consequências desse modelo sobre a fragmentação e dispersão do processo de

trabalho. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006) Os departamentos em nossas universidades têm se constituído em verdadeiros *bunkers* na defesa de interesses corporativos e individuais.

A estrutura acadêmica e institucional da nova universidade despreza completamente o modelo departamental e define as seguintes diretrizes para o delineamento do seu projeto acadêmico:

> 1) mobilidade profissional;
> 2) novas demandas da sociedade versus profissões não regulamentadas;
> 3) especificidade da demanda de mercado versus perfil do profissional;
> 4) a organização curricular com ênfase nas ciências básicas;
> 5) oportunidades de negócios versus perfil do profissional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006, p. 9-10)

No que diz respeito aos objetivos, a proposta curricular da UFABC inova ao romper com uma visão bastante disseminada na nossa sociedade, de que o conhecimento no mundo contemporâneo é efêmero, sendo sucateado em períodos muito curtos. Prevalecendo essa visão seria necessária a formação permanente dos egressos para que possam se manter atualizados e em condições de enfrentar o mercado de trabalho. O Projeto Pedagógico da UFABC rompe com essa lógica ao propor que seja assegurado aos estudantes uma sólida formação científica, visando dotá-los de conhecimentos que não estejam sujeitos à obsolescência decorrente da velocidade com que ocorrem as transformações tecnológicas na sociedade contemporânea. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006) Nesse sentido, propõe:

> - Ampliar o currículo básico em extensão e profundidade no que diz respeito à Informática, Computação científica, às Ciências Naturais, às Ciências de Engenharia e à Matemática;
> - Estruturar o currículo profissional de modo a atender as demandas das tecnologias modernas e emergentes e

> incorporar disciplinas que permitam uma inserção mais rápida dos formandos na sociedade moderna;
> - Incorporar disciplinas como a História da Ciência, História da Tecnologia e História do Pensamento Contemporâneo com o intuito de desenvolver a capacidade crítica no exercício da atividade profissional e da cidadania;
> - Estimular e desenvolver nos estudantes as habilidades de descobrir, inventar e sistematizar, características respectivamente das Ciências Naturais, das Engenharias e das Matemáticas;
> - Individualizar, ainda que parcialmente, o currículo, de modo que o aluno possa desenhar sua formação profissionalizante de acordo com sua vocação e suas aspirações. Para isso faz-se necessário um elevado grau de flexibilidade da matriz curricular da Universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006, p. 11)

O Projeto incorpora a preocupação de contribuir com a educação básica através da formação de professores nas áreas das Ciências Naturais, onde a oferta de professores é extremamente reduzida e incapaz de atender as necessidades das redes de educação de estados e municípios. Nesse sentido foi incluída a formação de professores nas áreas de biologia, matemática, química e física, com o currículo sendo organizado interdisciplinarmente e contemplando as diversidades e especificidades dos campos do conhecimento.

A UFABC se antecipa no sentido da proposição de um modelo de organização curricular que rompe com a rigidez do modelo adotado pela universidade brasileira, retomando a proposta da UnB e seguindo as diretrizes propostas pelo GT da ABC, organizando um projeto pedagógico que tem como fundamento a divisão da estrutura curricular em ciclos:

> 1) Ciclo inicial de três anos, conduzindo ao Bacharelado em Ciência e Tecnologia;
> 2) Ciclo complementar de um ano para licenciatura ou bacharelado específico (Física, Química, Matemática, Computação, Biologia); ou,
> 3) Ciclo profissional de dois anos para engenharia. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006, p.12)

Do ponto de vista da organização acadêmica foi proposta uma estrutura horizontalizada e calcada em apenas três centros:

> 1) **Centro de Ciências Naturais e Humanas, contemplando os seguintes cursos:**
>   a) Bacharelado e Licenciatura em Física, Química e Biologia.
>   b) Mestrado em Física, Química e Biologia.
>   c) Doutorado em Física, Química e Biologia.
> 2) **Centro de Matemática, Computação e Cognição, com a oferta dos seguintes cursos:**
>   a) Bacharelado e Licenciatura em Matemática
>   b) Mestrado em Matemática e Computação
>   c) Doutorado em Matemática e Computação
> 3) **Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas, ofertando os seguintes cursos:**
>   a) Engenharia.
>   b) Mestrado em Engenharia.
>   c) Doutorado em Engenharia. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006, p. 12-16)

Nas Engenharias, visando adequar a formação do estudante às dinâmicas do mercado de trabalho, o projeto preconiza a oferta de algumas áreas que serão implementadas sem o reconhecimento do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea). A UFABC garantirá essa oferta e fará gestão junto aos órgãos competentes no sentido do reconhecimento dessas especialidades profissionais.

Apesar de ser uma universidade com foco tecnológico, é oferecido ao estudante um ambiente formativo que rompe com a visão tecnicista que predomina na formação de engenheiros, disponibilizando aos estudantes em dois dos três centros – o Centro de Ciências da Natureza e Humanas e o Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas – um conjunto de disciplinas fundamentais para garantir o que a universidade tem mais de fundamental, que é assegurar a disseminação da cultura científica.

No que tange à formação técnica dos estudantes o Projeto Pedagógico da UFABC se contrapõe à rigidez da formação profissional que prevalece no Brasil, em que a maioria dos cursos são regulamentados, provocando o engessamento profissional e dificultando a oferta de cursos mais flexíveis e antenados com as dinâmicas tecnológicas do mundo contemporâneo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006) Nesse sentido, o projeto propõe a oferta de cursos adaptados à realidade tecnológica e às necessidades do mundo contemporâneo. Entretanto, reconhece a necessidade de diálogo com o Confea visando o reconhecimento desses cursos. O Confea é uma poderosa corporação que regula o mercado de trabalho de engenheiros, arquitetos e agrônomos e exerce grande influência na organização dos currículos dos cursos de graduação das áreas sob seu domínio.

O Projeto Pedagógico deixa muito claro que o objetivo da universidade com a sua proposta acadêmica e organizacional é o de oferecer um contexto institucional que garanta a interdisciplinaridade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006) Se de um lado propõe um ambiente organizacional que permite e facilita a interação entre professores, de outro, o projeto pedagógico fixa os eixos orientadores em torno dos quais deve ser direcionado o esforço acadêmico no sentido da organização curricular do primeiro ciclo. São eles:

> a) Estrutura da Matéria;
> b) Processos de Transformação;
> c) Energia;
> d) Comunicação e Informação;
> e) Representação e Simulação;
> f) Humanidades. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006, p. 23)

Outro elemento inovador na organização pedagógica do Projeto da UFABC é reconhecer a necessidade de os alunos tomarem contato com a realidade profissional, através do estágio supervisionado, e da oferta de disciplinas de caráter prático-profissional a serem ministradas por profissionais experientes que se associarão à UFABC na condição de conferencistas.

A UFABC, com pouco mais de dez anos de funcionamento, conseguiu se consolidar como uma das melhores universidades do Brasil e já aparece entre as principais em projeção internacional. Evidente que a causa desse sucesso não pode ser atribuído a um único fator, mas, creio que sim a um conjunto de inovações que foram adotadas pela universidade, conforme o seu Projeto Pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006, p. 23) como sintetizados abaixo:

> a) A adoção do regime de ciclos, com foco inicial da universidade delimitado na área de Ciências e Tecnologia, a única porta de entrada na universidade são os bacharelados em Ciências e Tecnologia e Ciências e Humanidades;
> b) Delimitação de seis áreas estruturantes que orientaram a construção dos currículos e a oferta de CCs do ciclo básico;
> c) Formação crítica do estudante com a oferta de CCs da área de humanidades e das Ciências Sociais Aplicadas;
> d) Seleção de professores de acordo com as necessidades dos eixos estruturantes;
> e) Estreitamento da relação com o mercado através da contratação de profissionais especialistas em áreas tecnológicas específicas para proferir palestras para os estudantes;
> f) Foco na interdisciplinaridade;
> g) Estreitamento da relação da universidade com empresas visando garantir o processo de formação dos estudantes.
> h) Estrutura organizacional horizontalizada, sem a existência de departamentos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006)

O fato é que, na avaliação do Índice Geral de Cursos (ICG) a UFABC atingiu a nota máxima em todas as últimas edições, onde apenas 13 das mais de 2000 instituições avaliadas alcançou esse patamar. As avaliações da *Folha de São Paulo* de 2013, 2014 e 2015 a coloca como a melhor universidade brasileira

em termos de internacionalização. Avaliação do *The times higher educacion rankings*[1], de 2016, coloca a UFABC como a 18ª melhor universidade da América Latina. Na avaliação do Center for World University Rankings, de 2016, se situa entre as 3,7% melhores universidades do mundo. Entre 60 universidades brasileiras que mais publicaram artigos científicos entre 2003 e 2012 a UFABC aparece em 1º lugar em colaboração internacional, em 2º lugar em quantidade de publicações entre as 10% mais citadas em cada área e em 4º lugar em quantidade média de citações por trabalho, conforme *Leiden ranking of research institutions and universities*[2], de 2014.

Em 2016 estavam matriculados 13.456 estudantes de graduação e 1.212 de pós-graduação, alcançando uma média de 22 alunos por professor.

3.4 REUNI: OPORTUNIDADE

Em 24 de abril de 2007, através do decreto nº 6.096, o governo federal instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Esse Programa vai ter forte impacto no ambiente universitário brasileiro no sentido de provocar discussão e fomentar ações no sentido da formulação de projetos que se colocavam em linha com o relatório da ABC e da UFABC. O Reuni não trata da criação de novas universidades, mas contempla mecanismos de indução que incentivam as universidades já existentes a repensarem seus currículos, seus modelos pedagógicos, sua estrutura e a ampliação da oferta de novos cursos e mais vagas. Destaque-se que esse programa não tinha caráter impositivo, respeitou a autonomia das universidades, que o aderiram por decisão de suas comunidades, evidentemente atraídas pelos incentivos oferecidos pelo Programa. O Programa

[1] Informação disponível em: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/reputation-ranking#!/page/0/length/25/locations/BR/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats. Acesso em: 13 nov. 2017.

[2] Informação disponível em: http://www.leidenranking.com/ranking/2014. Acesso em: 13 nov. 2017.

foi amplamente discutido com as universidades, segundo depoimento do Professor Maerbal Marinho, pró-reitor de graduação da UFBA à época, o

> MEC, através de sua Secretaria de Educação Superior (SESu), construiu o programa em interlocução com a Andifes. Foram realizados dois seminários nacionais, o primeiro, em dezembro de 2006, na UFBA, e o segundo, na Universidade de Brasília, em março de 2007. A SESu constituiu um Grupo Assessor encarregado de elaborar as diretrizes do Programa. As Diretrizes Gerais do Reuni e seu detalhamento foram apresentadas às IFES em reunião promovida pelo MEC nos dias 26 e 27 de julho de 2007. Como resultado das discussões, o MEC incorporou algumas mudanças e o documento definitivo foi entregue e discutido em nova reunião ocorrida em 16/08/2007.

Apesar de não ser impositivo, o decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que criou o Reuni, estabeleceu parâmetros para adesão das universidades:

> Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (BRASIL. Secretaria de Educação Superior, 2007, p. 10)

Estabeleceu, também, três diretrizes a serem observadas na apresentação das propostas:

> 1) A existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil;
> 2) A oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; e

> 3) A disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos. (BRASIL. Secretaria de Educação Superior, 2007, p. 10)

Nesse cenário, a mobilidade estudantil emerge como importante objetivo a ser alcançado pelas instituições participantes do Reuni, não só pelo reconhecimento nacional e internacional dessa prática no meio acadêmico, mas fundamentalmente por se constituir em estratégia privilegiada de construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente.

A regulamentação do Reuni estabelece seis dimensões que deveriam ser seguidas pelas universidades ao elaborarem os seus projetos. Essas dimensões buscam superar alguns problemas vividos pela universidade brasileira, quais sejam: o elitismo, com a oferta limitada de vagas; a estrutura curricular fragmentada e com uma organização que tem como princípio a profissionalização precoce; a falta de autonomia do aluno no sentido da construção de seu percurso acadêmico; distanciamento das universidades da educação básica. O programa busca superar essas questões através de um conjunto de estratégias:

> **(A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública**
> 1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
> 2. Redução das taxas de evasão; e
> 3. Ocupação de vagas ociosas.
>
> **(B) Reestruturação** Acadêmico-Curricular
> 4. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
> 5. Reorganização dos cursos de graduação;
> 6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
> 7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e

8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso.

(C) Renovação Pedagógica da Educação Superior

1. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;

2. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;

3. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.

(D) Mobilidade Intra e Inter-Institucional

1. Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.

(E) Compromisso Social da Instituição

1. Políticas de inclusão;

2. Programas de assistência estudantil; e

3. Políticas de extensão universitária.

(F) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação

1. Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior. (BRASIL. Secretaria de Educação Superior, 2007, p. 11-12).

O decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) estabelece que as universidades que aderirem ao programa terão que alcançar duas metas globais: taxa de conclusão média de 90 por cento nos cursos de graduação presenciais; relação de 18 alunos de graduação por professor em cursos presenciais.

Evidente que as estratégias e objetivos são muito ambiciosos, no sentido de que pressupõem um processo profundo de mudanças na estrutura pedagógica e organizacional das universidades. Entretanto, o Decreto não considera a história da universidade brasileira e a sua resistência a mudanças. Além disso, algumas estratégias para serem viabilizadas presumem que o processo de mudança ocorra de forma similar em um grande número de universidades,

como, por exemplo: a reestruturação acadêmico-curricular, a mobilidade intra e interinstitucional e o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

Apesar da clareza dos objetivos, das metas e das suas estratégias visando o fortalecimento das IFES, o processo de adesão das universidades sofreu forte oposição de segmentos do movimento estudantil e de professores, que se articularam nacionalmente, verificando-se a convergência entre segmentos da esquerda e setores conservadores das universidades, que criticavam o programa com argumentos de que estaria ocorrendo a quebra da autonomia da universidade e de que se estava impondo mais atribuições às universidades sem a garantia de incremento dos recursos orçamentários e do quadro de docentes e servidores. No processo de adesão das universidades ao Programa foram registradas as seguintes ocorrências:

> 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. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 189-190)

Há de se considerar que parte dessas críticas se fundamenta numa tradição dos governos no Brasil de não viabilizar o estabelecido em programas e projetos, no caso específico do Reuni, o MEC se submete às restrições orçamentárias eventualmente impostas pelos ministérios da Fazenda e do Planejamento. Quem talvez tenha sintetizado as críticas feitas ao Reuni por

segmentos da comunidade universitária foi Borges (2012, p. 133), ao afirmar que,

> O Reuni ficou limitado à previsão orçamentária concedida, não havendo a garantia da efetividade, da continuidade e do cumprimento de desembolsos acordados inicialmente. Ademais, o MEC subordina o Reuni e, consequentemente, o projeto de implantação da 'Universidade Nova', aos Ministérios do Planejamento e da Fazenda. Conforme o diploma legal (art. 3º, § 3º), 'o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação'. No Brasil, é muito comum a descontinuidade das políticas públicas. São milhões de investimentos em projetos que não são concluídos e nem alcançam os seus objetivos.

Apesar das críticas e da oposição desses grupos, o Reuni se impõe e inaugura uma nova etapa de expansão do Sistema Universitário Federal, agora calcado num modelo que respeita a autonomia das universidades e oferece mecanismos de indução para a adesão das universidades ao programa. As propostas de adesão ao Reuni foram elaboradas por cada uma das universidades que demonstraram a intenção de participar.

O Reuni se constituiu em importante instrumento de indução da expansão da oferta de vagas nas universidades federais, mas, principalmente, possibilitou um fértil processo de reflexão sobre a necessidade de construção de novos modelos de organização institucional e pedagógica. Outro aspecto importante é que, ao possibilitar a ampliação da oferta de vagas nas universidades federais, o Reuni, se constituiu em importante instrumento para a redução da dívida social do ensino superior. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 192)

É importante notar que a decisão do governo Lula de fortalecimento do ensino superior federal, a partir da decisão de criação de novas universidades, da expansão das universidades já existentes, através da expansão de vagas, do ensino noturno gerou um importante movimento no sentido da construção de novos modelos pedagógicos e institucionais.

Como já visto, o projeto da UFABC já sofre a influência das propostas contidas no relatório final do GT ABC (2004), entretanto, é a partir do Reuni que se coloca o desafio para que cada uma das universidades federais pré-existentes e das que foram criadas posteriormente lancem um olhar sobre o seu modelo pedagógico-institucional.

A realidade é que o Reuni, na medida em que estabelece estratégias e objetivos que apontam para a possibilidade de mudanças nas estruturas pedagógica e institucional das universidades federais, oferecendo as condições financeiras e o suporte de pessoal docente e técnico-administrativo para dar sustentação às propostas de mudança, vai gerar uma intensa efervescência no ambiente universitário, criando um clima propício para um movimento mais profundo de transformação do modelo pedagógico adotado pelas universidades federais.

> Concomitantemente ao processo de expansão, novos marcos conceituais fizeram-se presentes no período de 2003 a 2014. O processo de expansão e reestruturação das IFES, notadamente no período de execução do Reuni, estimulou mudança de paradigmas, possibilitando a reestruturação da arquitetura acadêmica e a melhora da qualidade da formação oferecida na graduação. (BRASIL. Secretaria de Educação Superior, 2015, p. 48)

Nesse contexto, propostas mais amplas de arquitetura curricular em nível de graduação começam a entrar na agenda das políticas públicas para a reforma acadêmica da educação superior brasileira. Foram criados, então, os BIs, que se constituem em cursos superiores de natureza geral, ou seja, não profissional, organizados por grandes áreas do conhecimento e que conferem um diploma de graduação.

Nessa formação, espera-se que os egressos sejam capazes de responder a novas demandas da sociedade contemporânea, atuando em áreas de fronteira e de interface entre diferentes disciplinas e campos de saber, trabalhando em

equipe e em redes, comprometidos com a sustentabilidade nas relações entre ciência, tecnologia, economia, sociedade e ambiente e apresentando postura flexível e aberta em relação ao mundo do trabalho.

A estrutura curricular dos BIs prioriza arranjos interdisciplinares flexíveis, o que possibilita ao estudante exercer a liberdade para fazer as suas escolhas em relação ao seu percurso formativo, aumentando assim sua responsabilidade e autonomia para moldar a sua trajetória acadêmica. Os BIs também incentivam a mobilidade no interior das instituições e entre instituições que compartilham este regime curricular.

Os primeiros resultados positivos com os BIs motivaram a criação de um GT com o objetivo de discutir as Licenciaturas Interdisciplinares (LIs), cursos de graduação alicerçados em bases conceituais e epistemológicas que valorizam a construção de novos itinerários formativos, proporcionando ao estudante a oportunidade de construir sua trajetória formativa na perspectiva de uma flexibilização curricular, com foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento.

As LIs têm por objetivo formar professores com visão interdisciplinar para atuar na educação básica. Desta forma, são organizadas de modo a favorecer a construção de percursos de formação caracterizados por um permanente diálogo entre as áreas de conhecimento das diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica – linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.

> Os avanços em curso nas universidades federais iniciadas com a implementação de propostas inovadoras, que abrangem mudanças significativas na arquitetura curricular estão em processo de experimentação e consolidação. É preciso reconhecer que não se tratam de mudanças superficiais, mas estruturais, que alteram a lógica da organização e da produção universitária, por isso o movimento de mudança tem acontecido de forma lenta e com riscos de retrocesso. O novo desenho

> institucional adotado pelas IFES deve ser suficientemente sustentável, ancorado em fundamentos humanísticos, que não se curvem aos interesses apenas comerciais, para enfrentar o tensionamento desse período. (BRASIL. Secretaria de Educação Superior, 2015, p. 48-49)

3.5 UNIVERSIDADE NOVA: BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES

No bojo do ambiente criado pelo relatório do GT ABC e pela UFABC, vai surgir o Projeto Universidade Nova (UN), elaborado sob a coordenação do reitor da UFBA, que teve importante papel no processo de elaboração do Reuni pelo MEC/SESu no sentido de sensibilizar outras universidades para a adoção do modelo proposto como referência para reestruturação de seus respectivos modelos pedagógicos.

Em setembro de 2006, em Reunião da Andifes realizada em Recife, o reitor da UFBA comunicou ao plenário sobre o andamento do projeto, tendo se verificado a acolhida por parte de vários dirigentes, que se colocaram como parceiros do projeto. Em outubro de 2016 o projeto foi apresentado ao ministro da Educação Fernando Haddad, que acolheu a proposta e indicou a apresentação do esboço à SESu/MEC. O fato é que foi no bojo das discussões que se travam a partir daí tendo como referência o Projeto UN, que vão surgir as minutas iniciais do que viria a ser o Reuni. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010, p. 157-159)

O modelo apresentado pela UFBA, logicamente que baseado no UN, mereceu uma avaliação bastante positiva por parte da comissão *ad hoc* designada pelo MEC para julgar as propostas apresentadas pelas universidades para adesão ao Reuni, conforme trecho de relatório inserido em depoimento do professor Maerbal Marinho, ex-Pró-Reitor de Graduação da UFBA, para esta pesquisa:

> *A proposta da UFBA é arrojada e inovadora. Apresenta coerência e consistência com os princípios do Programa Reuni, atendendo, em sua concepção, os objetivos de reestruturação e expansão ali contemplados.* [...] *o texto da proposta encaminhado a esta Comissão coloca a UFBA na dianteira do processo de reflexão sobre as mudanças requeridas no ensino superior brasileiro. A proposta demonstra a maturidade atingida após longo período de discussão, apresentando, em boa parte, encaminhamento detalhado e consequente de diagnósticos, metas, estratégias e planos.*

O Projeto da UN tem, pelo menos, quatro méritos: o primeiro foi o de fazer uma proposta inovadora, mas avançando no detalhamento do projeto pedagógico; o segundo mérito foi o de ter provocado um intenso processo de discussão entre as universidades no âmbito da Andifes, com a realização de vários seminários para apresentação e discussão do projeto, seminários que foram apoiados e financiados pela SESu/MEC; o terceiro mérito foi o de ter influenciado a SESu/MEC no processo de elaboração do Reuni; o quarto foi o de ter influenciado um número expressivo de universidades a optar por um modelo pedagógico que rompe com o tradicional modelo de universidade adotado no Brasil.

A principal crítica que se faz ao Projeto UN é que ele se afasta do Modelo de Bolonha e se aproxima do modelo americano, sem criar a infraestrutura necessária ao seu desenvolvimento. Borges (2012, p. 130) afirma que,

> À esteira de Lima, Azevedo e Catani (2008), entendemos que a lógica da Universidade Nova pode ser entendida como uma maneira de se afastar do Processo de Bolonha e se reaproximar do modelo Norte-Americano (não totalmente implantado em 1968), isso sem necessidade de montar a infraestrutura da universidade norte-americana e sem o encaminhamento da formação profissional na graduação, como vem acontecendo na Europa, do Processo de Bolonha. Há de se destacar que a história indica que o Brasil, de um lado, aprecia e admira as novidades européias e, por outro, deixa se levar pela força gravitacional dos EUA.

Apesar das críticas, o Projeto UN aponta para a necessidade de transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade brasileira, visando a superar desafios e corrigir alguns dos seus defeitos. Isso implica os seguintes desdobramentos:

- introduzir na educação superior temas relevantes da cultura contemporânea, o que, considerando a diversidade multicultural do mundo atual, significa pensar em culturas, no plural; e,
- dotar a educação superior de maior mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade, visando à compatibilização com as demandas e modelos de educação superior do mundo contemporâneo.

A principal alteração na estrutura curricular proposta pelo Projeto compreende a implantação de um regime de três ciclos de educação universitária, que já fazia parte do Projeto da UnB, do relatório do GT ABC e havia sido implantado pela UFABC, mas, inegavelmente, um dos aspectos relevantes do Projeto é o detalhamento da proposta pedagógica:

- o primeiro ciclo propicia formação universitária geral em uma nova modalidade de cursos chamada Bacharelado Interdisciplinar, 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.
- o terceiro ciclo é constituído pelos cursos de pós-graduação.

O Projeto UN define o BI como curso de formação universitária interdisciplinar, “geral e propedêutica”, devendo servir como requisito para:

- formação profissional de graduação;
- formação científica ou artística de pós-graduação.

Os BIs seriam oferecidos em quatro modalidades, abrangendo grandes áreas do conhecimento: Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia e Saúde.

Como opções de titulação, abre-se a possibilidade de se definir campos de formação, adotando na graduação o conceito de Área de Concentração (AC) atualmente vigente nos cursos de pós-graduação. Assim, faz sentido definir AC, como campos do conhecimento, multidisciplinares ou interdisciplinares, constituídos de componentes, em parte previamente definidos e em parte optativos.

Evidente que o projeto apresentado pela UFBA para pactuar com o MEC sua adesão ao Reuni tomou por base o UN. Entretanto, apesar do importante papel desempenhado pelo Projeto UN e de ter sido elaborado na UFBA, o projeto que foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFBA para apresentação ao MEC/Reuni, adotou apenas parcialmente o regime de ciclos. As condições políticas internas da universidade levaram-na à adoção de uma solução conciliatória. Foi aprovada a criação de quatro BIs e de uma nova unidade de ensino, o Instituto de Humanidades, Artes, Saúde e Ciências Milton Santos (IHAC), que ficou responsável por ministrar esses cursos.

Os BIs foram aprovados como cursos de graduação que ficaram a cargo do IHAC. O Conselho Universitário (Consuni) determinou que 20% das vagas oferecidas em cada um dos cursos de graduação oferecidos pelas unidades profissionalizantes serão destinadas aos estudantes egressos dos BIs, portanto, 80% das vagas continuaram sendo destinadas a alunos que participaram do processo seletivo para entrada direta nos cursos profissionalizantes. Além da possibilidade do acesso a 20% das vagas dos cursos profissionalizantes, os alunos egressos dos BIs podem participar de processo seletivo para cursar os mestrados.

Essa duplicidade de modelo, tem levado à crescente tensão na relação do IHAC com as outras unidades da Universidade, devido principalmente à reduzida oferta de vagas em disciplinas demandadas por estudantes dos BIs que já fizeram suas escolhas por algum curso profissionalizante. Não se delineia um cenário de expansão do regime de ciclos na UFBA.

3.6 OUTRAS EXPERIÊNCIAS

Conforme relato do ex-reitor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), professor Paulo Nassif, a UFRB, no projeto de adesão ao Reuni, adotou, de forma parcial, o modelo de ciclos, com a adoção dos BIs. Dos cinco *campi* que compõem a Universidade três deles adotaram o modelo de BIs: o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde; o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas e Tecnológicas; e o Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas. A área de Saúde, a partir de 2015, passou a adotar o sistema de ingresso em que o aluno faz a escolha do curso profissionalizante no momento em que se inscreve no Sistema de Seleção Unificado (SISu), apesar disso, o estudante é obrigado a cursar o BI. Os outros dois BIs continuam sendo a porta de entrada do estudante aos cursos profissionalizantes das suas respectivas áreas.

No ano de 2009 foram criadas mais quatro universidades: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade da Integração Latino-Americana (Unila), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Dessas quatro universidades criadas no penúltimo ano do governo Lula, apenas a UFOPA adotou, em linha ao que já ocorria na UFABC e na UFBA, o regime de ciclos, com entrada única em BI, prévio à definição da carreira profissional, como pode ser visto em texto constante no portal da Universidade[3]:

[3] Texto disponível no seguinte endereço: http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/institucional. Acesso em: 8 mar. 2017.

> A proposta acadêmica da UFOPA está estruturada em um sistema inovador, pautado pela flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e formação em ciclos, constituídos de um sistema integrado de educação continuada. De acordo com o projeto pedagógico institucional, a UFOPA organiza-se em institutos temáticos e em um Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), destinados a produzir ensino, pesquisa e extensão com forte apelo amazônico. Organizados em programas, os institutos são responsáveis pela oferta de mais de 30 cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu.
> A estrutura acadêmica da UFOPA é composta por diferentes ciclos de formação. Correspondente à Formação Graduada Geral, o Primeiro Ciclo conta com nove bacharelados interdisciplinares (BI) de curta duração (três anos em média), que habilitam a um primeiro diploma universitário. Esse ciclo compreende ainda a Formação Interdisciplinar II, voltada à formação comum de cada instituto, além de mais quatro semestres de estudos para conclusão dos bacharelados interdisciplinares de cada instituto.

Esse modelo sofreu forte oposição da comunidade universitária e terminou por ser revogado a partir de 2013, em virtude de problemas surgidos no processo de implantação. Um dos principais motivos foi a concentração de demanda em cursos profissionalizantes com maior prestígio social, como foi o caso do curso de medicina. No novo modelo permaneceram os BIs, mas o estudante faz a opção pelo curso profissionalizante no processo de seleção para ingresso na universidade.

O fato é que a única universidade federal que implantou e consolidou um modelo inovador foi a UFABC. Apesar disso, tem-se que reconhecer que esse movimento que se inicia em 2005 gerou novidades no plano da organização pedagógica: os BIs e as LIs, os primeiros foram implantados em cerca de 18 universidades, porém, esse modelo não se impôs como única porta de entrada do estudante na universidade.

Em que pese a grande mobilização que foi gerada pelo Reuni e pelo UN no sentido de apontar para uma reforma nas universidades federais, mesmo

sendo o balaço positivo em termos de expansão de vagas e de cursos, há de se reconhecer que as mudanças prometidas não se concretizaram, pelo menos no nível da expectativa de mudanças prometidas. A principal ação terminou sendo a implantação dos BIs, que, na maioria dos casos, foram implantados como um novo curso de graduação, não se constituindo como porta de entrada de estudantes na universidade.

4 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DA UFSB

Neste capítulo foi realizada uma análise sobre o modelo pedagógico e de organização administrativa, contemplado na *Carta de fundação*, o *Estatuto da UFSB* e o *Plano Orientador* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2013, 2014a) Além disso, pretendeu-se discutir as propostas contidas no PO, quais os elementos de inovação e se elas dialogam e representam uma linha de continuidade com outras experiências adotadas por universidades brasileiras e internacionais, destacando seus aspectos originais.

O anúncio da decisão de implantação de uma universidade federal na região sul da Bahia, feito pelo MEC, provocou grande expectativa e esperança na comunidade local, que há muito tempo vinha se mobilizando para reivindicar tal necessidade. Em reunião realizada em 28 de outubro de 2013, em Porto Seguro, um vereador lembrou que, em 2005, participara de uma audiência pública na Câmara de Vereadores de Porto Seguro, promovida pelo gabinete do então deputado federal Zezéu Ribeiro, que visava construir as condições políticas para a implantação de uma universidade multiterritorial, que seria localizada no sul da Bahia e no sul de Minas Gerais. Ele registrou ainda que esse evento contou com a participação do professor Naomar Almeida, então reitor da UFBA. Na mesma semana, em 2005, ocorreram mais três audiências nos municípios de Eunápolis, Itamaraju e Teixeira de Freitas. Além disso, nessa mesma época, afirmava ainda o vereador, foi entregue ao presidente Lula um abaixo-assinado com mais de dez mil assinaturas postulando a implantação de uma universidade federal na região.

O grupo responsável pela elaboração do projeto da nova universidade soube capitalizar essa expectativa e mobilização da comunidade, com a realização de um conjunto de reuniões, de audiências públicas e de seminários com prefeitos, com lideranças regionais, com instituições acadêmicas, com órgãos do Governo do Estado da Bahia e com órgãos do governo federal com o

objetivo de apresentar as bases do novo projeto, além de recolher informações e propostas que fossem importantes para dar consistência à elaboração do projeto, buscando apoio político e material para a implantação da nova universidade.

Apesar de haver convergência sobre a abrangência da universidade, com a implantação de três *campi*, um em cada território de identidade, a definição da localização da sede da Reitoria não foi uma decisão tranquila. Pelo contrário, foi móvel de tensão e disputa política na Região, contaminada pelo processo eleitoral para prefeitos ocorrido no ano de 2012. A posição inicial do ministro da Educação Aloísio Mercadante e do governador do Estado da Bahia, Jaques Wagner, era de que a sede da universidade deveria ser localizada em Porto Seguro. Na visão de ambos, a localização nesse município teria maior carga simbólica em virtude de ser o local em que ocorreu o descobrimento do Brasil. Essa opinião foi externada pelo ministro e apoiada pelo governador, em audiência do governador com o ministro da Educação realizada em 2012, na qual eu estava presente na condição de secretário de Educação do Estado da Bahia. Terminaram prevalecendo as pressões políticas, principalmente por parte de políticos do município de Itabuna, finalmente escolhido para sediar a Reitoria da UFSB. A lei que instituiu a Universidade determina que a região sul da Bahia é sua área de abrangência, tendo como sede o município de Itabuna, com dois *campi* localizados nos municípios de Porto Seguro e de Teixeira de Freitas.

No decorrer do processo de elaboração do projeto da Universidade verificou-se na região grande mobilização da sociedade civil e da sociedade política local: prefeitos, vereadores, órgãos públicos, indígenas, quilombolas, Movimento dos Sem Terra, empresários. Criou-se uma expectativa positiva sobre o impacto que causaria a chegada de uma universidade federal na região. As equipes responsáveis pelo processo de elaboração do projeto da Universidade, contribuíram bastante para essa mobilização, com a realização de várias audiências públicas, seminários, reuniões, visando discutir as ideias básicas para a elaboração da proposta e a coleta de sugestões para aprimorar

esse projeto. Entre o período de novembro de 2011 e a data de aprovação do PO, em fevereiro de 2014, foi realizada uma série de audiências públicas, reuniões e seminários, conforme listados abaixo.

Um primeiro ciclo de audiências públicas se inicia em novembro de 2011 e se estende até abril de 2012. Essas audiências foram conduzidas por uma Comissão constituída pela reitora da Universidade Federal da Bahia, conforme locais e datas especificadas abaixo:

- Itabuna (em 10 de novembro de 2011);
- Porto Seguro (em 11 de novembro de 2011);
- Teixeira de Freitas (em 11 de novembro de 2011);
- Itabuna (em 23 de março de 2012);
- Teixeira de Freitas (em 24 de abril de 2012).

Em 2012, já havia a decisão de criação de uma Universidade na Região, como ficou expresso na portaria SESu/MEC de nº 108, de 26 de junho de 2012, que designou a Comissão de Implantação da Universidade Federal do Sul da Bahia, que a partir desta data deu continuidade às atividades de escuta da comunidade da Região e de organismos públicos dos governos federal, estadual e municipal. Além disso, foram ouvidas entidades da sociedade civil e do setor privado e logicamente com o aprofundamento da elaboração do projeto da nova universidade, que já estava em curso.

Nos dias 1º e 6 de agosto de 2012 foram realizados dois seminários de apresentação da proposta de projeto da UFSB a instituições de educação superior localizadas na Região e a representantes de secretarias do Governo do Estado da Bahia, visando discutir o modelo pedagógico proposto e compatibilizar a ação da UFSB com as universidades públicas com atuação na região, buscando sinergias e evitando duplicidade. Em certa medida, isso foi mais claramente alcançado no *campus* de Itabuna, onde a oferta de cursos

considerou o que já vinha sendo oferecido pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

A primeira versão completa do PO da UFSB foi divulgada em 17 de dezembro de 2012, incluindo subsídios coletados numa série de atividades de apresentação e discussão da proposta junto às instituições acadêmicas e em unidades da Rede Estadual de Ensino Médio da região. Essas atividades foram as seguintes:

- I Seminário de Planejamento Acadêmico, realizado na UESC, em 20-21 de setembro de 2012.
- Apresentações e debates no *Campus* Uruçuca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, em 21 de setembro de 2012.
- Apresentações e debates no *Campus* Ilhéus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, em 22 de setembro de 2012.
- II Seminário de Planejamento Acadêmico, realizado no *Campus* Teixeira de Freitas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 23 de outubro de 2012.
- Apresentações e debates em unidades da Rede Estadual de Ensino Médio nos municípios de Itanhém, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Caravelas, Prado, Alcobaça e Itamaraju, entre 24 e 27 de outubro de 2012.
- III Seminário de Planejamento Acadêmico, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia de Porto Seguro em 1º de novembro de 2012.

Ademais, mostrando a importância dada pela Comissão à mobilização da comunidade local, foram realizadas três reuniões públicas com os prefeitos

recém-eleitos da região sul, sob os auspícios das duas associações de prefeitos atuantes na região, a Associação dos Municípios da Região Cacaueira (Amurc) e a Associação de Prefeitos de Extremo Sul (Apes). O objetivo desses encontros foi apresentar a proposta do PO e promover a articulação com os municípios, principalmente visando à implantação dos CUNIs, cujo objetivo é o de oferecer ensino superior aos jovens residentes em pequenos municípios da Região. Esse projeto provocou grande interesse entre os prefeitos, de quem a universidade buscava apoio visando a garantir a mobilidade de estudantes matriculados nos CUNIs entre a sede do município e o *campus* universitário:

- 19 de fevereiro de 2013 – Itabuna, com prefeitos do Território Litoral Sul;
- 28 de fevereiro de 2013 – Teixeira de Freitas, com prefeitos do Território Extremo Sul;
- 2 de março de 2013 – Porto Seguro, com prefeitos do Território Costa do Descobrimento.

Até 10 de maio de 2013, a minuta do PO esteve aberta para consulta pública junto às comunidades acadêmicas das instituições parceiras, às organizações sociais e entidades representativas da sociedade civil, às administrações municipais da região sul da Bahia, bem como aos órgãos e secretarias do governo estadual e organismos do governo federal que vêm apoiando o processo de implantação da Universidade. Registre-se que, segundo informação da Reitoria, nesse período não se verificou nenhuma contribuição ao aprimoramento do PO.

Segundo consta no PO, as cinco versões preliminares deste documento foram sucessivamente elaboradas com base em dados parciais e informações preliminares sobre o contexto e as demandas regionais. As distintas minutas incorporaram contribuições coletadas numa série de audiências públicas

realizadas nas sedes municipais onde se previa a implantação dos *campi* da nova Universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 14)

A Comissão de Implantação encaminha ao Consuni uma minuta com a última versão do PO, a partir da qual se inicia uma discussão com a colaboração de consultores e assessores *ad hoc*. Essa versão foi discutida, revisada e enriquecida em três seminários/oficinas de trabalho realizadas com a participação de convidados, docentes e servidores de outras IFES que se propuseram a contribuir para a implantação da UFSB. Os registros desses seminários serão utilizados no próximo capítulo, tendo em vista que as temáticas que terminaram pautando os seminários tratam fundamentalmente da operacionalização do projeto pedagógico.

Finalmente, o texto do PO da Universidade Federal do Sul da Bahia (2014a), documento de planejamento institucional e político-pedagógico, foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Universitário, em reunião plenária de 14 de fevereiro de 2014.

Aqui cabe uma ressalva. O que teria levado um PO com características totalmente inovadoras em relação ao que se pratica na universidade brasileira, a ser aprovado por unanimidade pelo Consuni? Evidente que uma razão pode ser atribuída à forma participativa como se deu o processo de elaboração, que certamente contribuiu para a celeridade da aprovação, entretanto, há de se reconhecer que é curioso que a aprovação tenha ocorrido por unanimidade. Esse fato pode ser debitado à conta da composição do Consuni feita pela gestão *pro tempore* da universidade, e da retirada da aprovação do projeto institucional e político-pedagógico do âmbito da universidade tutora, onde certamente não ocorreria um processo de aprovação tão tranquilo. O fato é que, intencionalmente ou não, a estratégia de agilizar a formação de um Conselho Universitário *pro tempore*, antecipando a autonomia da UFSB em relação à

universidade tutora, no caso a UFBA, facilitou a tramitação e aprovação do PO, tal como concebido na proposta enviada ao Consuni.

Como já visto, a UFSB foi criada no dia 05 de junho de 2013 e, em menos de três meses, no dia 20 de agosto de 2013, já estava instalado o Conselho Universitário *pro tempore*, cuja composição foi realizada a partir de pessoas nomeadas para cargos de pró-reitores e de decanos dos IHACs e dos centros de formação pelo reitor *pro tempore*. O Conselho ficou com a seguinte composição: reitor *pro tempore* e da vice-reitora *pro tempore*; pró-reitor de Administração e Planejamento, pró-reitor de Coordenação Acadêmica, pró-reitor de Tecnologia de Informação e Comunicação, pró-reitor de Sustentabilidade e Integração Social, decano do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências de Itabuna, decana do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências de Porto Seguro, decano do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências de Teixeira de Freitas, decana do Centro de Formação em Comunicação e Artes, decano do Centro de Formação em Ciências, Tecnologias e Inovação, decano do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais, decano do Centro de Formação em Ciências Ambientais, decano do Centro de Formação em Saúde e pelo representante dos servidores técnico-administrativos. Note-se que o Consuni foi constituído exclusivamente por pessoas escolhidas e nomeados pelo reitor *pro tempore*. O Conselho não contava com a participação de professores e de alunos, que ainda não existiam na Universidade. O fato é que, intencionalmente ou não, a estratégia de agilização da criação do Consuni de fato retira a universidade da tutoria da UFBA, facilitando o processo de tramitação e aprovação da *Carta de Fundação* e do *Plano Orientador*, mas, por outro lado, gera problemas na legitimação do Conselho junto à comunidade universitária que foi se constituindo. A partir daqui ao nos referirmos ao modelo institucional e político-pedagógico da UFSB estaremos nos reportando a essa versão finalizada do PO.

A construção do PO da Universidade parte de uma consistente base teórica e conceitual ao dialogar com cinco pensadores, que reconhecidamente

desenvolveram ideias inovadoras em relação à educação, à universidade, à cultura e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). O primeiro e mais importante deles é Anísio Teixeira, que fornece a base conceitual e prática para construção do modelo pedagógico da UFSB, a partir do aporte teórico, mas também, a partir de modelos de universidade que foram concebidas sob a sua liderança, como é o caso da UDF e da UnB. Além disso, o pensamento de Anísio vai dar suporte para a construção de um projeto de universidade popular. Paulo Freire, apesar de não ter se dedicado a estudos sobre o ensino superior, vai ser fonte de inspiração, principalmente, com a sua formulação sobre a pedagogia da autonomia. Milton Santos (2004) com a *Por uma geografia nova*; Boaventura de Sousa Santos (2010) com a *Ecologia dos saberes;* Pierre Lévy (2004) com a *Inteligência coletiva*; e, finalmente, Alain Coulon (2008), com a sua teoria da afiliação. Esses pensadores são as fontes referenciais onde vai se buscar a base teórica e conceitual e os fios condutores que darão sustentação a um projeto de universidade que se propõe ao desenvolvimento de um consistente movimento de inclusão social, de desenvolvimento científico e de valorização da cultura.

Dos autores tomados como referência, Anísio Teixeira é quem coloca de forma muito clara a necessidade de construção de uma universidade que através da pesquisa científica e da contextualização de suas ações, seja capaz de contribuir para o desenvolvimento no Brasil de uma cultura nacional. Anísio afirma que:

> Pode parecer excessivo dizer-se que a cultura humana tem de ser elaborada para poder ser ensinada. Isso, porém, é literalmente verdade. Todas as vezes que eu der uma cultura que não foi elaborada nacionalmente para ser ensinada, estarei prestando informações, não proporcionando educação. (TEIXEIRA, 1989, p. 100)

Outra importante contribuição à base conceitual do projeto é a de Paulo Freire, que apesar de não tratar em sua obra do ensino universitário, dedicando-

se principalmente à alfabetização de adultos e à educação básica, o PO toma suas formulações como suporte para estruturação do projeto pedagógico, principalmente no que diz respeito ao uso intensivo de pedagogias ativas e principalmente quando afirma a necessidade de se cultivar a autonomia dos sujeitos num processo educativo contextualizado,

> [...] a partir de um currículo baseado em demandas locais, no perfil do educando e na avaliação por competências, de certo modo aproxima-se da proposta freireana original, atualizando-a ao contexto contemporâneo da Região Sul da Bahia. Nesse caso, será imprescindível uma cuidadosa revisão no que se refere aos desenvolvimentos tecnológicos e contextuais mais recentes na cultura contemporânea em geral e no campo da Educação Superior em particular. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 23)

De Milton Santos destaca-se a posição crítica por ele desenvolvida sobre o modelo elitista e colonizado da universidade brasileira, ele afirma que essas características precisam ser ultrapassadas. Segundo ele há a necessidade de se

> [...] romper com a tradição cartorial herdada da universidade lusitana colonial, desconstruir a herança eurocêntrica da elite nacional e reparar as sequelas da reforma universitária imposta pelo regime militar em 1968. De fato, para Milton Santos, os modelos autoritários, etnocêntricos e burocráticos herdados pela universidade brasileira decorrem de uma postura colonizada da intelectualidade nacional aliada das elites que dominam o país. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 24)

Ou seja, segundo ele, somos herdeiros de uma cultura elitista e afastada das necessidades da maior parte da população brasileira.

Outro importante suporte teórico e conceitual é dado pelo professor da Universidade de Coimbra, Boaventura Sousa Santos, com o seu conceito de ecologia dos saberes. Ao afirmar a necessidade de ações de valorização tanto dos conhecimentos científicos quanto de conhecimentos práticos, propõe a

criação de comunidades epistêmicas mais amplas com a inserção de conhecimentos disseminados nas comunidades: suas tecnologias, suas relações com a natureza, suas manifestações artísticas e culturais. Conforme o PO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 25),

> No âmbito universitário, a ecologia de saberes pode produzir um movimento de revolução epistemológica, sendo assim considerada uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade.
> [...]
> Compreende, enfim, a promoção de diálogos entre saberes científicos ou humanísticos, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, das favelas, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade e igualmente a compõem.

Além desses pontos, o PO toma como referência a questão da afiliação, tal como desenvolvida por Alain Coulon (2008), que afirma o papel da universidade como poderoso instrumento de transformação do estudante nos planos pessoal, cultural e político, conforme o PO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 27):

> A UFSB incorpora como elementos estruturantes de seu projeto duas outras questões: por um lado, o tema da sustentabilidade entendida no campo das relações sociais engendradas nos processos de apropriação da natureza, e, por outro lado, a questão da afiliação a partir da constatação de que, para sujeitos antes excluídos do ambiente universitário, o acesso à escolaridade superior implica uma profunda mudança pessoal, cultural e política.

Finalmente, é agregada a formulação de Pierre Lévy (2004) relativa à inteligência coletiva, que para ele configura um ecossistema de quatro dimensões: material, técnico, cultural e social. Considera que o capital técnico constituído pelas TICs torna-se a base para o desenvolvimento do

capital cultural. Essa dimensão vai repercutir no conceito de metapresencialidade adotado pelo projeto pedagógico da UFSB.

A arquitetura curricular do Projeto da UFSB está em linha de convergência com os projetos pioneiros da UnB, da UFABC, da UFBA e da UFOPA. Entretanto, apesar da similaridade com o projeto dessas universidades, apresenta características próprias quando considerados o modelo e a amplitude dos projetos pedagógicos adotados. Enquanto a UFABC ofereceu inicialmente apenas um BI, a UFBA quatro BIs e a UFOPA nove BIs, a UFSB, a exemplo da UFBA, propõe a oferta de quatro BIs, abarcando quatro grandes áreas de conhecimento: Humanidades, Ciências, Saúde e Artes. Além disso, a UFSB incorpora ao seu PO dois projetos inovadores: o primeiro é a oferta de cinco LIs ainda como parte do primeiro ciclo, nas áreas de Matemática e suas Tecnologias; de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; de Ciências Humanas e suas Tecnologias; de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e de Artes e suas Tecnologias; e o segundo é a proposta de implantação da Rede de Colégios Universitários Anísio Teixeira (Rede CUNI), que se constitui em uma novidade na universidade brasileira, onde o aluno cursará a FG, que corresponde ao ciclo básico do BI. No planejamento da implantação, previu-se a instalação de 36 CUNIs distribuídos pelos municípios da Região onde está inserida a Universidade, que serão localizados em escolas de ensino médio da Rede Estadual de Educação.

A amplitude da oferta de cursos pela UFSB se contrapõe a uma crítica que está contida no documento elaborado por um GT da ABC sobre a necessidade de se evitar uma prática disseminada no Brasil de, ao se criar uma nova universidade, imediatamente procurar abarcar todas as áreas do conhecimento. Afirma o citado documento:

> O País precisa de um universo diversificado de IFES com missões distintas e claramente formuladas. Parece que nesse aspecto estamos andando no sentido contrário ao desejável.

> Enquanto em todo o mundo são criadas universidades técnicas com âmbito de atuação explicitamente delimitado, no Brasil cada nova universidade federal que se cria pretende abarcar todo o escopo de outras de muito maior porte e já bastante maduras. Por exemplo, algumas escolas federais de agricultura postularam e conquistaram o status de universidade e, imediatamente, passaram e formular projetos e a propor cursos nas mais diversas áreas do conhecimento. (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2004, p. 16)

Ao lançar um projeto com tal amplitude, de um lado, verifica-se uma certa ousadia por parte dos formuladores do projeto, por outro lado, tem-se que considerar as dificuldades que deverão ser enfrentadas pelos gestores para a implantação de um projeto com a complexidade do da UFSB. Além de cobrir todas as áreas de conhecimento, prevê a oferta de quatro BIs, de cinco LIs, de variados cursos tecnológicos, da ABI na Rede CUNI, tudo isso no primeiro ciclo. Já no segundo ciclo, está prevista a oferta de cursos profissionalizantes de graduação em todas as áreas do conhecimento. Além disso, propõe-se uma oferta diversificada de pós-graduação: mestrados, doutorados e residências profissionais.

A implantação de um projeto com tal envergadura não será uma tarefa fácil, exigirá grande esforço no sentido da articulação federativa com estado e municípios, além da integração entre os *campi* e com a Rede CUNI. É fundamental a contratação de um quadro de professores com formação multidisciplinar e específica para cobrir todas as áreas de conhecimento, o que, convenhamos, não será uma tarefa fácil. Além disso, mesmo tratando-se de uma universidade nova e sem unidades universitárias anteriores ao processo de implantação, tem-se que mobilizar a comunidade universitária no sentido do acolhimento do projeto, pois, sem a participação ativa dessa comunidade um projeto dessa magnitude dificilmente se viabilizará.

Conforme o PO, o primeiro ciclo de formação será de responsabilidade dos IHACs, implantados em cada um dos três *campi*. O estudante, ao entrar na

universidade, será matriculado em um dos três IHACs, tendo como alternativas de acesso a entrada direta nos cursos de BI ou em ABIs para os BIs ou LIs, cujo processo de seleção ocorrerá através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem/SISu). O acesso aos colégios universitários ocorrerá por processo seletivo específico, utilizando-se o Enem, mas fora do SISu.

Após a conclusão da ABI o aluno poderá ingressar em uma LI ou participar de processo seletivo interno para um BI ou um curso superior em tecnologia. Registre-se que, apesar de previsto no PO, esse último tipo de curso, até o momento, não foi viabilizado, em virtude das dificuldades enfrentadas pela Universidade no campo financeiro, de pessoal e de gestão.

O BI é um curso de graduação plena, com duração mínima de três anos, oferecido nas quatro grandes áreas. O estudante do BI terá de cursar CCs que são organizados em dois grandes eixos: formação geral e formação específica. Sendo que na formação geral o estudante se apropriará de conceitos e conteúdos necessários à formação ético-política-humanística.

Os CCs dos BIs estão estruturados em dois grandes eixos, o primeiro eixo é o de formação cultural e compreende três blocos de CCs obrigatórios sem ordem de pré-requisitos: língua portuguesa, linguagem matemática e seminários interdisciplinares, que abarcam um conjunto de CCs. Serão oferecidos também CCs de língua inglesa em todos os quadrimestres, com vistas a tornar o estudante capaz de compreender textos escritos nessa língua.

O segundo eixo é o vocacional, que permite o acesso do estudante a um conjunto de CCs que permite uma visão atualizada das diversas áreas básicas do conhecimento e das profissões, permitindo ao mesmo a organização e o sucesso da sua vida acadêmica.

Ao concluir a etapa de FG, o estudante estará habilitado para o reconhecimento dos estudos como Curso Sequencial de Complementação de Estudos. O estudante que avançar da FG para uma formação específica no BI poderá escolher uma das que serão oferecidas pelos IHACs. Já o estudante que

concluir a FG ABI no CUNI ou no IHAC, poderá seguir os seguintes caminhos: optar por um Curso Superior Tecnológico (CST), de terminalidade mais curta, esse curso poderá ser oferecido pela própria universidade ou por outra instituição, como os institutos federais de ciência, tecnologia e inovação e órgãos do Sistema S, através do estabelecimento de convênios. Poderá, ainda, ingressar em uma das cinco LIs.

O CUNI é o projeto mais inovador e pioneiro no contexto da universidade brasileira. Ao tempo em que possibilita a ampliação da oferta de vagas na universidade, faz um forte movimento de inclusão social, ao disponibilizar para os jovens egressos das escolas de Ensino Médio Público (EMP), situadas em pequenos municípios, o acesso a estudos universitários através de processo seletivo dirigido especificamente aos que concluíram o ensino médio em municípios da região onde os CUNIs serão localizados. Note-se que na maioria desses municípios só há oferta de ensino médio em escolas estaduais.

O CUNI representa uma opção de acesso ao ensino universitário para jovens residentes em pequenas cidades da região sul. Os CUNIs serão instalados através do compartilhamento de espaços de escolas de ensino médio da Rede Estadual, estando prevista a instalação de 36 CUNIs, em 29 municípios da região com mais de 20.000 habitantes e com um mínimo de 200 estudantes concluintes do ensino médio por ano. Os CUNIs poderão ser também instalados nos municípios sede dos *campi*, em áreas urbanas com concentração de população de baixa renda, onde se verifique alta concentração de egressos do ensino médio oriundos da rede pública. O PO estabelece que:

> O acesso aos cursos de Primeiro Ciclo se dará através do ENEM/Sisu diretamente nos BIs nos *campi*, ou por meio de Área Básica de Ingresso (ABI), nos *campi* e nos Colégios Universitários. Haverá reserva de vagas para egressos do ensino médio em escola pública, com recorte étnico-racial equivalente à proporção censitária do Estado da Bahia, sendo metade dessas vagas destinadas a estudantes de famílias de baixa-renda. Nos *campi*, a cota será de 55% e na rede de Colégios Universitários

> será de 85%. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 42)

O estudante que desejar encerrar os seus estudos no CUNI fará jus a um Certificado de Formação Geral Universitária (CFGU), na modalidade Curso Sequencial de Complementação de Estudos (mínimo de 1 000 horas). Tendo cursado 1200 horas no CUNI, se o estudante ingressar em institutos federais ou outras instituições parceiras e cursar 600 horas em CCs específicos de determinada formação ou habilitação, poderá solicitar a universidade um diploma de CST.

O fato é que tanto o processo de seleção para o ingresso como os percursos que o estudante pode trilhar são bastante inovadores. De um lado, o processo seletivo feito no município, dirigido principalmente a egressos de escolas públicas, abre uma oportunidade única para esses estudantes desenvolverem estudos universitários sem a necessidade de se deslocar de seus municípios, o que seria inviável para grande parte deles. De outra parte, no que se refere ao percurso do estudante na universidade inova-se quando oferece a oportunidade de conclusão dos estudos na LI ou no BI.

Acredito que, do ponto de vista mais geral, o projeto do CUNI traz importante impacto no plano cultural, ao levar para pequenos municípios a presença de uma instituição universitária, acarretando uma mudança cultural nos alunos e, até mesmo, na comunidade se concretizada a intenção de transformar os CUNIs num espaço de difusão científica e cultural. Nesse sentido, o PO prevê que:

> [...] durante horários extracurriculares, aproveitando sua conexão digital, os Colégios Universitários podem também operar como centros/pontos de cultura e de iniciação científica, artística e tecnológica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 57-58)

Outro importante impacto dos CUNIs é sobre a educação básica, em especial sobre o ensino médio. Em primeiro lugar, pela localização dos CUNIs em escolas da rede estadual, gerando dinâmicas positivas, como a previsão de ações integradas entre a dinâmica pedagógica desenvolvida nos CUNIs e aquela desenvolvida nas escolas onde estão localizados. Além disso, representará um forte estímulo aos estudantes que ainda estão cursando o ensino médio, que serão estimulados a melhorar seu desempenho escolar, como também estimular a ampliação de inscrições no Enem.

De fato, o projeto da UFSB tem como um de seus eixos fundamentais o estabelecimento de uma relação orgânica com a educação básica, que se concretiza através das seguintes ações:

1) A primeira é a criação dos CUNIs, que estimula o estudante de ensino médio a concluir seus estudos sem a necessidade de se deslocar para um centro urbano de maior porte;
2) Possibilidade de o estudante acessar o CUNI sem se submeter a processos seletivos gerais que muitas vezes terminam por excluir grande parte dos jovens demandantes de ensino superior;
3) Possibilidade de envolvimento direto do CUNI com o ensino médio e com a comunidade do município onde será localizado:

> Cada um dos componentes oferecidos nos CUNIs pode ser adaptado ao interesse dos estudantes locais e adequado às características e demandas do município onde a formação universitária inicial ocorre. Como se pretende articular a Rede Anísio Teixeira com as políticas de melhoria do Ensino Médio, este planejamento será trabalhado também com os professores do EMP, para que os projetos sejam pensados e inseridos nos seus currículos, no âmbito das disciplinas, ou sob a forma de projetos interdisciplinares. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 57)

4) Fortalecimento da educação básica com a criação de LI, visando à formação de professores para atender à demanda da educação básica.

Ao se decidir por esse caminho, a UFSB rompe com um processo histórico ocorrido com a maioria das universidades federais de se afastarem da educação básica, a formação de professores foi sendo deixada de lado. Esse espaço foi sendo gradativamente ocupado pela proliferação de instituições privadas de ensino superior, a maioria de qualidade duvidosa, que visualizaram a formação e a capacitação de professores como um grande filão econômico. A esse respeito Boaventura de Souza Santos (2006, p. 73-74, tradução nossa) registra

> [...] a progressiva privatização dos programas de formação de professores. O 'treinamento e capacitação de professores' tornou-se um dos segmentos mais prósperos do emergente mercado educacional, evidente na proliferação de instituições privadas que oferecem cursos de formação de professores para as redes de educação básica e secundária. O fosso entre universidade pública e conhecimento pedagógico é prejudicial para a escola e a universidade. A resistência deste último à nova receita educacional não pode ser reduzida apenas a críticas, já que a crítica em um contexto de crise de legitimidade da universidade, acaba por validar o isolamento social da mesma. Para dar um exemplo, as críticas produzidas nas faculdades de educação reforçaram a percepção de que a universidade está especialmente comprometida em defender o status quo. Quebrar essa percepção deve ser um dos objetivos centrais de uma reforma universitária progressista e democrática. O princípio que deve ser afirmado deve ser o compromisso da universidade com a escola pública.[4]

[4] [...] la progresiva privatización de los programas de capacitación de profesores. El «entrenamiento y capacitación de profesores» se convirtió en uno de los segmentos más prósperos del emergente mercado educativo, hecho evidente en la proliferación de instituciones privadas que ofrecen cursos de capacitación de profesores a las redes de educación básica y secundaria. La fosa cavada entre la universidad pública y el saber pedagógico es perjudicial para la escuela y para la universidad. La resistencia de ésta última al nuevo recetario educativo no puede reducirse solamente a la crítica, ya que la crítica en un contexto de crisis de legitimidad de la universidad, termina

Apesar da implantação do CUNI na UFSB ser pioneiro no contexto da universidade brasileira, ele já estava presente nas formulações de Anísio Teixeira. Também a UNE nele se baseou quando, no início da década de 1960, propôs a implantação de colégios universitários como estratégia para ampliação e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

Entretanto, esse modelo já é realidade em outros países, tendo como líder desse processo os Estados Unidos, estando presente também no Canadá, na Inglaterra, em Cuba e na Venezuela. Nos Estados Unidos, desde o século XIX já é adotado um modelo de formação universitária cuja base são os *Colleges*, que normalmente ficavam vinculados a alguma universidade. A partir da década de 1960 dissemina-se por todo o país os *Community Colleges*, por onde é massificado o acesso dos jovens ao ensino superior.

Em Cuba, a universalização do ensino superior vem ocorrendo através da criação das sedes universitárias municipais, implantadas em todos os municípios cubanos, com acesso universal aos cursos oferecidos.

Na Venezuela foi lançado, em 2009, um programa de universalização do ensino superior, tendo por base a implantação de colégios universitários em todos os municípios.

4.1 MODELO ORGANIZACIONAL E DE GESTÃO

Apesar do modelo organizacional pensado para a UFSB ser bastante simples, a complexidade do seu modelo pedagógico e a atomização geográfica, vai exigir um bem-estruturado processo de gestão. Para se ter parâmetro sobre a complexidade da gestão administrativa e pedagógica da UFSB é fundamental

---

validando el aislamiento social de ésta. Para dar um ejemplo, la crítica producida en las facultades de educación ha reforzado la percepción que la universidad está especialmente empeñada en la defensa del statu quo. Romper con esta percepción debe ser uno de los objetivos centrales de una reforma universitária progresista y democrática. El principio que debe afirmarse debe ser el compromiso de la universidad con la escuela pública.

uma visão clara sobre a atuação da universidade. Em primeiro lugar, tem uma abrangência que abarca toda a região sul distribuída em três *campi*, com distâncias entre eles que variam de 380 km, entre Itabuna e Teixeira de Freitas, a 277 km, entre Itabuna e Porto Seguro, e a 224 km, entre Porto Seguro e Teixeira de Freitas. Previsão de instalação de 36 CUNIs distribuídos em quase todos os municípios da região sul.

Além da grande dispersão geográfica o PO prevê a implantação de quatro BIs, cinco LIs, as ABIs e os Cursos Superior Tecnológico (CST) todos no primeiro ciclo e que serão oferecidos em todos os *campi*. No segundo ciclo estão previstos cursos de graduação profissionalizantes em todas as áreas do conhecimento e no terceiro ciclo os cursos de pós-graduação. Deve-se acrescentar a esse conjunto de cursos as atividades de pesquisa, de extensão e de administração acadêmica.

A concepção acadêmica acima delineada se assenta no pressuposto de que se deve criar uma dinâmica acadêmica e administrativa que garanta a unidade de ação acadêmica entre os três *campi*. No primeiro ciclo, inicialmente, os cursos oferecidos seriam os mesmos para os três *campi*, por exemplo, o estudante do BI de Artes matriculado no IHAC de Itabuna, estaria cursando o mesmo curso que os seus colegas de Porto Seguro e Teixeira de Freitas. Entretanto, em virtude de normatizações internas, o MEC não aceitou esse formato e a universidade teve que registrar 12 cursos de BI e 15 cursos de LI.

Para se compreender a complexidade dessa estrutura, ainda tomando o exemplo das Artes, os professores dessa área de Artes estarão, em sua maioria, localizados em Porto Seguro, lotados no IHAC e no Centro de Formação em Artes (CFA), entretanto esses professores terão que se responsabilizar por CCs que serão oferecidos para estudantes do BI em Artes de todos os *campi*. Da mesma forma, o estudante ao concluir a ABI que fizer a opção pela LI em Artes, ou cursar o BI de Artes e fizer a opção por alguma graduação profissional em Artes, irá demandar disciplinas do segundo ciclo que deverão ser oferecidas pelo

CFA, pois é nesse centro que estará lotada a maior parte dos professores da área de Artes. O PO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 7) registra que:

> A reconfiguração dos cursos de Segundo Ciclo implicará repasse de parte de sua carga horária para as etapas de formação específica do Primeiro Ciclo. Em todos os casos, enfatizam-se metodologias ativas em equipes de ensino-aprendizagem, com redução de aulas expositivas, uso de tecnologias digitais, forte ênfase na tutoria, auto-instrução e foco na prática.

Observe-se que a dinâmica acima registrada será reproduzida em todos os seis Centros de Formação Profissional (CFP) que serão implantados nos três *campi*. Além disso, todos os estudantes admitidos na universidade para os BIs, LIs, ABIs nos três *campi* e nos 36 CUNIs terão que cursar a formação geral, que será comum a todos os cursos do primeiro ciclo e será desenvolvida nos três primeiros quadrimestres. Esse formato de organização pedagógica vai exigir um grande esforço de planejamento acadêmico, de mobilidade docente, como também a existência de uma bem articulada estrutura organizacional e de capacidade técnica que possa garantir o processo de execução.

A estrutura de gestão administrativa e pedagógica da UFSB tem a seguinte configuração estabelecida no seu Estatuto (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2013):

1. Conselhos Superiores:
    I. Conselho Universitário;
    II. Conselho Estratégico Social.
2. Pró-Reitorias:
    I. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração;
    II. Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica;
    III. Pró-Reitoria de Tecnologia de Informação e Comunicação;

IV. Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social.

3. Unidades Universitárias:

I. Institutos de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC).

II. Centros de Formação Profissional e Acadêmica (CF).

III. Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede CUNI).

Observe-se que a estrutura organizacional é bastante simplificada, começando com o Conselho Universitário, que engloba as decisões de caráter administrativo e acadêmico, com uma composição numericamente pequena, é composto pelo reitor, o vice-reitor, os quatro pró-reitores, os nove decanos das unidades universitárias, um representante do corpo docente, um representante do corpo técnico-administrativo e a representação estudantil, conforme definido em lei. Observe-se que o Conselho Universitário está composto por 20 membros.

Uma das inovações da estrutura da UFSB é a criação do Conselho Estratégico Social (CES), que tem caráter consultivo, constituindo-se como um importante elo da universidade com a comunidade local. Dentre outras, destacamos duas importantes competências que são atribuídas a esse Conselho pelo Estatuto: opinar sobre políticas gerais e planos globais de expansão do ensino, pesquisa, criação, inovação e extensão da Universidade; recomendar ao Consuni criação, modificação ou extinção de cursos e programas de ensino, pesquisa e extensão em função de necessidades e demandas sociais da conjuntura regional; e promover, anualmente, o Fórum Estratégico Social (FES), com a participação ativa da sociedade, para apreciar questões relativas às relações entre a Universidade e a sociedade em geral. Observe-se que as funções atribuídas ao CES se revestem de importante papel no sentido da democratização da relação da universidade com a comunidade local.

A gestão administrativa da universidade é atribuída a apenas quatro pró-reitorias, o que determina um elevado grau de centralização. A Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica (Progeac) abarca a coordenação de todas as funções

acadêmicas da universidade: ensino de graduação e de pós-graduação; pesquisa; e extensão. Além disso, fica sob sua responsabilidade todas as áreas de registro acadêmico e de emissão de diplomas e de certificados.

A novidade em relação a estrutura de outras universidades, foi a criação de uma pró-reitoria específica para tratar de TIC, a Pró-Reitoria de Tecnologia de Informação e Comunicação (Protic), que tem sob sua responsabilidade a implantação dos sistemas acadêmicos e administrativos, a base de sustentação pedagógica que garanta a realização do ensino metapresencial. Evidentemente garantir as condições para a implantação de uma rede de banda larga que garanta internet de alta velocidade em todas as dependências dos *campi*, principalmente que garanta a integração da gestão administrativa e acadêmica, além, da mais importante, que é a de garantir o funcionamento das atividades acadêmicas metapresenciais, vitais para o funcionamento dos CUNIs.

No que concerne ao funcionamento acadêmico da Universidade foi criada uma estrutura bastante simples: três Institutos de Humanidades, Artes e Ciências, um em cada *campi*. A gestão da Rede CUNI é de responsabilidade dos IHACs, em suas respectivas regiões de atuação.

A estruturação e localização de cada CFP: ocorreu a partir da definição da especialização de cada *campus*: em Itabuna foram localizadas as atividades relativas às Engenharias e às Ciências Agrárias; Porto Seguro concentrou as áreas de Ciências Ambientais, de Ciências Humanas e de Artes; e Teixeira de Freitas ficou responsável pela área de Saúde. A partir dessa definição foram criados os seguintes CFP nos *campi*:

Campus Jorge Amado (CJA), Itabuna:

- Centro de Formação em Ciências, Tecnologias e Inovação (CFCTI)
- Centro de Formação em Ciências Agrárias (CFCA)

Campus Sosígenes Costa (CSC) em Porto Seguro:

- Centro de Formação em Ciências Ambientais (CFCAm)
- Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais (CFCHS)
- Centro de Formação em Artes (CFA)

Campus Paulo Freire (CPF) em Teixeira de Freitas:

- Centro de Formação em Ciências da Saúde (CFCS).

Os IHACs e nos CF está prevista a criação de núcleos denominados Programas Integrados de Pesquisa, Extensão e Criação (Pipec) onde ocorrerá a articulação e desenvolvimento de atividades de pesquisa, extensão, inovação, criação e cooperação técnica.

Finalmente, deve-se enfatizar que apesar de ter se concebido uma estrutura organizacional simples e bastante horizontalizada, o seu funcionamento exigirá, dentre outras, a mobilização de eficiente capacidade de gestão, de recursos de tecnologia de informação e comunicação, de estrutura administrativa que articule a gestão dos *campi* com as unidades centrais.

Tem-se que considerar que ao longo do processo de funcionamento da universidade surgiram dificuldades decorrentes tanto de disfunções da estrutura organizacional, como de problemas gerenciais. Do ponto de vista da estrutura central da universidade verificou-se um alto grau de centralização da gestão da dinâmica acadêmica em uma única pró-reitoria, a Progeac. Ela assumiu a responsabilidade pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, como também pelas atividades de registro acadêmico, de emissão de diplomas e de certificados. Destaque-se que esse acúmulo de atividades implicou a necessidade de estruturação de um processo de coordenação e de supervisão para dar conta de uma complexa organização pedagógica, que envolve três *campi*, nove unidades acadêmicas e oito CUNIs implantados, dos 36 previstos. Nesse conjunto de organizações funcionam 27 cursos de graduação de primeiro ciclo e 11 ABIs, sendo oito

nos CUNIs e três nos *campi*. A partir do início de 2018 já ocorreu a oferta 13 cursos de graduação de segundo ciclo.

Um dos problemas mais recorrentes foi a falta de normatização dos processos acadêmicos com vistas à definição de atribuições de cada unidade acadêmica pela coordenação e acompanhamento desses processos. Isso gerou uma sobrecarga à Progeac que centralizou grande parte da gestão desses processos, fragilizando a organização acadêmica da universidade. Como já visto anteriormente, o processo acadêmico foi negativamente impactado pelo fato de os cursos terem iniciado o seu funcionamento sem que estivessem concluídos e aprovados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Além da estrutura central, cada um dos três *campus* conta com a presença dos decanos dos respectivos IHACs e CFPs e dos coordenadores de cursos. Com o objetivo de apoiar as atividades acadêmicas e administrativas e de funcionamento dos *campi*, foi criada uma estrutura para cada um deles, com a seguinte configuração:

Coordenação de Apoio Administrativo, composta pelos seguintes setores:

Setor de Apoio Administrativo;
Setor de Apoio à Infraestrutura e Tecnologia;
Setor de Apoio Acadêmico;
Setor de Saúde, Integração Social e Sustentabilidade.

Em que pese a estrutura da universidade ser bastante horizontalizada têm surgido problemas de articulação entre a estrutura central e os *campi*. A articulação das atividades acadêmicas tem sido bastante problemática, principalmente em decorrência da grande centralização na Progeac e da falta de clareza sobre o efetivo papel dos decanos e dos coordenadores de cursos. Além disso, os processos de trabalho não estão bem delineados, o que tem dificultado a relação das instâncias dos *campi* com a organização central da universidade,

principalmente com a Progeac e a Protic, como também tem repercutido na relação interna da Coordenação de Apoio Administrativo, mas, principalmente, na relação desta com os decanos e coordenadores de cursos. Além do problema mais grave, que é a fragilidade da relação das coordenações com os estudantes, que nas reuniões realizadas em 2016 e 2017 registraram de forma enfática a sua insatisfação.

5 A UFSB E A CULTURA

Este capítulo tem por objetivo fazer uma análise sobre a inserção do conceito de cultura e temas correlatos no projeto da UFSB. Apesar da *Carta de Fundação* e do *Plano Orientador* da UFSB não deixarem claro que a cultura tem um papel central na articulação do projeto pedagógico, ao longo desses documentos e do processo de preparação e detalhamento do projeto pedagógico, é encontrado um conjunto de propostas que evidenciam a importância que a cultura desempenha na estruturação da universidade.

Se retrocedermos no tempo vamos encontrar em Aristóteles uma visão sobre a tendência que o homem, por natureza, tem pelo saber. João Carlos Salles (2005, p. 2) afirmou que:

> [...] Aristóteles enuncia como sua prova mais elementar um dado deveras distante do conhecimento: o prazer que temos com as sensações. Que faça começar no território do sensível a fundamentação mais forte do inteligível, é a primeira surpresa dessa trama sutil, com a qual o prazer mais instantâneo transforma-se em prova da prioridade do saber pelo saber, com a sensação sendo chamada a vindicar quase sozinha o conceitual.

Apesar da visão de Aristóteles estar posta desde o século IV a.C., a Universidade de Karaouine, considerada como a primeira do mundo, foi criada em 859 depois de Cristo, no Marrocos. Entretanto, dentro de uma visão eurocêntrica, a primeira universidade criada no mundo foi a Universidade de Bolonha, em 1088. Essa última visão termina prevalecendo com o propósito de silenciar as contribuições do mundo árabe para várias dimensões da vida da humanidade. Considerando uma ou outra universidade, o fato é que essa é uma das poucas instituições milenares da história da humanidade.

Entretanto, o intrigante é que apenas no século XIX se iniciam as discussões sobre um novo modelo de universidade que deveria combinar o

ensino com a pesquisa científica, mas que deveria incorporar também o ensino e o desenvolvimento de uma cultura desinteressada. Foi em 1809 que Humboldt formulou um modelo de universidade em que propõe a articulação entre ensino e pesquisa, tendo como elemento central o compromisso com o desenvolvimento da ciência, mas, a universidade deve também proporcionar a oferta de um ensino voltado para a formação cultural do estudante.

Nesse sentido, Humboldt terá um papel destacado na proposição de um modelo que, confere às universidades a responsabilidade pelo desenvolvimento científico das nações, devendo incorporar ao seu objetivo a formação moral e intelectual do estudante. Nas palavras do próprio Humboldt (1997 *apud* ARAÚJO, 2009, p. 72) "O conceito das instituições científicas superiores [...] implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo de ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral".

Araújo (2009, p. 73) enfatiza que o posicionamento de Humboldt (1997, p. 79) ganha clareza quando ele afirma que: "[...] as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da Nação".

O trabalho filosófico de Humboldt (THOMAS *apud* LEMOS, 2011, p. 210, grifo do autor) conseguiu,

> [...] pela primeira vez, após inúmeras tentativas por parte dos acadêmicos, desde o século XVII, justificar de forma satisfatória, e diante de um público de não eruditos, a função social do professor e do homem de ciência em geral enquanto *educadores da humanidade*, e, mais especificamente, dos alemães. Assim, a reforma educacional de Humboldt 'marca uma das poucas instâncias em que uma antropologia filosófica formou a base explícita para um programa de mudança social bem-sucedido'.

Lemos (2011, p. 215), afirma que:

> De certa forma, sua importância no contexto histórico e historiográfico da Alemanha moderna só pode ser compreendida como o resultado da íntima associação entre estes três eixos: linguagem (como forma de acessar o conteúdo espiritual do povo e resgatar sua identidade), educação (como projeto de afirmação e construção desta identidade específica) e política (como esforço de efetivação deste projeto). A atuação política, portanto, conjuga tanto o projeto de uma nova educação, quanto às conceitualizações espirituais da linguística, a uma realidade concreta que lhes dá sua espessura.

É interessante registrar que a grande repercussão do Projeto de Humboldt na Alemanha e em outros países, deveu-se, segundo Lemos (2011, p. 227-228, grifo do autor), ao fato dele ter sido,

> [...] também, e fundamentalmente, uma reforma *midiática*. Isso porque, pela primeira vez na história das ideias pedagógicas, uma filosofia se tornou o centro dos debates intelectuais, ocupando, com uma visibilidade antes insuspeita, um lugar proeminente nas cátedras universitárias, nas páginas dos jornais, nas assembléias políticas e nas agremiações estudantis.

Em que pese as importantes mudanças que ocorreram na universidade alemã no sentido da formação do estudante numa dimensão cultural mais ampla, há de se registrar que ela não foi capaz de evitar a tragédia do nazismo com o apoio recebido pelo povo alemão.

Essa breve apreciação sobre as características centrais do modelo de universidade proposto por Humboldt tem por objetivo fazer um paralelo com o modelo de universidade predominante no Brasil. Enquanto no início do século XIX Humboldt estava propondo um novo modelo de universidade na Alemanha, que culminaria com a criação, em 1809, da Universidade de Berlim, no Brasil, como já visto no capítulo 2, um ano antes, em 1808 foi implantada na Bahia a primeira unidade de ensino superior brasileira, que

viria a ser a Faculdade de Medicina da Bahia, e tinha como objetivo a formação de profissionais da área de saúde. Esse modelo de unidades isoladas com foco profissionalizante vai conformando a organização do ensino superior no Brasil. O fato é que o Brasil conta com um sistema universitário em que são formados profissionais tecnicamente competentes, mas, predominantemente, sem brilho em termos de formação cultural.

Ao longo do processo de consolidação do sistema universitário brasileiro algumas experiências inovadoras foram tentadas, mas essas experiências foram abortadas, principalmente, pela reação aos seus aspectos mais inovadores e que tinham como foco a questão da cultura. Essa lista compõe-se de universidades que foram extintas, como a UDF (1934), ou que retrocederam em seus formatos acadêmicos, como a UnB (1961) e a Unicamp (1967), ou mantém-se na vanguarda, como a UFABC (2005).

Em sua origem, a UFSB faz parte desse grupo inovador, sendo a última universidade brasileira a formular e iniciar a implantação de um modelo de universidade que se estrutura tendo como um de seus eixos centrais a questão da cultura. Como veremos neste capítulo, essa centralidade não se restringe apenas à formação do estudante, mas se estende na relação com a comunidade da região, visando valorizar e ressignificar os seus saberes e práticas, além de proporcionar o acesso dessas comunidades a bens culturais.

O Projeto Pedagógico da UFSB faz um movimento de ruptura com o modelo adotado na universidade brasileira, introduzindo o regime de ciclos e tendo como carro chefe o Bacharelado Interdisciplinar como parte do primeiro ciclo. Essa proposta se confronta com a grave questão da incultura na formação universitária do estudante brasileiro. Ela parte de uma visão global e articulada no sentido da introdução da cultura como elemento estruturante da vida da universidade. Almeida Filho (2007), tratando da inserção do Bacharelado Interdisciplinar no Projeto UN, considera-o como

> [...] uma nova modalidade de curso superior capaz de fomentar a formação dos estudantes universitários em eixos ou temas relevantes da cultura contemporânea. Com esse espírito, baseamos a estrutura curricular e o sistema de títulos dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Nova em três modalidades de cursos, abrangendo grandes áreas do conhecimento correspondentes às três culturas que identificamos como principais eixos estruturantes dos saberes e práticas do mundo contemporâneo: Cultura Humanística; Cultura Artística; Cultura Científica. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 10)

.

Nesse sentido, uma primeira questão a ser considerada é que o referencial teórico-conceitual para a construção do Projeto da UFSB está apoiado em um grupo de pensadores que foram fundamentais para o processo de formulação do PO. Inicialmente, como já visto em capítulo anterior, tem-se que considerar a contribuição desses pensadores para a inserção da cultura no projeto. Cada um deles dedica parte significativa da sua produção intelectual à questão da educação e, em sua maioria, à educação universitária. É importante destacar quais as particularidades com que cada um deles contribui para a construção do Projeto Pedagógico da Universidade.

Do ponto de vista da construção do projeto, num esforço de síntese, se buscarmos um fio condutor entre o pensamento dos autores acima referidos veremos que todos esses autores consideram, de forma implícita ou explícita, a necessidade de contextualização para o ensino-aprendizagem: em Anísio Teixeira (1956, 1964a, 1970, 1989, 1992) vamos encontrar a necessidade de implantação de uma universidade no Brasil tendo como um de seus focos a construção de uma cultura nacional; Paulo Freire (1974) apesar de não tratar especificamente da universidade, coloca como fundamental a contextualização do processo educativo, com o estudante e seu contexto cultural como foco do processo educativo; em Milton Santos (2004), destaca-se a necessidade de romper com a tradição cartorial herdada da universidade lusitana colonial, para desconstruir a herança eurocêntrica

da elite nacional; Boaventura Sousa Santos (2002, 2006, 2008, 2010) com sua ideia de ecologia de saberes, trata da possibilidade de construção de uma revolução epistemológica, em que a universidade adote uma nova forma de extensão que valorize os saberes e práticas desenvolvidas pela comunidade, ou seja, deve-se desenvolver uma extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade; Alain Coulon (2008) afirma que para sujeitos antes excluídos do ambiente universitário, o acesso à escolaridade superior implica profunda mudança pessoal, cultural e política; e, finalmente, Pierre Lévy (2004), com o seu conceito de inteligência coletiva, aponta para as possibilidades geradas pela utilização das novas TIC para o desenvolvimento do capital cultural.

Dentre as contribuições dos pensadores acima referidos, destaca-se o papel de Anísio Teixeira, que é considerado o principal inspirador do projeto da UFSB. Anísio, além de ter uma ampla produção intelectual sobre a importância do papel da universidade para o desenvolvimento da ciência e da cultura desinteressada, é um construtor de projetos inovadores de universidades, como a UDF e a UnB, que até hoje influenciam as discussões sobre modelos de universidade. Destacam-se, nesses projetos, o papel que a universidade deve desempenhar no ensino e na pesquisa da cultura do país, tomando como fundamental a necessidade de se oportunizar aos estudantes o direito ao acesso a uma cultura desinteressada, como já visto nos capítulos 2 e 3.

Muito embora possamos concluir que, de modo geral, os autores em análise coincidem sobre a necessidade de contextualização da ação da universidade na região onde está localizada, sendo fundamental o respeito aos saberes e práticas desenvolvidos nessas comunidades, do ponto de vista mais objetivo, isso não leva automaticamente a um direcionamento sobre como deverá ser tratada a questão do contexto e o desenvolvimento de ações no sentido da valorização da cultura local.

Uma questão que parece não resolvida, do ponto de vista conceitual, é: a qual cultura (ou seja, quais matrizes culturais) a universidade deveria se dedicar? Anísio Teixeira (1970, 1989, 1992) coloca de forma muito incisiva que a universidade deve se dedicar ao desenvolvimento de uma cultura nacional de algum modo referida às matrizes europeias civilizatórias. O problema que decorre dessa visão, é que, por um lado, pressupõe, em certa medida, a existência de um projeto de nação, que parece cada vez mais distante da realidade de nosso país. Por outro lado, Anísio Teixeira (1956, 1964a, 1970) considera o conhecimento científico moderno como essencial, e não se refere aos saberes tradicionais e locais que enfim melhor correspondem ao conceito amplo de cultura. Por causa disso, o PO, como será visto adiante, traz elementos que indicam a disposição de seu projeto pedagógico de colocar o estudante ao mesmo tempo em contato com a cultura universal, com a cultura nacional e com a cultura regional e local, o que certamente leva à construção de um ambiente científico e cultural perpassado por diversas realidades. Evidente que, para viabilizar essa perspectiva de diálogo com a cultura, tem-se que considerar um conceito de cultura no plural (CERTEAU, 1999), capaz de englobar o respeito às manifestações culturais oriundas de todas as camadas sociais que compõem o quadro de estudantes da UFSB.

Hoje é difícil falarmos de uma cultura universal, nacional ou mesmo regional. A própria região em que a UFSB está inserida, a região sul da Bahia, está subdividida em três Territórios de Identidade, cada um com uma base econômica diferenciada e com diversidade cultural entre eles.

De outra parte, tem-se que considerar que a relação da universidade com a cultura é uma questão bastante complexa, pouco estudada no sentido da identificação do papel que essa instituição tem ou poderia ter no desenvolvimento de ensino e pesquisa capazes de gerar uma nova cultura, a partir da sua inserção na cultura regional. Além da necessidade de incluir a

questão de forma orgânica na universidade, tem-se outro desafio, que é o de envolvimento do corpo de professores e de estudantes nesse processo.

A contextualização da pesquisa e do ensino vai exigir do corpo docente abertura cultural e nova compreensão sobre os saberes, que rompem com a visão cientificista de universidade, o que requer dos professores uma grande dose de humildade no sentido de apreender os conhecimentos e saberes acumulados pela comunidade, visando a sua ressignificação e devolução para a comunidade. Em uma região onde é muito forte a presença de povos indígenas e de afrodescendentes a universidade, que se propõe a ter uma ação contextualizada, terá que romper com uma prática onde, normalmente, só o conhecimento científico é considerado. Para cumprir o que está estabelecido no seu projeto terá que romper com esse paradigma para se aproximar dos saberes e práticas de comunidades tradicionais com afirma Boaventura Sousa Santos (2006, p. 68, tradução nossa):

> Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao se especializar em conhecimento científico e ao considerá-la a única forma válida de conhecimento, contribuiu ativamente para a desqualificação e até mesmo para a destruição de muito conhecimento não científico e com isso contribuiu para a marginalização do conhecimento. grupos sociais que só tinham essas formas de conhecimento. Em outras palavras, a injustiça social contém uma injustiça cognitiva dentro dela. Isso é particularmente óbvio em escala global, uma vez que os países periféricos, ricos em conhecimento não científico e pobres em conhecimento científico, avançam em direção à segunda, na forma de ciência econômica que destrói suas formas de sociabilidade, suas economias, suas comunidades indígenas e camponeses e seu meio ambiente.[5]

[5] Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. Esto es particularmente obvio en la escala global ya que los países periféricos, ricos em saberes no científicos

Evidentemente, há de se considerar o potencial de reação de professores a esse processo de contextualização que rompe com uma prática elitista de ensino, pesquisa e extensão dirigida para uma elite de estudantes relativamente restrita, o que se choca com a realidade de uma universidade como a UFSB, que se propõe a acolher uma grande massa de estudantes com outro perfil, pois, em sua maioria, têm ou terão origem nas camadas populares da sociedade regional. Tratando das questões similares em relação à universidade francesa, Certeau (1999, p. 84, tradução nossa), afirma que:

> Orientada a dar um ensino na investigação, destinada a uma população relativamente restrita de estudantes antes da generalização do primário (para 1900) e do secundário (de 1935), a universidade de ontem distribuiu uma "cultura de elite" no melhor sentido do termo; este fato não teve o mesmo significado social em todas as faculdades: em Direito, em Medicina ou em Farmácia, a seleção cultural favoreceu principalmente a defesa dos privilégios sócio profissionais, o que não era o caso em Letras e em Ciências. Mas, em diferentes registros, a cultura ainda era o meio pelo qual uma sociedade fortemente hierarquizada mantinha um código de critérios definidos e assegurava sua homogeneidade com base em uma elite relativamente estável.[6]

---

y pobres en conocimiento científico, transitan hacia este último bajo la forma de la ciencia económica que destruye sus formas de sociabilidad, sus economías, sus comunidades indígenas y campesinas y su medio ambiente.

[6] Orientada a dar una enseñanza en la investigación, destinada a una población de estudiantes relativamente restringida ante la generalización del primario (hacia 1900) y del secundario (desde 1935), la universidad de ayer distribuía una ‘cultura de elite’ en el mejor sentido del término; este hecho no tenía en todas las facultades la misma significación social: em Derecho, en Medicina o en Farmacia, la selección cultural favorecía principalmente la defensa de los privilégios socioprofesionales, que no era el caso em Letras y em Ciencias. Pero, sobre registros diferentes, la cultura seguia siendo el médio gracias al cual una sociedade fuertemente jerarquizada mantenía un código de criterios definidos y aseguraba su homogeneidad sobre la base de una elite relativamente estable.

No processo de formulação do PO da UFSB e no detalhamento de seu projeto pedagógico, verifica-se que foi feito um grande esforço no sentido de introduzir e operacionalizar processos capazes de facilitar o trabalho docente. Inicialmente, temos que destacar que o papel que a universidade deverá cumprir no sentido do fortalecimento de sua ação na área da cultura, aparece, de forma mais clara, na sua *Carta de Fundação* e, posteriormente, no PO e nos desenvolvimentos e formulações que foram posteriormente realizados, necessários à implantação do projeto pedagógico. Essa questão será prospectada para que se possa ter uma ideia do papel que a UFSB se propõe, com vistas a incorporar ao processo formativo do estudante essa dimensão fundante de qualquer boa universidade. Pretende-se também verificar quais as estratégias que foram utilizadas pela universidade para viabilizar e operar sua inserção nas dinâmicas culturais dos territórios em que se situa.

Nesse sentido, entre as razões para a existência da UFSB, sua *Carta de Fundação* estabelece, dentre outros, os seguintes propósitos:

> 1. Gerar, difundir e compartilhar conhecimentos e técnicas nos campos das ciências, humanidades, artes, culturas e tecnologias, promovendo a eficiência acadêmica e o pensamento crítico-reflexivo nos diversos saberes e práticas, visando ao desenvolvimento humano com ética, sustentabilidade e justiça; e,
>
> 2. Promover a extensão universitária, gerando e compartilhando inovações, avanços, perspectivas, propostas, conquistas e benefícios resultantes da criação e da pesquisa, mediante amplo e diversificado intercâmbio com instituições, empresas, organizações e movimentos da sociedade, para o processo de desenvolvimento local, regional, nacional e global. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (2014a, p. 13-14)

O Resumo Executivo do PO considera fundamental o vínculo da universidade com as questões culturais,

> A UFSB foi concebida para atender às exigências educacionais do mundo contemporâneo, bem como às especificidades culturais, sociais, artísticas e econômicas da Região Sul do Estado da Bahia. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 6)

Além disso, ao afirmar valores como solidariedade e compartilhamento, a universidade se coloca em posição de diálogo e interação com o ambiente em que está inserida, conforme podemos deduzir da afirmação de que:

> A UFSB anuncia sua razão de ser alicerçada na solidariedade e no compartilhamento de conhecimentos, habilidades, desejos, impasses e utopias que, em suma, constituem a riqueza imaterial e material que chamamos de saberes ou espírito de uma época. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p.6)

Do ponto de vista da concretização da introdução da cultura na dinâmica de funcionamento da universidade fica evidenciada a importância da introdução dos Bacharelados Interdisciplinares, cuja arquitetura curricular estabelece, de forma mais profunda e estruturada, como deverá ser introduzida a questão da cultura através dos diversos componentes curriculares:

> A etapa da formação geral, prévia aos percursos formativos, tem a finalidade de promover visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política, acolhimento à diversidade e respeito aos saberes da comunidade. Tal perspectiva reflete os conceitos de democracia cognitiva, sociodiversidade, etnodiversidade e epistemo-diversidade, fundantes da teoria sócio crítica de Boaventura Sousa Santos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 39)

Nesse sentido, há de se considerar que a estrutura curricular proposta

caminha na direção do fortalecimento de uma permanente reflexão sobre os contextos onde a universidade se insere. Na etapa de Formação Geral dos BIs, e na própria concepção da ABI, aparece de forma explícita que os currículos serão estruturados em dois eixos, sendo que o primeiro irá se concentrar na formação cultural do estudante, ao passo que, o segundo eixo tratará da questão vocacional. Com relação ao primeiro eixo, que interessa a este capítulo, o PO estabelece que:

> A etapa de Formação Geral (FG) inclui conteúdos considerados necessários para a vida cidadã e profissional na sociedade contemporânea, em diferentes formatos de Componentes Curriculares (CC) modulados. Nessa primeira etapa do BI, a formação ético-político-humanística é predominante, pode-se mesmo dizer hipertrofiada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 43)

Quando trata especificamente da cultura o PO determina que o,

> Eixo de formação cultural, com três blocos de CCs obrigatórios sem qualquer ordem de pré-requisitos: *língua portuguesa, linguagem matemática, seminários interdisciplinares*. Este último sub-eixo trata de questões essenciais para o entendimento da posição da pessoa no seu entorno local, regional e no mundo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 44)

Na arquitetura acadêmica da Universidade, destaca-se o CUNI como importante instrumento de democratização do acesso ao ensino universitário da juventude de pequenos municípios da região onde está inserida a Universidade. Evidente que essa democratização de acesso se constitui, por si só, em ação que impacta na transformação do ambiente cultural dos municípios onde estão localizados esses equipamentos. A esse propósito, o PO faz referência ao pioneirismo do pensamento de Anísio Teixeira, quando ele levanta a necessidade de se popularizar, com qualidade, o ensino superior

no Brasil, de criar uma universidade popular:

> Em sua vasta obra teórica e prática, encontram-se inúmeras referências e soluções criativas para diversas questões atuais e relevantes: exposição à diversidade cultural, reconhecimento da realidade socioeconômica iníqua e adversa, revisão de um contexto histórico doloroso, imersão em planos de práticas concretas, usos sociais dos avanços científicos e tecnológicos, transgressão de papéis pedagógicos, transposição de fronteiras disciplinares, sem perder a competência acadêmica e praxiológica. A articulação desses elementos esparsos na obra anisiana indica um projeto implícito de universidade popular, tendo como principais elementos uso intensivo de metodologias educacionais ativas e tecnologias audiovisuais, o regime de ciclos de formação e o conceito de Colégio Universitário. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 52)

A ideia do CUNI dialoga com essa linha de pensamento, ao ser constituído, também, como espaço de interação com a comunidade local com vistas a viabilizar ações que contribuam para a popularização da ciência e a democratização do acesso a produtos culturais:

> Nesse sentido, o CUNI vai operar também como espaço destinado a popularizar a ciência, compartilhar experiências, projetos, possibilitar a disseminação do conhecimento científico, ao tempo em que permitirá democratizar o acesso a produtos culturais e simultaneamente fomentar e difundir a produção artística e cultural dos municípios no território ampliado da UFSB. Cada CUNI constituirá um ambiente voltado à interação, exploração, experimentação e formação continuada de professores das cidades-rede, diferente do tradicional modelo de laboratório de ciências implantado em algumas escolas. Os espaços da Rede Anísio Teixeira fomentarão assim maior popularização da ciência, num entendimento mais amplo do seu papel social, por isso integrado à cultura, enfatizando riscos e benefícios do fazer científico e suas relações com o cotidiano. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 58)

E mais, o PO prevê que os conteúdos dos CCs devem ser adaptados

ao ambiente onde o estudante está inserido. Essa proposta, apesar da importância que lhe foi atribuída para o fortalecimento da concepção pedagógica, entra em evidente contradição com o modelo metapresencial efetivamente adotado nos CUNIs, que terminou sendo baseado, fundamentalmente, na transmissão de atividades didáticas desenvolvidas nos IHACs e transmitida para os CUNIs. Evidentemente, essa forma de ensino e o perfil docente não alinhado com essa perspectiva, por motivos culturais e políticos, limita essa busca pela contextualização. Apesar da importância atribuída à contextualização, a Universidade não conseguiu estruturar uma metodologia pedagógica que pudesse superar esse obstáculo, pois, no limite, teria que lidar com especificidades de 36 municípios onde estarão localizados os CUNIs. O projeto pedagógico prevê a possibilidade de que

> [...] cada um dos componentes oferecido nos CUNIs pode ser adaptado ao interesse dos estudantes locais e adequado às características e demandas do município onde a formação universitária inicial ocorre. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 57)

Além disso,

> [...] os Colégios Universitários podem operar como centros/pontos de cultura e de iniciação científica, artística e tecnológica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 58)

Enfim, o documento orientador do processo de implantação da Universidade Federal do Sul da Bahia tem como base uma concepção de universidade como instituição social destinada à formação de sujeitos críticos, conscientes, emancipados e participativos, bem como à criação, produção e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais. Nesse sentido, o Estatuto prevê a criação de órgãos complementares que se vinculam a uma perspectiva de fortalecimento da ação cultural da

Universidade, quais sejam: Rede de Centros de Idiomas; Sistema de Bibliotecas e Museus; Sistema de Difusão Cultural. Entretanto, o Estatuto não contempla nenhuma formulação sobre os objetivos de cada um desses órgãos complementares e, até o final de 2018, o único órgão que havia sido implementado parcialmente foi o Sistema de Bibliotecas. Os outros sequer tiveram os seus objetivos explicitados e não haviam sido regulamentados até o final desta pesquisa.

Do ponto de vista de ações concretas que dialogam com o campo da cultura, no sentido de criar uma dinâmica integradora da universidade com a Região, destacam-se: o currículo, com ênfase para o currículo da FG; o Conselho de Cursos do segundo ciclo, o *Projeto Mestre dos Saberes*; o Conselho Estratégico e o FES.

A FG se constitui numa das estruturas mais originais do projeto pedagógico da Universidade e, conforme previsto no PO, foi efetivamente implantada. Todo estudante que entra na universidade deve cursar, nos três primeiros quadrimestres, os mesmos CCs que compõem a FG, independentemente de a entrada ocorrer pelos IHACs ou pelos CUNIs. É interessante notar que o conjunto de CCs que compõe a FG possibilita ao estudante acesso a variadas questões que permeiam o mundo contemporâneo, principalmente questões fundamentais para a formação política, cultural e científica do estudante.

Como já visto no capítulo 4, em decorrência de ainda não terem sido elaborados os PPCs dos BIs e das LIs no início das atividades, o Consuni aprovou no dia 08 de julho de 2015, a resolução Nº 20/2015 (ANEXO A). Essa resolução regulamentou a Formação Geral e teve vigência até dezembro de 2017, quando foi revogada pela resolução Nº 22/2017 (ANEXO B), em decorrência da estrutura curricular da FG passar a integrar os PPCs dos BIs. Para esta pesquisa, utilizaremos como referência a resolução de 2015, que teve vigência durante o período considerado por esse estudo. Além disso, a

incorporação da estrutura curricular da FG nos PPCs dos BIs foi inteiramente copiada da resolução Nº 20/2015.

A resolução estabelece que a FG tem como finalidade promover visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política, acolhimento à diversidade e respeito aos saberes da comunidade.

A estrutura curricular da FG traz, em sua composição, um conjunto de CCs que visam uma formação voltada para a vida cidadã e profissional. A previsão é que o estudante possa concluir a FG em três quadrimestres, com uma carga horária de 900 horas. Sendo que 540 horas são dedicadas a CCs obrigatórios, destacando-se aqueles que contemplam em suas ementas um foco em questões culturais.

O CC Experiências do Sensível, tem por objetivo provocar e instigar a curiosidade do estudante na construção de saberes de forma interdisciplinar. O território onde a universidade está inserida deve ser a referência para o desenvolvimento de experiências que agucem os sentidos e potencializem as subjetividades.

Três CCs são dedicados ao estudo da Universidade, são eles: Universidade e Sociedade; Universidade, Desenvolvimento Regional e Nacional; e Universidade e Contexto Planetário. Esses três CCs abarcam uma variada gama de questões que devem fazer parte das preocupações pedagógicas da Universidade. Num primeiro momento, o foco é o desenvolvimento histórico da universidade como instituição universal e local, buscando um entendimento sobre os vínculos com o Estado, com a cultura e com os indivíduos. Por outro lado, coloca-se como objetivo a identificação das relações da universidade com o desenvolvimento humano e social, tendo como foco o contexto regional. Finalmente, pretende-se trazer para dentro da universidade debates contemporâneos sobre ambiente, culturas, sociedades, política, instituições e organizações, tendo sempre como foco o contexto planetário, mas levando em conta a discussão das singularidades de cada sociedade e a conjuntura histórica.

Parece exagerado serem dedicados três CCs ao estudo da universidade, quando o próprio detalhamento dos conteúdos de cada componente indica que sob o rótulo de estudos sobre universidade estão pautadas questões que transcendem o papel da universidade.

Outro importante foco da FG é a área da linguagem, com quatro CCs: Língua, Território e Sociedade; Leitura, Escrita e Sociedade; Expressão Oral em Língua Inglesa; e Compreensão Escrita em Língua Inglesa. Os dois primeiros CCs têm por objetivo trabalhar as habilidades e as competências de leitura de textos, produção de sentidos e a compreensão e produção de textos de diferentes tipologias e gêneros. Fica claro a preocupação da integração desses componentes com os eixos temáticos, que serão definidos a cada quadrimestre.

Nos CCs referentes à língua inglesa, há uma preocupação em dotar o estudante de habilidades para a comunicação oral e a leitura, compreensão e produção de textos nessa língua.

Destaca-se ainda o CC Matemática e Espaço, com a proposta de aproximação entre Matemática e Arte com a utilização da Geometria das Transformações e da Geometria Fractal.

São oferecidos CCs em Cultura Artística, Cultura Científica e Cultura Humanística, sendo que quem estiver cursando um determinado BI será obrigado a cursar duas outras culturas.

Evidentemente, um currículo com essa configuração, que proporciona uma visão ampla e diversificada sobre questões históricas e culturais, aliado ao fato desse conjunto de CCs ser oferecido nos três primeiros quadrimestres para todos os estudantes que entram na Universidade, possibilita a formação de uma massa crítica de jovens com ampla base multicultural e de respeito à diversidade. Isso permitirá a esses estudantes uma inserção mais qualificada nas suas comunidades, pois estarão aptos a uma releitura crítica das dinâmicas econômica, social e cultural de mundo, país, região e território onde estão inseridos.

Do ponto de vista do fortalecimento dos vínculos da Universidade com a dinâmica regional, foi desenvolvido e implantado o *Projeto Mestre dos Saberes*, visando ao estabelecimento de diálogos entre a Universidade com saberes e práticas desenvolvidos em comunidades da região. Buscou-se a identificação de pessoas e lideranças detentoras desses saberes e práticas, para uma aproximação com docentes e estudantes da Universidade de forma a deles se apropriarem e ressignificando-os. Esse projeto tem como objetivo:

- promover a diversidade cultural;
- promover o diálogo entre a universidade e a comunidade transacadêmica;
- fortalecer os laços entre a comunidade da UFSB (professores, técnicos e estudantes) e a comunidade ao seu redor;
- equacionar, no âmbito educacional, a importância e o reconhecimento de saberes e práticas historicamente silenciados;
- possibilitar, aos estudantes e docentes da UFSB, maior proximidade dos saberes e práticas historicamente silenciados que devem, no contexto atual da educação brasileira, ser inseridos e reconhecidos nas instituições de educação básica.

Visando concretizar na prática a relação da Universidade com mestras e mestres de saberes e as formas de conhecimento por elas/es desenvolvidas, o Consuni aprovou a resolução Nº 17/2015 (ANEXO C), que regulamenta a concessão de graus universitários especiais, tendo como justificativa que:

> I. é papel desta instituição universitária incentivar todas as formas de conhecimento capazes de contribuir para o progresso dos saberes humanos orientados para a convivência pacífica e a melhoria das condições de vida da população,
> II. impõe reconhecer a existência e validade de diferentes paradigmas cognitivos e matrizes culturais, bem como a rica diversidade dos saberes humanos,

III. o diálogo entre saberes pode efetivamente propiciar ganhos de conhecimento e sociabilidade,
IV. é do interesse da instituição valorizar conhecimentos, saberes, técnicas, artes e perícias cultivadas em meio extra-acadêmico, com abertura para sua incorporação sempre que isto se mostre possível e propício ao avanço do processo educacional, nos planos do ensino, da pesquisa e da extensão,
V. importa a esta Universidade, já no seu processo de implantação, reconhecer e valorizar as riquezas culturais acumuladas historicamente por diferentes segmentos da população à qual serve.

A Resolução estabelece dois tipos de graus universitários especiais: o de mestre em saberes e práticas e o de doutor em artes, saberes e ofícios. Esses graus serão conferidos, dentre outros, a mestres de saberes populares ou tradicionais.

O desenvolvimento desse projeto inicia o diálogo com a comunidade local visando à identificação dos mestres de saberes com atuação na comunidade, que detenham um cabedal de conhecimentos relativo à cultura, às artes e a técnicas desenvolvidas na Região. Uma vez feito o contato inicial e identificadas essas pessoas, que evidentemente devem ser reconhecidas pelas suas comunidades, recebem um convite para estabelecimento de um contrato temporário de trabalho com a Universidade. Uma vez definido o escopo do trabalho, são desenvolvidas duas ações: professores e estudantes visitam os locais tradicionais de produção e transmissão de conhecimento-saberes-fazeres de mestres com notório conhecimento sobre variados temas e fazeres; num segundo momento, ocorre a ida desses mestres à Universidade para o diálogo com docentes e estudantes.

Em projeto de pesquisa da professora Rosangela de Tugny (2018), intitulado *Livros e biografias de mestras e mestres das artes sonoras ameríndias,* consta que, desde o início das atividades letivas da Universidade no último quadrimestre de 2014, um grupo de professores introduziu essa proposta através do CC Campo da Educação: saberes e práticas. Nesse processo foram

identificados 14 mestres com atuação em comunidades da região e com os quais a universidade estabeleceu uma relação de colaboração, tendo cada um deles elaborado uma ementa que orientou o curso ministrado por cada um, como listado abaixo:

1) Comunidades tradicionais e a escola da Mata Atlântica.
   Mestre Edivaldo de Jesus Santos;
2) Etnobotânica e poesia oral na Mata Atlântica.
   Mestre Gilberto Alves de Lima ("Seu Beca");
3) Os povos, as vozes e as formas de re (ex) sistir com a floresta.
   Mestra Otília Maria Nogueira (Dona Otília);
4) A cultura da Capoeira Angola.
   Mestre José Virgílio dos Santos;
5) O sistema de conhecimento dos povos indígenas Pataxó Hãhãehãe e os desafios da contemporaneidade.
   Dona Maria Muniz - Maya Pataxó;
6) A riqueza do repertório mítico, poético e musical da religiosidade afrodescendente e a resistência do candomblé.
   Mestra Mãe Ilza Rodrigues Pereira dos Santos (Mameto Mukalê);
7) A religiosidade do candomblé: os orixás, as folhas e o processo de cura.
   Mestre Eliomar de Jesus Almeida;
8) A medicina social e ecológica dos povos Pataxó do Sul da Bahia.
   Mestre Japira;
9) Formas de permanência da prática milenar da cerâmica do Jequitinhonha.
   Mestra Dagmar Muniz de Oliveira;
10) A carpintaria naval tradicional no Sul da Bahia.
    Mestre Lourival Ribeiro dos Santos, Mestre Louro;
11) Os desafios encontrados pela juventude brasileira e as possibilidades formativas da prática da capoeira.
    Mestre Alan Santos da Silva;
12) Cartografias da Cerâmica.
    Mestre Fernando José de França Paes;
13) A biodiversidade dos manguezais.
    Mestre Pedro da Conceição Batista;
14) Biodiversidade e conhecimentos da Mata Atlântica.
    Oziel Santana Ferreira. (TUGNY, 2008, p. 9-16)

Pode-se verificar na relação acima a forte presença de temáticas referentes às questões culturais, ambientais, produtivas, destacando-se a forte presença da cultura afrodescendente e indígena.

Outra importante iniciativa da UFSB, que se constitui numa ação pioneira de articulação com segmentos sociais da Região, foi a criação do CES. Esse conselho faz parte da estrutura da Universidade, consta do seu Estatuto e tem a seguinte composição:

> I. Reitor, seu Presidente;
> II. Vice-Reitor;
> III. Três Representantes do Conselho Universitário;
> IV. Representantes de instituições parceiras;
> V. Reitores das IES instaladas na Região;
> VI. Um Representante dos Setores Empresariais;
> VII. Um Representante dos Trabalhadores;
> VIII. Um Representante dos Movimentos Sociais;
> XI. Um Representante de Povos e Comunidades Tradicionais;
> X. Um Representante dos Professores do Ensino Básico;
> XI. Um Representante dos Estudantes de Ensino Médio;
> XII. Um Representante dos Ex-Alunos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2013, p. 27)

Note-se que em relação à questão cultural a composição do CES prevê apenas um representante das comunidades tradicionais, não contemplando a representação de outros segmentos vinculados à pauta da cultura na Região.

Como já visto no capítulo anterior, o CES tem função consultiva, se constituindo em importante instrumento de aproximação da Universidade com as demandas de vários segmentos da sociedade regional. Nesse sentido, cabe ao CES promover, anualmente, o Fórum Estratégico Social, com a participação ativa da sociedade, para apreciar questões relativas às relações entre a Universidade e a sociedade em geral.

Dando cumprimento ao estabelecido no Estatuto, entre os dias 14 e 18 de setembro de 2015 foi realizado o I Fórum Estratégico Social da UFSB, que se constituiu, até então, na mais importante ação no sentido da aproximação da

Universidade com a comunidade regional. O Fórum reuniu um total de 311 delegados escolhidos em fóruns realizados em cada um dos *campi*. Esses delegados foram escolhidos e agrupados de acordo com os seguintes segmentos representados: juventude; educação básica; ensino superior e pesquisa; trabalhadores e movimentos sociais do campo; povos indígenas; comunidades extrativistas; comunidades de negro descendentes; trabalhadores urbanos; movimentos sociais urbanos; movimentos socioambientais; organizações empresariais; poder público; e organizações religiosas.

É importante destacar que o Fórum foi precedido de etapas preparatórias, que foram realizadas: no *Campus* Jorge Amado, nos dias 24 e 25 de julho de 2015, com a participação de 750 pessoas credenciadas, sendo eleitos 121 delegados; no *Campus* Paulo Freire, nos dias 31 de julho e 1º de agosto de 2015, com 370 credenciados, eleitos 76 delegados; e no *Campus* Sosígenes Costa, nos dias 07 e 08 de agosto de 2015, com 950 credenciados e 144 delegados eleitos, perfazendo um total de 2070 participantes. Esses números demonstram o forte vínculo que foi inicialmente estabelecido entre os vários setores da sociedade local com a universidade.

Os segmentos com maior representatividade no Fórum foram: povos indígenas, com 62 delegados; seguido pelo segmento da juventude, com 54 delegados; o de educação com 53 delegados; de trabalhadores e movimentos sociais urbanos, com 37 delegados; de trabalhadores, movimentos sociais no campo e extrativistas, 32 delegados; e Comunidades de negro descendentes com 22 delegados. Das discussões realizadas pelos grupos foram extraídas as propostas para compor o *Relatório Final do Fórum*.

Chama a atenção que as questões relativas à cultura ocupam parte importante da agenda dos diversos grupos que participaram do Fórum.

No caso das comunidades indígenas, são afirmadas questões culturais e identitárias, destaca-se também a presença de demandas que reivindicam a autonomia das comunidades indígenas em relação à universidade. Uma

reivindicação é para que a universidade valorize e contribua para desmitificar a cultura indígena por meio de titulação de índios e da participação de indígenas no *Projeto Mestres dos Saberes*. Solicitam o desenvolvimento de projetos de extensão nas comunidades indígenas: seminários, exposições e cursos de capacitação. Propõem também uma ação mais estrutural da Universidade através da criação de Colégios Universitários com Licenciatura Intercultural Indígena e a criação de um Núcleo Permanente de Pesquisas e Ações para os Povos Indígenas (NPPAPI) na UFSB. No que se refere à educação básica, foi proposto o estabelecimento de parecerias com a UFSB visando a instalação de escolas bem implementadas e equipadas com novas tecnologias. O que marca as demandas dos indígenas é a proposta de presença de indígenas como docentes e pesquisadores das atividades que envolvam a questão indígena.

Nos grupos de trabalhadores e movimentos sociais no campo, também se faz presente a questão cultural e identitária que se expressa através da demanda de uma política de fortalecimento da educação no campo, que seja dirigida aos povos tradicionais e comunidades rurais, incentivando a identidade rural da juventude. Outro foco de demandas era o desenvolvimento de projetos visando apoiar as atividades produtivas dos agricultores, que tenham base nos princípios agroecológicos, voltados para a economia da Mata Atlântica, do cacau e do Sistema Cabruca. Apoio à criação e fomento do Instituto Agroecológico da Mata Atlântica, que seria dedicado ao ensino, à pesquisa e à inovação. Criação de um GT visando construir um projeto que viabilize a assinatura de convênio junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Em relação aos grupos de trabalhadores e movimentos sociais urbanos verifica-se também a forte presença de questões culturais. Propõe-se a criação de uma atividade complementar na Universidade a fim de promover o intercâmbio de saberes com os movimentos culturais em todo território. Criar um cadastro em rede dos movimentos culturais para promover seminários temáticos semestrais, visando fomentar e incentivar a prática da cidadania. Outras

temáticas presentes são relativas à identidade de gênero, saúde e sexualidade, sobre as quais foi proposto o estabelecimento de diálogo com as comunidades e a realização de seminários e cursos sobre os temas, além da criação de um Observatório de Gênero na UFSB. Além disso, esse grupo colocou para a Universidade uma pauta bem mais ampla envolvendo questões como a violência, mobilidade urbana, população carcerária etc.

No grupo que tratou das comunidades afro-brasileiras, apareceu de forma muito incisiva a necessidade se debruçar sobre as questões culturais e identitárias relativas a esse grupo. Do ponto de vista da educação propõe-se a criação de uma Licenciatura sobre Cultura Negra e que os cursos e disciplinas se articulem com os saberes tradicionais, com a utilização do projeto *Mestre dos Saberes* de forma continuada. Sugere-se atenção especial em relação a grupos tradicionais da população negra, como a capacitação de jovens de comunidade quilombola, apoio às benzedeiras existentes em comunidades de matrizes africanas, com a identificação de plantas medicinais, rezas, banhos de folha e apoio às baianas de acarajé, buscando contribuir com a sua sustentabilidade. Outras reivindicações são a constituição de instâncias institucionais pertinentes: um fórum permanente de ações afirmativas; um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB); e um observatório das relações étnico-raciais.

No GT das organizações da juventude, encontra-se presente a questão cultural através da proposta de fomento à auto-organização juvenil e a formação em políticas culturais para agentes, gestores, empreendedores e demais envolvidos com a cultura no território de abrangência da UFSB. A Universidade, em seus projetos e no desenho curricular dos cursos, deveria incluir conteúdos que valorizem a cultura regional/local. Realização de fóruns/encontros periódicos para promoção de debates sobre temas de interesses da juventude. Finalmente, reivindica-se a melhoria da infraestrutura dos CUNIs (rede digital, comunicação com as sedes, salas de aula, ventilação etc.) com

vistas a viabilizar uma maior participação da população regional na Universidade, o que, aliás, se constitui em promessa contida no PO.

Do resultado gerado pelo FES pode-se inferir que se verificou a formulação de muitas propostas que dialogam com a questão da cultura, entretanto, a universidade não criou um espaço institucional onde essas questões pudessem ser sistematizadas bem como avaliada a possibilidade de execução.

Pelo Estatuto um novo Fórum deveria ser realizado em 2016, entretanto, apena no ano de 2017 foi feito um movimento conduzido pela Reitoria para a realização do II Fórum Estratégico, chegou-se à definição de uma proposta de programação, que seria submetida ao CES. Esse Fórum não foi viabilizado em virtude de dificuldades orçamentárias e políticas internas, que decorreram do processo eleitoral para escolha dos decanos e do reitor da Universidade e que culminou com o pedido de exoneração do reitor *pro tempore*, o que contribuiu para a paralisação de ações como a do Fórum. Finalmente, cabe um registro para que a periodicidade anual do Fórum seja revista, pois, com a dimensão do primeiro, com a quantidade de delegados e de propostas geradas, o período de um ano não possibilita à Universidade assimilar e viabilizar as propostas consideradas exequíveis.

6 A IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Este capítulo tem por objetivo analisar o processo de implantação do modelo pedagógico proposto pelo PO da Universidade Federal do Sul da Bahia (2014a). Nesse processo de reflexão, pretende-se compreender como os gestores e a comunidade universitária se engajaram na viabilização dos eixos centrais do projeto. Será dada ênfase a elementos estruturantes do projeto, que, por suas características, não foram regulamentadas quando da aprovação do Estatuto da Universidade, como: preparação da estrutura física; formação do quadro de pessoal docente e técnico-administrativo; a implantação dos CUNIs; operacionalização da estrutura pedagógica; organização dos cursos a serem oferecidos; preparação da base para aplicação da metapresencialidade como elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem.

6.1 PREPARAÇÃO PARA A IMPLANTAÇÃO

Para compreensão do processo de implantação da UFSB, tem-se que considerar que, ao entrar em efetivo funcionamento no dia 9 de setembro de 2014, quando recebe a primeira turma de estudantes, o país enfrentava um dos mais radicais processos eleitorais para presidência da República. O desfecho das eleições, em vez de gerar as condições de estabilidade, provocou forte reação das forças derrotadas. A crise política e econômica se aprofunda e culmina com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o que, ao invés de aliviar, aprofunda a crise política e econômica, com sérios desdobramentos sobre o equilíbrio fiscal e com grande constrangimento sobre o financiamento das políticas sociais.

Essa crise atinge em cheio as universidades, principalmente aquelas que estavam em processo de implantação e tiveram seus orçamentos contingenciados. Com isso, reduziu-se a capacidade de investimento e não

foram cumpridos os cronogramas estabelecidos para a contratação de pessoal, com graves repercussões, principalmente, sobre as novas universidades. A crise se desdobra também sobre a infraestrutura física. No caso da UFSB, do ponto de vista de pessoal e de estrutura física, a situação era ainda mais grave, pois ela partiu do zero, não existia na região sul da Bahia nenhuma estrutura universitária federal que pudesse ser incorporada. A vantagem para a UFSB é que ela não teve que incorporar escolas criadas dentro de uma cultura que fatalmente se chocaria com as propostas da universidade. Veremos no decorrer deste capítulo que essa variável impacta fortemente no processo de implantação do projeto, afetando, de forma grave, o cumprimento das previsões de oferta de vagas para ingresso de estudantes na Universidade.

Como já visto, o período que antecedeu a implantação da Universidade foi marcado por um conjunto de eventos que visava apresentar e discutir o projeto da universidade com vários segmentos da comunidade regional e estadual. Essa mobilização de importantes atores da sociedade do território foi fundamental para a legitimação e o apoio de vários segmentos sociais e da administração púbica em relação à criação das condições para a implantação da UFSB, como será visto adiante.

Criou-se a percepção de que se tratava de uma universidade com modelo inovador e que oferecia a possibilidade de ampliar, de forma criativa, o acesso ao ensino superior dos jovens da região. O Governo da Bahia recepciona calorosamente o projeto, tendo por base quatro motivações.

A primeira, por atender uma demanda do governo estadual junto ao governo federal no sentido da ampliação da oferta de ensino superior através da presença de universidades federais na Bahia, o que viria a minorar uma dívida histórica do governo federal com o estado da Bahia. Além disso, para o governo estadual essa solução é tão mais importante considerando-se a impossibilidade de ampliação da oferta de ensino superior via ampliação da rede estadual de

universidades, que já se encontravam numa situação limite em termos de financiamento com recursos do tesouro estadual.

A segunda motivação do Governo Estadual é a apresentação de um projeto pedagógico que tem como um de seus fundamentos o envolvimento da universidade no fortalecimento da educação básica, materializada na proposta de criação da Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários, a serem implantados em espaços de escolas estaduais de ensino médio, através de convênio a ser firmado com a Secretaria de Educação (SEC).

A terceira motivação positiva do governo é a previsão de implantação dos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares, que abrem a possibilidade de oferta de professores licenciados com formação interdisciplinar, ajudando a reduzir o déficit de professores licenciados com formação universitária no estado da Bahia.

Além desses fatores, esse projeto se somava ao esforço do governo estadual no sentido de ampliação da presença de políticas públicas na região sul da Bahia. Para se ter noção da importância dada pelo governo da Bahia ao projeto, o governador Jaques Wagner doa para a UFSB o Centro de Convenções da Costa do Descobrimento, em Porto Seguro, que havia sido construído como parte das comemorações dos 500 anos do descobrimento do Brasil.

Para prefeitos da região, o grande atrativo foi o projeto dos CUNIs, que vai exercer grande interesse entre prefeitos de pequenos municípios da região, que passaram a disputar esse equipamento que oferecia a possibilidade de implantação de ensino superior em seus respectivos municípios.

Essa conjunção de interesses estimula o governo estadual, os prefeitos da região e a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac) a colaborar com a Universidade na criação da sua infraestrutura física através da doação e da cessão de prédios e áreas públicas. A Universidade não teria viabilizado o seu processo de implantação em período tão curto não fosse essa colaboração. A esse propósito, em carta dirigida ao ministro da Educação

(ANEXO D) que assumiu após o impeachment, datada de 16 de agosto de 2016, o reitor e a vice-reitora *pro tempore* colocam os seus cargos à disposição, fazendo um relato das realizações já efetivadas e dos estrangulamentos decorrentes do não cumprimento por parte do MEC de compromissos assumidos e destacam os esforços realizados para suprir as necessidades de infraestrutura, já que o orçamento alocado pelo MEC era absolutamente insuficiente para suportar a demanda por espaço para o início das atividades administrativas e acadêmicas. Afirmam em um trecho da carta (ANEXO D) que:

> No primeiro semestre de 2014, dirigimos grande parte de nossos esforços à implantação da base física da UFSB. Em Itabuna, a Prefeitura Municipal disponibilizou um imóvel de excelente padrão construtivo que, reformado, permitiu acolher as equipes de gestão e os primeiros contingentes de alunos do Campus Jorge Amado. Em Teixeira de Freitas, a Prefeitura Municipal pôs à nossa disposição o maior imóvel da rede municipal de ensino para implantar o Campus Paulo Freire. Em Porto Seguro, com a anuência ativa do Governo Estadual, recebemos as instalações que hoje compõem o Campus Sosígenes Costa, à época um subutilizado centro de convenções sob gestão da Empresa de Turismo da Bahia. Em paralelo, celebramos parceria com a Secretaria Estadual de Educação para implantar a rede de colégios universitários acima citados.

Nesse sentido, torna-se necessário destacar que a UFSB inicia suas atividades com um invejável patrimônio, que foi doado, cedido ou alugado por prefeituras, governo do estado e um órgão federal, a Ceplac. A situação de cada imóvel pode ser vista no Anexo E.

No caso dos prédios doados, cedidos ou alugados, coube à Universidade apenas fazer as reformas e adaptações necessárias visando adequar os espaços às necessidades da UFSB.

Para a instalação dos CUNIs, a Secretaria de Educação do Estado fez a cessão de uso de espaços em escolas públicas de municípios onde estava

prevista a implantação inicial de 16 CUNIs. Entretanto, só foram implantados 8 CUNIs, número que permanece inalterado até meados de 2018.

No que diz respeito à infraestrutura física, a Reitoria fez também contatos com grandes empresas sediadas na região sul visando a possibilidade de doação de áreas para a instalação dos *campi*. Esse esforço foi dirigido, principalmente, para o município de Teixeira de Freitas, onde, apesar da cessão de um bom prédio pela Prefeitura, o espaço do imóvel não era suficiente para atender a demanda da área de saúde.

Tratativas, aparentemente bem encaminhadas, foram realizadas com uma grande empresa de celulose que opera na Região, em torno de uma área localizada às margens da BR 101. Ao final do processo de negociação, a empresa propôs a doação da área, desde que a Reitoria fizesse gestões junto ao governo estadual no sentido da viabilização de um acordo fiscal que beneficiaria a empresa.

Em audiência realizada no ano de 2015 com o governador Rui Costa, com a minha presença, então na condição de secretário estadual da Educação, o reitor leva ao governador a proposta da empresa. O governador reagiu de forma irônica: "eles doam e nós pagamos?". Ato contínuo ele consultou documentos onde constavam mapas de áreas pertencentes ao Estado na cidade de Teixeira de Freitas e sugeriu uma área localizada no centro desta cidade, onde anteriormente funcionava o Departamento Estadual de Estradas e Rodagens (Derba).

Naquele momento, o governador falou sobre a conveniência da localização, tendo em vista que em parte do terreno seria construída a Policlínica de Teixeira de Freitas, que poderia ser utilizada como área de prática para estudantes do campo de saúde. Registre-se que essa Policlínica foi inaugurada pelo governador em novembro de 2017. Esse registro é importante para mostrar o pouco empenho do mundo empresarial em contribuir para a implantação de um empreendimento público, que certamente trará grandes benefícios ao

desenvolvimento socioeconômico da região, e, ao mesmo tempo, enfatizar o compromisso do governo estadual com a implantação do projeto.

Esses elementos mostram com clareza que, não fosse o apoio recebido do governo da Bahia, das prefeituras, principalmente, de Itabuna e de Teixeira de Feitas e da Ceplac, teria sido inviável o início do funcionamento da UFSB em 2014. De fato, talvez, dados os constrangimentos orçamentários dos anos subsequentes, poderia até ter-se inviabilizada a própria implantação da Universidade.

Uma das áreas mais afetadas pela crise acima referida foi o da formação do quadro docente e de pessoal técnico administrativo. O cronograma de contratações pactuado pelo MEC não foi respeitado, trazendo sérias implicações para o cumprimento de metas, principalmente a de oferta de vagas nos cursos oferecidos pela Universidade. Isso prejudicou sobretudo a instalação dos CUNIs planejados, que no quarto ano de implantação do projeto permaneciam ainda restritos às oito unidades iniciais das 36 previstas para serem implantadas até o ano de 2020.

Para a formação do quadro de pessoal, três estratégias foram adotadas pela Universidade: a primeira foi solicitação de cessão de professores de outras universidades para a formação do quadro de dirigentes; a segunda foi a remoção de docentes de outras universidades federais; e a terceira a realização de concurso público.

Segundo o *Relatório de gestão*: 2014 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015, p. 18), para seleção de pessoal docente foram adotadas as seguintes providências:

> [...] a UFSB lançou 5 chamadas públicas para docentes de outras instituições federais de ensino superior, para apresentação de propostas de interesse em transferir-se para a UFSB. Um total de 422 propostas foram apresentadas, para avaliar os proponentes foram realizados 5 seminários de Planejamento Acadêmico com o objetivo de apresentar o Plano Orientador da UFSB, discutir os

> planos de trabalho apresentados e avaliar o perfil e adesão ao projeto. Do total de propostas apresentadas foram selecionados 72 docentes.

Na realidade os seminários pedagógicos, como mostram as gravações realizadas em vídeos, não cumpriram o papel registrado pelo *Relatório de Gestão* de 2014. As discussões se deram em torno de questões estruturantes do projeto pedagógico e que visava preparar a universidade para o início das aulas.

Na sequência das chamadas públicas, foram realizados dois concursos públicos para preenchimento de vagas docentes, nas quais se adotaram algumas inovações que fugiram aos padrões praticados pelas universidades brasileiras,

> [...] a seleção foi realizada em três etapas, sendo a primeira, prova escrita sobre a matéria do concurso e Plano Orientador, realizada através de formulário digital, de caráter eliminatório, além disso a prova foi feita de forma descentralizada nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Salvador e Itabuna. Por se tratar de formulário eletrônico, a correção foi feita de forma descentralizada, não havendo necessidade da banca se deslocar. As provas foram enviadas eletronicamente para cada um dos avaliadores. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015, p. 19)

A segunda etapa foi constituída de uma prova de títulos,

> [...] onde o candidato apresentou os 5 títulos que considerava mais importantes na sua trajetória, também de caráter eliminatório. A última etapa, a única onde a banca deveria estar presente, se constituiu numa prova didática e arguição sobre o plano de trabalho do candidato. No primeiro concurso realizado em maio de 2014 foram 676 inscritos, dos quais 134 compareceram para a primeira etapa, sendo selecionados 31. No segundo concurso foram 586 inscritos, compareceram para a primeira etapa 297, sendo selecionados 49. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015, p. 19)

Ao final desses processos seletivos, a UFSB passou a contar com um quadro de 162 docentes, sendo 152 efetivos e 10 cedidos pela UFBA para

ocuparem cargos de gestão. Como resultado dessas iniciativas, a universidade conseguiu formar um quadro de professores altamente qualificado, com praticamente 100% de doutores.

No que tange à seleção de pessoal técnico administrativo, ainda segundo o *Relatório de gestão* de 2014,

> **[...]** foi realizada uma chamada pública para STA de outras instituições federais, para manifestação de interesse em se transferir para a UFSB, foram apresentadas 120 propostas, das quais 24 foram selecionadas. Além da chamada pública, foi realizado concurso público para cargos nível D e E, um total de 9.382 candidatos inscreveram-se para os três campi. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015, p. 20)

A lei que criou a Universidade estabeleceu um quadro de pessoal composto por 617 professores da carreira de magistério superior, 623 cargos de técnico-administrativos, sendo 242 de nível superior e 381 de nível intermediário.

Além disso, a lei previu a criação de 512 cargos, sendo 82 CD e 430 FG. Trata-se, convenhamos, de um número bastante elevado, considerando que a universidade teria, se completado o quadro, 1.240 servidores docentes e técnicos administrativos. Significa que 41% dos servidores poderiam ocupar cargos e cada chefe teria, em média 1,4 servidor sob sua supervisão. Uma questão que deve ser ressaltada é que a gestão da Universidade não teve responsabilidade por essa decisão, tendo em vista que esses números foram definidos quando da elaboração do projeto de lei pelo MEC. Esses cargos têm a seguinte distribuição:

> I - 1 (um) CD-1;
> II - 8 (oito) CD-2;
> III - 23 (vinte e três) CD-3;
> IV - 50 (cinquenta) CD-4;

V - 111 (cento e onze) FG-1;
VI - 111 (cento e onze) FG-2;
VII - 84 (oitenta e quatro) FG-3; e
VIII - 125 (cento e vinte e cinco) FG-4.

Como parte da estratégia para a formação do quadro dirigente foi solicitado à universidade tutora, a UFBA, a colocação de professores à disposição. Na sua primeira reunião, realizada no dia 20 de setembro de 2013, o Consuni tinha em sua composição 14 professores, sendo 13 oriundos da UFBA e um da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOBA). O reitor, a vice-reitora e os quatro pró-reitores eram todos cedidos pela UFBA. Além disso, o Consuni tinha em sua composição oito decanos, sendo que três dos IHACs, e cinco dos Centros de Formação: em Comunicação e Artes; em Ciências, Tecnologias e Inovação; em Ciências Humanas e Sociais; em Ciências Ambientais; e em Saúde. Ressalte-se que dos oito decanos, 7 foram cedidos pela UFBA e um pela UFOBA.

O cronograma de contratação de pessoal está expresso em nota técnica de Nº 13/2017/CGRH/DIFES/SESU/MEC (ANEXO F), em que o MEC reconhece o não cumprimento do cronograma estabelecido, que deveria ter ocorrido entre os anos de 2014 e 2016. Ao final de 2017, decorridos quatro anos da criação da Universidade apenas 175 professores haviam sido contratados, o que representava 27,9% do total de professores previstos pela Lei. No que se refere ao pessoal técnico-administrativo, a situação é similar a dos professores, com apenas 32,0% das vagas preenchidas. Nos anos de 2015, 2016 e 2017 as contratações de professores e de pessoal técnico-administrativo estavam suspensas.

Dos professores contratados, nos anos de 2013 e 2014, 94 foram oriundos de processo de redistribuição e 81 através de concursos públicos. Dos redistribuídos, 34% tinham, em 2017, idade igual ou superior a 50 anos, 36%

estavam situados na faixa etária maior ou igual a 40 anos e menor do que 50 anos.

Quadro 1 - Demanda de vagas docentes e técnicos na UFSB, 2013-2016.

Servidores	Pactuado	Executado	Déficit	Execução %
Docentes	627	175	- 452	27,9
Técnico-Administrativos	663	212	- 451	32,0

Fonte: MEC/SESu/DIFES.

Quadro 2 - Cronograma de vagas docentes e de técnicos na UFSB, 2013-2016.

Servidores	2013		2014		2015		2016	
	Pact.	Lib.	Pac.	Lib.	Pac.	Lib.	Pac.	Lib.
Docentes	30	30	230	145	200	0	67	0
Técnico-Administrativos	30	30	222	182	180	0	231	0

Fonte: MEC/SESu/DIFES.

Dos 81 professores concursados, 21% tinham idade superior ou igual a 50 anos; 51% estavam localizados na faixa maior ou igual a 40 anos e menor do que 50 anos; os restantes 28%tinham idade menor do que 40 anos.

6.2 ORGANIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

A organização pedagógica da Universidade começa a tomar forma com a aprovação pelo Consuni, no dia 9 de fevereiro de 2014, de nove resoluções que aprovam a criação dos quatro BIs e das cinco LIs. As resoluções são todas iguais, logicamente que só é alterado o nome do curso. Essas resoluções vinculam a obtenção do grau de bacharel ou de licenciado ao cumprimento do que estabelece o projeto pedagógico de cada curso. Além disso, estabelecem que o ingresso nos BIs e nas LIs se dará também através de vagas disponibilizadas para os concluintes das ABIs nos *campi* de Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas e na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários.

Apesar das resoluções vincularem a obtenção de grau pelo estudante ao projeto pedagógico, apenas em setembro de 2016 os PPCs dos BIs e das LIs foram formalmente aprovados. Nesse sentido, é interessante ver o teor de um *e-mail* enviado pelo pró-reitor da Progeac dirigido aos coordenadores dos NDE e seus respectivos suplentes:

> "De:Daniel Puig<danielpuig@ufsb.edu.b>
>
> Data: 21 de setembro de 2016 06:49
>
> Assunto: PPCs aprovados no Consuni !!
>
> Prezadas/os Coordenadoras/es dos NDEs e suplentes, bom dia!
>
> É com alegria que saudamos a todas/os pela aprovação de 6 de nossos PPCs de 1º ciclo no Conselho Universitário: *BI-Ciências* e *LI-Ciências da Natureza e suas Tecnologias*; *BI-Humanidades* e *LI-Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias*; *BI-Artes* e *LI-Artes e suas Tecnologias* (este dois, re-analisados, já aprovados anteriormente e aguardando os ajustes finais). O nível dos PPCs foi elogiado, assim como a diversidade de soluções encontradas para uma formação universitária de qualidade, aberta, criativa e de base interdisciplinar. A Progeac fez o estudo e relatoria dos textos, tabulando alguns dados e análises que compartilharemos com cada NDE juntamente com as anotações de Conselheiras/os. Este mutirão para apreciação dos PPCs, configurado pelo Consuni nos dias 19 e 20, foi importante para agilizar um processo que já se estende por muito tempo.
>
> O PPC da *LI-Linguagens e suas Tecnologias* está praticamente terminado, faltando a inserção de textos e modificações que já foram pautadas pela Progeac. Ele também foi analisado e elogiado na reunião, mas o Conselho decidiu por esperar essas mudanças para voltar à apreciação do texto. Ainda aguardamos o PPC da *LI-Matemática, Computação e suas Tecnologias*. O Prof. Bilzã participou do Consuni ontem a convite, para apresentar o estado dos trabalhos e a concepção do curso. Também aguardamos o PPC do *BI-Saúde*. Já temos feito conversas diretas com os NDEs, mas gostaria de reafirmar nosso apoio, de todas as formas que nos for possível, para a finalização desse trabalho. Não hesitem em nos pedir qualquer ajuda.
>
> Nos próximos dias faremos movimentos para a publicação dos PPCs aprovados no site da UFSB e agradecemos a colaboração dos NDEs. Continuamos o trabalho até a conclusão de todos os textos e seguiremos com os PPCs de 2º ciclo."

Para preencher a lacuna pela inexistência dos PPCs, o Consuni aprovou, em 8 de julho de 2015, um ano após o início das aulas, a resolução Nº 20/2015 (ANEXO A) que regulamentou a Formação Geral, estabelecendo a oferta dos CCs que deveriam compor essa etapa:

> Art. 5º Para completar a FG, a/o estudante deve, no mínimo, cursar 900 horas e 62 créditos de Componentes Curriculares (CC) e Atividade de Orientação Acadêmica (AOA), com a seguinte distribuição:
> I. Obrigatórios: 540 horas e 36 créditos;
> II. Optativos: 360 horas e 24 créditos;
> III. Atividade de Orientação Acadêmica: 2 créditos.
> § 1º Os CC Obrigatórios são:
> a) Experiências do Sensível (60 h, 4 créditos); FES
> b) Universidade e Sociedade (60 h, 4 créditos);
> c) Universidade, Desenvolvimento Regional e Nacional (60 h, 4 créditos);
> d) Universidade e Contexto Planetário (60 h, 4 créditos);
> e) Língua, Território e Sociedade (60 h, 4 créditos);
> f) Leitura, Escrita e Sociedade (30 h, 2 créditos);
> g) Matemática e Espaço (60 h, 4 créditos);
> h) Matemática e Cotidiano (30 h, 2 créditos);
> i) Introdução ao Raciocínio Computacional (30 h, 2 créditos);
> j) Expressão Oral em Língua Inglesa (60 h, 4 créditos);
> k) Compreensão Escrita em Língua Inglesa (30 h, 2 créditos).
>
> § 2º Os CC Optativos do campo dos saberes e práticas são 5 (cinco), sendo obrigatório a/o estudante realizar pelo menos um desses CCs para completar a FG:
> a) Campo das Artes: Saberes e Práticas (60 h, 4 créditos);
> b) Campo das Ciências: Saberes e Práticas (60 h, 4 créditos);
> c) Campo das Humanidades: Saberes e Práticas (60 h, 4 créditos);
> d) Campo da Educação: Saberes e Práticas (60 h, 4 créditos);
> e) Campo da Saúde: Saberes e Práticas (60 h, 4 créditos).
>
> § 3º Os CC Optativos de oficinas de textos são 5 (cinco), sendo obrigatório a/o estudante realizar pelo menos um desses CCs para completar a FG:
> a) Oficinas de Textos Acadêmicos e Técnicos em Artes (60 h, 4 créditos);
> b) Oficinas de Textos Acadêmicos e Técnicos em Ciências (60 h, 4 créditos);

> c) Oficinas de Textos Acadêmicos e Técnicos em Educação (60 h, 4 créditos);
> d) Oficinas de Textos Acadêmicos e Técnicos em Humanidades (60 h, 4 créditos);
> e) Oficinas de Textos Acadêmicos e Técnicos em Saúde (60 h, 4 créditos).
>
> § 4º Os CC Optativos de perspectivas matemáticas são 5 (cinco), sendo obrigatório a/o estudante realizar pelo menos um desses CCs para completar a FG:
> a) Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Artes (60 h, 4 créditos);
> b) Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Ciências (60 h, 4 créditos);
> c) Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Educação (60 h, 4 créditos);
> d) Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Humanidades (60 h, 4 créditos);
> e) Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Saúde (60 h, 4 créditos).
>
> § 5º Para completar a FG o estudante também deve realizar 180 h em CCs de culturas complementares à sua área de ingresso, sendo obrigatório a/o estudante realizar pelo menos 90 horas em duas culturas complementares [...].

No caso dos cursos de graduação de segundo ciclo, os PPCs só foram aprovados pelo Consuni entre os dias 13 de setembro e 07 de novembro de 2017, ou seja, no último quadrimestre de 2017, quando os estudantes que entraram na universidade em setembro de 2014 já poderiam ter concluído os BIs ou as LIs no segundo quadrimestre de 2017, quando estariam aptos a pleitear a continuidade de seus estudos em algum curso de segundo ciclo. Entretanto, para isso teriam que aguardar o primeiro quadrimestre de 2018. Foram criados os seguintes cursos de segundo ciclo:

- No CFPTAF
    - Engenharia Agrícola e Ambiental
    - Engenharia Florestal

- No CFTCI
    - Engenharia da Sustentabilidade
- CFCAM
    - Ciências Biológicas
    - Oceanologia
- CFHS
    - Antropologia
    - Licenciatura em História
- CFART
    - Som, Imagem e Movimento
    - Artes do Corpo em Cena
- CFS
    - Medicina
    - Psicologia

É importante destacar que os cursos oferecidos no segundo ciclo são, de modo geral, similares aos cursos tradicionais já oferecidos em outras universidades federais. Um fato grave é que os PPCs desses cursos foram aprovados quase quatro anos após a aprovação pelo Consuni da criação dos cursos de primeiro ciclo e três anos após a entrada do primeiro grupo de estudantes que ocorreu em setembro de 2014. Esse fato vai repercutir negativamente na organização curricular do estudante, que encontrou dificuldade de se orientar no sentido da estruturação de seu percurso acadêmico na Universidade.

A ABI CUNI é considerada como curso sequencial e tem a mesma estrutura curricular do ciclo básico, que corresponde aos três primeiros quadrimestres dos BIs. O sentido é de que todos os estudantes que entram na Universidade devem ter, nos três primeiros quadrimestres, acesso a um mesmo conjunto de CCs, independente do curso e da localização espacial.

A Universidade enfrentará desafios organizacionais e pedagógicos decorrentes do grau de atomização de suas atividades e da ampla oferta de cursos. Os dirigentes da Universidade, visando superar desafios e obstáculos, que teriam que ser enfrentados para a viabilização do projeto pedagógico, organizam um conjunto de seminários que tiveram por objetivos a discussão e o levantamento de subsídios visando estruturar as ações mais fundamentais para a conformação do modelo pedagógico da universidade.

Esses seminários ocorreram na cidade de Porto Seguro entre os dias 28 de outubro de 2013 e 01 de novembro de 2013, em Salvador nos dias 5 e 6 de dezembro de 2013, em Itabuna entre os dias 21 e 23 de janeiro de2014. Entre os dias 22 e 25 de janeiro de 2014 ocorreu em Porto Seguro um importante seminário com a presença de dirigentes da UFSB e da UFBA, na condição de universidade tutora, e do secretário da SESu/MEC, que esteve acompanhado por assessores, por representantes de outras secretarias do MEC e representantes da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Note-se que esses seminários ocorreram antes da aprovação do PO.

Posteriormente, entre maio e agosto de 2014, foram realizados três novos seminários que tiveram como foco a preparação das condições pedagógicas para o início das aulas, esses seminários ocorreram em: Itabuna nos dias 15 e 16 de maio de 2014; Porto Seguro de 14 a 17 de julho de 2014; e em Teixeira de Freitas de 11 a 14 de agosto de 2014.

Apesar de um dos objetivos dos três primeiros seminários ter sido gerar subsídios que pudessem aprimorar o PO, não se verifica, em decorrência de propostas surgidas nesses seminários, alterações na proposta encaminhada ao Consuni pela Comissão de Implantação e aprovado pelo Consuni. Entretanto, esses seminários cumpriram importante papel na busca de caminhos para a operacionalização das ações mais fundamentais para a estruturação do projeto pedagógico. Essa intenção fica evidenciada pela iniciativa dos responsáveis pelos seminários, de programarem um conjunto de palestras que tiveram o

propósito de direcionar a discussão e a reflexão sobre temáticas vinculadas aos eixos estruturantes do projeto pedagógico.

O modelo pedagógico proposto pelo PO da UFSB é bastante sofisticado e complexo. Assenta-se na crítica ao tradicional modelo de aprendizagem passiva, em que predomina o ensino presencial em sala de aula, onde o estudante é tratado como sujeito passivo do processo de ensino e aprendizagem. Propondo um modelo que coloca o estudante no centro da dinâmica pedagógica, o PO afirma que o objetivo é a formação

> [...] plena e madura do estudante, não só para o mundo do trabalho ou para a profissionalização, mas, sobretudo para a autoemancipação, a formação do cidadão crítico e consciente, comprometido com a promoção de equidade, ética e justiça na sociedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a, p. 59)

Está previsto que o estudante, como centro do processo formativo, deverá gozar de autonomia para escolher, sob tutoria, grande parte dos CCs que deverá cursar, o ritmo e a intensidade dos estudos e os lugares nos quais deseja estudar.

Nessa direção, o PO afirma que toma como referência de modelo pedagógico o *Guia ECTS* do Processo de Bolonha, que adota as noções de aprendizagem formal, informal e não-formal, tendo como pressuposto o respeito à independência do aluno no sentido de traçar o seu roteiro formativo. É importante destacar que o European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) é um sistema internacional de créditos que deve ser compatível com o de outros países que compõem o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), criado a partir do Protocolo de Bolonha. (EUROPEAN UNION, 2015)

A construção desse sistema de créditos tem como pressuposto o aumento da transparência e da legibilidade do processo educacional,

constituindo base fundamental para um processo de mudança de paradigma: do que tem como centro o professor, para um novo paradigma em que o aluno é o centro do processo educacional. O modelo pressupõe a criação de um ambiente educacional em que o estudante deve ser colocado no centro do processo de ensino e de aprendizagem, com o aprimoramento de sua autonomia e capacidade crítica, aprendizagem centrada no aluno. (EUROPEAN UNION, 2015)

Além disso, o sistema ECTS serve ainda a outros fins, tais como: facilitar o reconhecimento da aprendizagem e experiência prévia; facilitar o estabelecimento de vínculos mais estreitos entre os programas educacionais e os requisitos da sociedade; além de facilitar a mobilidade do estudante entre instituições e entre países.

Em consonância com a proposta de centrar o modelo na autonomia do estudante, propõe a incorporação do Método Keller ao processo pedagógico da UFSB. Esse método tem como pressupostos: a adaptação do ensino aos ritmos individuais de aprendizagem de cada aluno com o objetivo de atingirem os melhores resultados possíveis; e, um ensino centrado e estruturado no ensino individual de cada aluno. (LOPES; SILVA, 2103)

Concebido por Fred Keller, o método Keller foi muito utilizado na década de 1970 e ficou conhecido como Sistema Personalizado de Instrução (SPI). Segundo Moreira (1977, p. 713),

> [...] foi a inovação mais difundida no ensino universitário. Este método personalizado de ensino tem como objetivo criar uma aprendizagem de mestria desenvolvida por Keller e Sherman durante a década de 60. O objetivo é respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno (Keller, 1968; Keller e Sherman, 1974). Apoio tutorial ou tutoria entre pares possibilita que os alunos se tornem ‘professores’ dos seus colegas. São estudantes cuidadosamente escolhidos em função do domínio demonstrado sobre o conteúdo do curso, o qual permite a utilização de uma linguagem adequada e um crescimento do aspecto social (interação interpessoal) do processo educacional. Permite que

> aprendam tanto como aqueles a quem ensinam. ‘Quem ensina aprende duas vezes’.

Em que pese o Método Keller ter como pressuposto a redução de atividades presenciais como aulas e palestras ministradas pelo professor, com o foco na autonomia do estudante e de ser atribuído importante papel ao monitor, exige do professor uma dedicação permanente às atividades de cada estudante.

Apesar do prestígio e da disseminação verificados na década de 1970, como também das evidências empíricas de seus resultados positivos, comprovados por pesquisas realizadas, a aplicação desse método de ensino entrou em declínio a partir da década de 1980. Dentre as razões apresentadas para tal declínio, destacam-se o maior esforço requerido para a elaboração de cursos utilizando essa metodologia e para o provimento de *feedback* sistemático ao desempenho dos alunos, assim como o surgimento de críticas devido à abordagem comportamentalista de Keller. Mesmo sendo fundamentais para a aprendizagem, o estímulo à postura ativa do estudante, o respeito ao ritmo individual de aprendizagem, as avaliações formativas e o provimento de *feedback* sistemático ao aluno continuam frequentemente fora das salas de aula.

Além disso, o processo de massificação das universidades que ocorre a partir da década de 1970, vai se constituir num empecilho para a adoção de uma metodologia que exige um acompanhamento constante e individualizado dos professores com os estudantes.

O PO contempla formulações sobre o processo didático que convergem para as propostas apresentadas por Keller e pelo EEES, com o ECTS. O PO propõe duas configurações para a organização da prática pedagógica: a primeira é a aprendizagem-orientada-por-projetos e a segunda aprendizagem-orientada-por-problemas. O desafio, nesse caso, será conciliar e articular os momentos e processos pertinentes numa estratégia pedagógica consistente, convergente e produtiva.

Como opções metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem, são apresentados três métodos não excludentes: a velha aprendizagem presencial, através de aulas, seminários oficinas, laboratórios; a aprendizagem meta-presencial, com a presença voluntária do estudante, pressupondo, entretanto, práticas permanentes de avaliação e acompanhamento presencial; aprendizagem por passos (Método Keller), com instrução autoprogramada e heteroavaliada.

Evidentemente que a aplicação de métodos de ensino-aprendizagem como os propostos vão exigir um forte comprometimento de estudantes e professores para que se obtenha sucesso na aplicação e nos resultados. O PO se antecipa ao propor o estabelecimento de uma relação pactuada entre o estudante e a Universidade, denominado Compromisso de Aprendizagem Significativa, que consiste na assinatura de um termo que tem por objetivo estabelecer uma pactuação entre o estudante e a Universidade, a partir de critérios, objetivos e métodos que permitam a produção compartilhada de conteúdos e saberes.

Ao firmar a relação entre estudante e Universidade o termo de compromisso é muito claro sobre o que espera do estudante:

> [...] papel do estudante como produtor de conhecimento dentro do conceito de compromisso pedagógico, onde se estabelecem normas e sanções aos desvios ou distorções desse papel. Dentre outras cláusulas, o termo de compromisso reconhece o lugar da reflexão própria de cada estudante, o valor do compartilhamento e da solidariedade, a prioridade social dos projetos de formação acadêmica e profissional [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014b, p. 66)

Do ponto de vista conceitual é muito atraente um modelo de universidade centrado no estudante e que tem como pressuposto a sua autonomia. Entretanto, os obstáculos vão aparecer no processo de

operacionalização dessa forma de abordagem pedagógica. Num esforço de síntese apresentamos abaixo os principais elementos que teriam de ser considerados e superados para a concretização desse modelo:

- Descentralização da ação pedagógica, o primeiro ciclo da UFSB está espraiado nos três IHACs e nos CUNIs, através da oferta de quatro BIs, cinco LIs e a ABI. No segundo ciclo, os cursos estarão centralizados nos respectivos CF, entretanto o estudante poderá fazer o curso a partir de outros *campi*. Além disso, componentes curriculares desses cursos serão ofertados a alunos dos BI localizados nos três *campi*, a estudantes que tenham interesse em dirigir sua formação para algum curso de segundo ciclo;
- O grau de dispersão territorial e organizacional, vai exigir a estruturação de uma robusta rede de internet que possa suportar a oferta massiva de ensino metapresencial como previsto no PO, a previsão de estudantes matriculados nas ABIs nos 36 CUNIs, nos quatro BIs, e nas cinco LIs, todos cursando um mesmo conjunto de componentes curriculares. Tal modelo, convenhamos, será de difícil operacionalização a partir de aulas presenciais, até porque o quadro previsto de professores pressupõe a adoção de um modelo de ensino aprendizagem baseado em TIC;
- Em 2015, a universidade amplia o seu escopo de atuação com a criação, em parceria com a SEC/BA, de um novo equipamento, o Complexo Integrado de Educação, não previsto no PO, que servirá de campo de prática para estudantes das LIs e para o desenvolvimento de tecnologias educacionais voltadas para o ensino médio. Em 2016 foram implantados três desses equipamentos;

- A necessidade de adoção de um programa de tutoria para dar suporte ao estudante, principalmente ao estudante dos CUNIs, onde não ocorrerá a presença permanente – e sim esporádica – de docentes da Universidade;
- Oferta de componentes curriculares que compõem a Formação Geral da Universidade que são comuns para todos os estudantes nos três primeiros quadrimestres;
- As atividades didáticas da Universidade serão estruturadas nos turnos diurno e noturno, porém, não foi contemplada uma formulação pedagógica que dê conta dessa questão, não há diferença entre a proposta pedagógica para os cursos diurnos e para os cursos noturnos.

Depreende-se das questões acima que a metapresencialidade é o eixo central de articulação da dinâmica pedagógica da UFSB. Entretanto, o PO ou outros documentos normativos da Universidade não contemplam uma formulação sobre a estrutura desse modelo e a sua operacionalização. Essa questão coloca-se como central, principalmente diante de uma estrutura pedagógica complexa, que, apesar de tratar o BI e a LI de cada AC como um único curso, na prática, a Universidade opera, no primeiro ciclo, com 27 cursos, pois, o MEC não aceitou a proposta da Universidade de considerar cada BI e cada LI como um único curso, obrigando-a a registrar no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec) 27 cursos. Além disso, tem-se que considerar que a ABI, ao final do processo de implantação, deverá estar presente em 36 CUNIs e nas três sedes de *campi*. Destaque-se que, em relação aos CUNIs, o PO prevê que o ensino será exclusivamente metapresencial, ocorrendo fundamentalmente pela transmissão de aula e de atividades didáticas desenvolvidas na etapa de formação geral nos BIs e nas

LIs, que ocorrerem nos IHACs, com supervisão e avaliação pelas equipes docentes, em rodízio.

Em relação aos BIs e às LIs, embora a organização espacial da universidade pressuponha a necessidade de também se aplicar o método metapresencial, já que os professores estarão distribuídos pelos três IHACs e provavelmente terão que ministrar aulas a partir de sua localização geográfica para estudantes localizados em outros *campi* e nos CUNIs, o PO não deixa claro se, para esses cursos, também seria utilizado o ensino metapresencial.

Creio que havia uma consciência por parte dos dirigentes da UFSB sobre as dificuldades que seriam enfrentadas para implantação de modelo pedagógico que teria que passar ainda por um processo de elaboração, visando a detalhar e tornar operacionalizáveis as diretrizes contempladas no PO. Na realidade, tratando-se de um projeto de grande complexidade e de difícil operacionalização, o PO contempla uma formulação muito conceitual e pouco prática em relação ao modelo pedagógico. As bases do projeto estão genericamente estabelecidas, sendo necessário se dedicar um grande esforço de elaboração e detalhamento das propostas. Considerando-se o curto espaço de tempo para o início das atividades letivas, previsto para 08 de setembro de 2014, teria que ocorrer um processo simultâneo de elaboração com a execução do projeto.

As dificuldades enfrentadas para uniformização de entendimento sobre o projeto pedagógico e viabilização de sua implantação ficaram evidenciadas no decorrer dos seminários que ocuparam o último trimestre de 2013 e se estenderam até agosto de 2014, que muitas vezes serviram mais para explicitar dúvidas dos participantes do que para gerar propostas visando facilitar a sua operacionalização. Os vídeos que registraram esses seminários evidenciam que os organizadores programaram algumas palestras que tiveram como objetivo trazer temáticas que pudessem despertar os

participantes para uma discussão mais fundamentada sobre o modelo e sua operacionalização.

Uma das palestras foi proferida pelo vice-reitor da UFABC, que discorreu sobre os principais elementos componentes do Projeto da UFABC e destacou que o modelo adotado tem sido um dos principais esteios para o sucesso acadêmico da universidade. Apesar de o palestrante ter abordado questões relativas aos principais eixos e ações estruturantes do modelo, não se verificou nenhuma intervenção de participantes que pudesse explorar os nexos entre os dois projetos – e, principalmente, as razões centrais que explicam o sucesso do Projeto da UFABC – e verificar a possibilidade de adaptação à realidade da UFSB.

Refletindo a importância que as TIC têm para o projeto pedagógico e funcional da UFSB, a questão foi pautada em seminário realizado no dia 28 de outubro de 2013, com palestra do pró-reitor da Protic, que logo de início afirma que o grande desafio da área de TIC é o de estabelecer um diálogo com o modelo de ensino e aprendizagem proposto para a UFSB e com o processo de integração social, que seria viabilizado através dos CUNIs.

O pró-reitor destacou que o processo de formulação do planejamento das ações da Protic terá como referência dois cenários, a serem considerados para a implantação de uma base de TIC que possa dar suporte às atividades acadêmicas e administrativas da universidade. O primeiro cenário é o ideal ou pleno e o segundo cenário seria ajustado à realidade da região e da própria Universidade.

O primeiro cenário, modo pleno, dependeria da existência de uma rede de alta velocidade a ser implantada pela RNP, nesse modelo seriam disponibilizados dos seguintes serviços:

- ferramentas e serviços disponíveis em qualquer lugar e a qualquer hora;
- Ambientes virtuais de aprendizagem;

- Montagem de cursos e aulas on-line;
- Ferramentas de colaboração: vídeoconferências, *chats*, fóruns, lista de discussão, *e-mails*;
- Produção de vídeos sob demanda;
- Ferramentas de gestão acadêmica;
- No modo pleno tudo seria armazenado na nuvem.

Para o segundo cenário, modo ajustado à realidade regional, onde não se contaria com conexão de alta velocidade da RNP, pretendia-se dialogar com as pequenas empresas provedoras de internet com ação na região e qualificar o que existe para a disponibilização de internet para atender às necessidades iniciais da Universidade, estimulando a articulação e integração dessas pequenas empresas de provedores locais (PRO BAHIA). Nesse cenário, quando as aulas e atividades pedagógicas não puderem ser transmitidas em tempo real, serão gravadas e disponibilizadas para os alunos em servidores locais e em *pendrives.*

Além da responsabilidade institucional da Protic com a infraestrutura de TIC, o pró-reitor reafirmou o papel dessa pró-reitoria na área acadêmica através da formatação e desenvolvimento de cursos para qualificação de professores, estudantes e servidores e o suporte à produção de conteúdos para apoiar os componentes curriculares. O pró-reitor destacou ainda que para a alocação dos recursos tecnológicos seria necessária a imediata definição: da quantidade e localização dos CUNIs que seriam implantados; dos cursos e do número de vagas que seriam oferecidos; do ferramental pedagógico digital que seria utilizado; e do plano de sustentabilidade para TIC.

Nesse mesmo seminário, foram formados grupos de trabalho para tratar de questões específicas, sendo que um deles ficou com a responsabilidade de aprofundar as discussões sobre TIC. O resultado do trabalho do GT resultou na indicação de algumas questões que deveriam orientar as ações da Universidade nessa área. Foram destacadas as seguintes propostas que deveriam ser

incorporadas na agenda da Universidade: as bibliotecas digitais; as especificações das ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem; especificação do modelo de treinamento que seria adotado visando capacitar os professores e estudantes para a utilização dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; a necessidade de especificação da infraestrutura de apoio à produção de conteúdos digitais; a criação de parâmetros orientadores para se lidar com a confiabilidade dos softwares.

Denotando a preocupação da gestão da universidade com a complexidade para a especificação da área de TIC, a questão foi novamente pautada em seminário realizado no dia 5 de dezembro de 2013, onde continuaram a predominar as discussões sobre questões mais conceituais, não aparecendo nas intervenções e discussões o detalhamento do modelo e a sua operacionalização. Algumas questões que já haviam sido tratadas no seminário de outubro retornaram sem que fosse demonstrado um grau de evolução no sentido da definição de caminhos a serem adotados. Reaparecem como desafios: a estruturação de uma base de TIC a ser adotada para atender a uma estrutura universitária atomizada; o regime quadrimestral e a necessidade de adaptações de sistemas que em sua quase totalidade são organizados por semestre; o modelo de ensino e de interação aluno-professor a ser adotado; o dimensionamento da necessidade de banda de rede e dos equipamentos necessários.

Nesse seminário foi destacado pelo pró-reitor que algumas ações já estavam sendo operacionalizadas: aquisição de equipamentos para testes experimentais em um CUNI, visando a definição de um padrão tecnológico que pudesse ser adotado pela Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários; negociações junto à RNP para apoiar a elaboração de um termo de referência para a elaboração e o lançamento de editais visando a contratação de empresas que operam pequenos provedores; anteprojeto com as diretrizes para a definição de um modelo de conexão; contratação de grupo de consultores externos para elaboração das diretrizes; destacou, ainda, que a direção da Universidade está

participando de um processo de negociação, em conjunto com outras universidades baianas, visando a elaboração de uma emenda parlamentar de bancada no valor de R$ 32 milhões, sendo que a parte destinada a UFSB seria integralmente destinada para a implantação da infraestrutura de TIC. Essa emenda parlamentar foi aprovada com o valor de R$ 42 milhões. Entretanto, os recursos nunca foram liberados.

No mesmo dia 5 de dezembro de 2013, foi pautada uma apresentação sobre o modelo pedagógico da UFSB, a cargo da professora Nadia Fialho, da UNEB, especialista em educação superior, na condição de consultora. A professora estruturou a sua intervenção considerando os eixos centrais do modelo, discorrendo sobre as condições necessárias para a viabilização desses eixos.

Inicialmente, ela chamou a atenção de que o modelo pedagógico vai requerer o uso e aplicação de tecnologias que, em geral, os nossos professores não têm domínio. A grande indagação é sobre a disposição desses professores para aprender as TIC. Ela afirma que um agravante é que o projeto não deixa claro, não explicita o modelo de ensino e aprendizagem que pretende adotar. Ela destaca que a metapresencialidade tem que ser tratada com muito cuidado, pois, ao contrário do que se pode imaginar, requer uma grande carga de trabalho e implica a consideração de questões, como: definição dos tipos de mídia, produção de textos, design e processo de avaliação. Além disso, afirmou que é necessária a definição do recurso tecnológico que a universidade pretende utilizar.

Considerou ainda que é necessária a definição do caminho a ser percorrido para clarear o conceito de aprendizagem por projeto. Destacou que um importante instrumento do projeto é o contrato pedagógico com o estudante, mas, apesar da importância a ele atribuído, não fica claro o que é e como vai ser operacionalizado. Ela destacou que nesse tipo de contrato é

fundamental que se dê ao estudante uma devolutiva completa do projeto pedagógico.

A professora reconheceu a necessidade de implantação de um programa de tutoria nos CUNIs, como estabelecido no PO, considerando-o fundamental como suporte pedagógico ao estudante. Entretanto, ela destacou que se deve ter cuidado, pois, na prática, a figura do tutor tem sido utilizada pelas universidades de forma mais processual, havendo a necessidade de desconstrução da ideia de uma relação mecânica tutor-aluno-tutor.

A professora estabeleceu uma relação entre a tutoria e a metapresencialidade, que, segundo ela, vai requerer a presença de um quadro de professores composto por conteudistas e especialistas em formação. Além disso, diz ela, há que se garantir a presença de projetistas educacionais, desenvolvedores de multimídia, coordenadores técnico-pedagógicos e equipe técnica com especialização em TIC.

Outra questão tratada pela professora foi a da avaliação, que segundo ela vai exigir um bem estruturado ambiente no Moodle que possa permitir ao professor fazer a avaliação de cada estudante.

Na sua intervenção a professora lembrou que o tempo é curto para a elaboração e implantação de um projeto com a quantidade de desafios que estão postos.

No mesmo dia 05 de dezembro de 2013 foi realizada uma apresentação pelo professor Ricardo Kalid, sobre o planejamento da implantação da Universidade. Foram contempladas predominantemente questões normativas, organizacionais, sem sequer tangenciar as complexas questões colocadas pelo projeto pedagógico. Na realidade, a apresentação reduziu-se praticamente a uma lista de questões que já foram ou teriam que ter sido implementadas, sem sequer tangenciar o que poderia ser o embrião de um plano de implantação da Universidade.

O fato é que, diante do que foi apresentado como planejamento da implantação, deveriam ter sido acendidos sinais de alerta por parte dos gestores, primeiro, pela não inclusão de questões relativas à estruturação do projeto pedagógico, e, segundo, pela inexistência de um plano que pudesse orientar todo o processo de implantação da Universidade.

No dia 23 de janeiro de 2014, foi realizado um seminário com a SESu/MEC, que talvez tenha sido o mais importante do ciclo de seminários realizados, pois nele discutiu-se de forma clara e contundente a estrutura do projeto, seus limites e suas possibilidades. Os vídeos referentes a esse seminário registram que as discussões versaram fundamentalmente sobre os CUNIs. Segundo o reitor, isso ocorreu para atender uma demanda do ministro da Educação, que apesar de demonstrar interesse pelo projeto, se preocupava com a sua viabilidade e a possibilidade de extensão desse modelo à Rede Federal de Universidades. Os aspectos mais discutidos foram: como seria estruturada a relação da Universidade com os CUNIs; como se daria a relação da Universidade com o estudante do CUNI; como seria estruturado o ensino metapresencial; como seria a relação entre docentes da universidade e os CUNIs; e qual seria o perfil e o papel dos tutores nos CUNIs.

Inicialmente o reitor e a vice-reitora reafirmam que as atividades pedagógicas nos CUNIs ocorrerão, principalmente, por meio da metapresencialidade. A vice-reitora afirmou que "[...] *o professor não vai estar no CUNI dando aula, quem estará presente será o tutor*". Reforçando essa visão o professor Caroso afirmou que "*cada aula que chega aos* CUNIs *é uma aula nova, que será gravada e disponibilizada*". A reitora da UFBA, professora Dora Leal, afirmou que "*os estudantes estarão assistindo uma aula que está sendo ministrada no IHAC*." A intervenção do reitor da UFSB, professor Naomar Almeida, reforçou a última fala ao afirmar que "*o conceito que queremos adotar é o da realidade aumentada, as paredes*

estarão sendo utilizadas para projetar imagens dos CUNIs, ao mesmo tempo os CUNIs estarão recebendo a transmissão da aula que estará sendo realizada no IHAC."

O secretário da SESu/MEC, professor Paulo Speller, afirmou que "*temos que considerar a situação dos CUNIs, que estarão inseridos em municípios pobres e com estrutura educacional precária*." Ele faz um paralelo entre os CUNIs e os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), nesse caso a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) estabelece um conjunto de condicionantes para autorizar o funcionamento de um polo UAB, questiona sobre a existência de critérios similares para a autorização de funcionamento de um CUNI.

Em outro momento do seminário, o secretário da SESu, Paulo Speller, afirma que:

> *Na verdade, o que se está configurando é um projeto especial, que não chegou ao MEC, esse projeto não existe, portanto não houve demanda ao MEC, nem da universidade e nem da tutora, nós não apreciamos o projeto para fazermos a demanda (de infraestrutura de TIC) à RNP, isso é mais do que preocupante, pois a universidade está propondo iniciar seu funcionamento no segundo semestre (de 2014). Esse modelo não tem condições de entrar em operação esse ano, isso está muito claro. O modelo em si é um modelo interessante, mas não existem as condições materiais para entrar em operação, nesse prazo as coisas não vão funcionar.*

O secretário enfatiza que estava faltando um projeto formal, com cronograma, com custos, com os números que se pretende alcançar para ser submetido ao MEC, para ser analisado pela equipe da SESu em conjunto com a equipe da UFSB.

Para o secretário, no mesmo seminário, essa preocupação decorre da existência de fragilidades que precisam ser equacionadas, como:

- a falta de clareza sobre o papel da universidade e do docente em relação ao CUNI e ao estudante;

- o cálculo da Relação Aluno por Professor (RAP) não considera os cursos sequenciais, mestrados profissionais, os cursos à distância, pois eles devem ser autofinanciados;
- é preciso saber se o governo brasileiro vai assumir uma universidade que tem um custo bem acima do de outras universidades;
- o projeto pressupõe a implantação de uma sólida base de TIC, que não está contemplada no orçamento de 2014 e o MEC não teve elementos para negociar com a RNP uma intervenção nessa área, se o MEC acolher o projeto, ele só entraria no orçamento de 2015;
- a expectativa criada em torno do apoio das prefeituras ao funcionamento do projeto, principalmente aos CUNIs, não tem base na realidade, afirma o Secretário que "*a relação com prefeituras é precária, você faz um convênio, faz uma lei, depois não funciona. Afinal, a responsabilidade pelo aluno é da universidade, o município não tem responsabilidade*.";
- iremos lidar com uma realidade educacional que é extremamente problemática, os CUNIs estarão localizados em municípios que têm uma educação básica muito precária, é inconcebível que se pense que aquele jovem que fez toda a sua formação naquele município com estrutura precária, vai ser capaz de avançar em um ano que estudar no CUNI com aulas replicadas do *campus*, sem a presença de um acompanhamento docente mais efetivo;
- disparidade entre as condições do estudante do CUNI e do estudante dos *campi*, este tem interação permanente com os docentes, acesso a biblioteca, acesso a laboratórios;
- ele vai ser um estudante universitário ainda que formalmente esteja em um curso sequencial, mas ele vai ser um estudante universitário numa estrutura de CUNI que é da universidade. Como é que não

> tem um professor que acompanhe, que vai lá só aos sábados, que vai lá uma vez por semana, que tem um tutor que é um técnico?

As intervenções do secretário da SESu tocam em pontos sensíveis e estratégicos para a viabilização do projeto, e como não poderia deixar de ser provocaram reações de dirigentes da UFSB e da UFBA, que intervieram no sentido de mostrar os caminhos que estavam sendo percorridos para superação dos problemas pontuados.

Em que pese a existência de uma certa convergência das falas dos dirigentes da UFSB tentando rebater as colocações feitas pelo secretário da SESu, ficou claro que a universidade não dispunha de um projeto estruturado para enfrentar as questões postas por ele. A questão do ensino metapresencial que seria adotado pela UFSB foi bastante explorado e debatido, enfatizando-se que não haverá aulas presenciais nos CUNIs. Ao professor, caberia o papel de acompanhar e avaliar o estudante e de verificar se a metodologia está funcionando a contento. Caberia ao tutor acompanhar o estudante no dia a dia dos seus afazeres pedagógicos. O problema é que não foi apresentada uma solução do caminho a ser seguido pela Universidade para resolver a questão. Transitou-se pelas propostas de terceirização, pagamento de bolsas a professores da rede estadual e concurso público para técnico de nível superior, sem se chegar a nenhuma conclusão.

A visão mais frequente que foi externada foi de que esse método de ensino se valeria da transmissão de aulas presenciais ministradas nos IHACs. Entretanto, o pró-reitor da Protic afirmou que, no modelo precário, como previsto na sua apresentação, as aulas desenvolvidas nos IHACs seriam gravadas e disponibilizadas para os estudantes em servidores locais e em *pendrive*, ou seja, inicialmente não ocorreria a interação em tempo real com os CUNIs como previsto no PO.

O reitor Naomar Almeida demonstra a sua preocupação com o papel que a TIC terá na viabilização do projeto, afirmando que "*nossa hipótese e nossa aposta é que a tecnologia de TIC bem planejada é a chave para resolver a contradição entre massificação e qualidade*." Ou seja, para uma universidade que tem desde a sua criação três *campi* localizados em uma extensa base territorial, e que, além disso, propões a criação de 36 CUNIs localizados em praticamente todos os municípios da região, era de se esperar que os arranjos institucionais e pedagógicos para viabilização de uma base consistente de TIC estivesse pronta para viabilizar um ensino metapresencial que resolvesse a importante questão da articulação dos CUNIs com os *campi*, "*a contradição entre massificação e qualidade*", com o acesso do estudante aos melhores cursos e atividades desenvolvidas nos *campi*.

Entretanto, as intervenções de gestores da área não apontaram para a apresentação de soluções que pudessem colocar em perspectiva os meios que seriam mobilizados para a viabilização dessa tarefa. As intervenções transitaram sobre proposições pouco consistentes que não apontavam para a estruturação de um arranjo institucional e pedagógico que pudesse dar conta dessa tarefa. Nesse sentido, verificaram-se intervenções pontuais e que se colocam no plano das intenções.

O fato é que, com o aporte de um corpo docente pouco familiarizado e até refratário com a utilização de TIC, foi se consolidando uma visão reducionista sobre a metapresencialidade, em que pese o esforço da administração superior da Universidade em dotá-la de estrutura organizacional específica para tratar dessa questão. O Estatuto da Universidade previu a criação de duas estruturas direcionadas para atuar na área de TIC. De forma pioneira entre as universidades brasileiras, foi criada uma pró-reitoria de TIC, a PROTIC, e foi prevista, pelo Estatuto da Universidade, a implantação de um Núcleo de Tecnologia da Informação, como órgão complementar, que até o final desta pesquisa não havia sido sequer regulamentado.

Apesar das reações às intervenções do secretário da SESu, permaneceu sem resposta a principal crítica feita por ele, "*a inexistência de um projeto formal, com cronograma, com custos, com os números que se pretende alcançar, esse projeto teria que ser submetido ao MEC, para ser analisado pela equipe da SESu em conjunto com a equipe da UFSB*."

A resposta foi dada de forma mais objetiva pelo assessor jurídico da Universidade, Geraldo Mesquita, ao afirmar que essa questão seria rapidamente superada, pois o Consuni deveria aprovar no mês de fevereiro (2014) um pacote completo com o Estatuto, o Regimento e o Projeto, que seria remetido para apreciação do MEC. Do ponto de vista formal, o assessor tinha razão, em fevereiro foi aprovado o Estatuto e posteriormente o PO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a) Portanto a Universidade permaneceu sem dispor de um projeto mais detalhado e de um plano de implantação, pois, o PO, documento muito bem formulado, apesar de ser importante referência sobre o modelo da universidade, contempla mais aspectos conceituais do que aspectos operacionais.

Há de se notar certa convergência entre as questões que foram pontuadas na palestra da professora Nadia Fialho e as intervenções do secretário da SESu. Em ambas as intervenções ficam claras a preocupação com a complexidade da implantação de um projeto pedagógico em que o ensino metapresencial é apresentado como carro chefe do projeto, e como a forma de ensino predominante nos CUNIs. Nesse sentido, são evidenciadas quatro questões: a primeira é a exigência de uma base estruturada de TIC; a segunda é a exigência de profissionais qualificados, envolvendo docentes especializados e pessoal técnico com formação diversificada na área de TIC; a terceira é a distância e o isolamento do estudante do CUNI da Universidade e como essa questão será enfrentada, não estando clara a relação do docente com o estudante; e, finalmente, qual o perfil que teria o tutor. Nesse caso, sabe-se que não será um

docente da Universidade, mas não foi definido se será um técnico da Universidade, um bolsista ou um terceirizado.

Premida pela tarefa de criar as condições pedagógicas para viabilizar o início das aulas no dia 8 de setembro de 2014, a Reitoria organiza mais três seminários: um em Itabuna, período de 15 a 16 de maio de 2014; o segundo em Porto Seguro, de 15 a 17 de julho de 2014; e o terceiro em Teixeira de Freitas, de 11 a 14 de agosto de 2014. Esses seminários, em realidade, se constituem em verdadeira corrida de obstáculos. O desafio que está colocado é o de preparar a Universidade para receber os estudantes no início de setembro de 2014, num ambiente em que está em perspectiva a implantação de um modelo de universidade que foge às regras dominantes que moldaram, ao longo dos anos, a forma de pensar e agir dos professores. Portanto, não se tratava apenas de organizar processos que garantam o funcionamento da Universidade, mas, de organizar processos desconhecidos pela grande maioria dos professores. Estabelece-se uma grande distância entre as formulações de ordem conceitual e as construções necessárias para a implantação do modelo. Mais uma vez verifica-se a necessidade de se discutir caminhos e métricas referentes às questões que dão sustentação ao projeto pedagógico.

Esses seminários vão ser dominados por questões relativas: à elaboração dos PPCs dos BIs, com a definição dos CCs e de seus respectivos ementários; à definição dos CCs que comporão o primeiro quadrimestre, acompanhados da elaboração do ementário, dos planos de cursos e da definição do tema gerador; ao concurso de professor; à construção de modelos de pedagogias ativas que garantam o foco no estudante; à preparação e capacitação da equipe de professores para o início das atividades docentes; à avaliação discente; e aos critérios de progressão para o segundo ciclo.

A elaboração dos PPCs dos BIs, com a definição dos componentes curriculares e de seus respectivos ementários, foi um dos temas presentes nesses seminários, com a apresentação do PPC do BI em Saúde. A professora Denise

Coutinho, que coordenou o grupo responsável pela elaboração dos PPCs, afirmou que foi combinado que até o final de junho (2014) as equipes pedagógicas entregariam os projetos dos quatro BIs. Segundo ela, essa tarefa foi cumprida integralmente, entretanto, a partir da análise do projeto do BI de Saúde, que era o mais bem estruturado, verificou a existência de muitas lacunas e falhas no PPC em relação ao projeto da Universidade, além de muitas fragilidades formais. Na sua análise, a professora identificou problemas de uniformização e de normatização e inconsistências internas em relação ao que determina o PO. O sistema de creditação foi vinculado à carga horária, quando o que está estabelecido no PO é que deve ser vinculado à atividade. Verificou também que havia uma incompreensão em relação ao CUNI, ficando o leitor induzido a pensar que esse equipamento não faz parte da graduação.

Ela sugeriu que fosse feito um trabalho coletivo para dar uma devolutiva aos grupos a fim de que os mesmos dessem continuidade ao processo de elaboração dos PPC visando aos ajustes necessários. O fato é que ao final desses seminários, dia 14 de agosto de 2014, a menos de um mês para receber o primeiro grupo de estudantes, os PPCs dos BIs não haviam sido concluídos e muito menos aprovados pelo Consuni. Evidente que isso se constitui num importante obstáculo para a organização de início das aulas, primeiro por não definir claramente quais CCs seriam oferecidos em cada quadrimestre, quais componentes seriam obrigatórios, quais seriam optativos e quais os de livre escolha.

Essa lacuna vai provocar dificuldades na pactuação da relação da Universidade como o estudante, que vai entrou na Universidade sem que as regras de funcionamento dos cursos estivessem claramente definidas, principalmente as relativas aos critérios de avaliação e às regras de progressão, pois, numa universidade que se estrutura pelo regime de ciclos, é fundamental que esses critérios estejam claros e sejam, desde o início, considerados na pactuação com o estudante.

A indefinição em relação aos CCs que comporiam os BIs pode vir a trazer transtornos para a organização dos concursos de professores. Segundo o reitor, esses concursos, que seriam realizados entre dezembro/14 e janeiro/15 deveriam ser norteados, pelo menos, por CCs das grandes áreas de concentração. Essa vinculação de concursos a CCs específicos poderá vir a se constituir em um problema estrutural para a universidade, que é o engessamento que poderá ocorrer com o professor se sentindo vinculado a determinada disciplina. Note-se que, na UFABC, universidade que foi uma das referências para a elaboração do projeto da UFSB, as disciplinas obrigatórias se estruturam, como já visto, em torno de cinco grandes eixos da vida acadêmica e científica da universidade, quais sejam:

- Estrutura da Matéria
- Processos de Transformação
- Energia
- Comunicação e Informação
- Representação e Simulação

Na UFABC os CCs são criados a partir desses eixos, o professor não é vinculado a disciplinas específicas.

Em que pese essa questão e ao fato de não estarem concluídos os PPCs, há de se reconhecer o esforço feito pelos dirigentes e professores para a preparação das ementas e planos de curso de CCs que seriam oferecidos no primeiro quadrimestre de funcionamento da Universidade. Foram organizados, nos seminários realizados nas cidades de Porto Seguro e Teixeira de Freitas, os seguintes componentes curriculares vocacionais: Universidade e Sociedade; Campo das Ciências; Linguagem Matemática; Panorama das Humanidades; Introdução ao Raciocínio Computacional; Panorama das Artes; Campo da Saúde; Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa.

O Componente Curricular Leitura e Produção de Textos em Língua Inglesa foi postergado para o quadrimestre seguinte, por sugestão do reitor e aprovado pelos presentes, tendo em vista que nos processos seletivos, até então realizados, não se obteve êxito na contratação do número de professores previstos para essa área, além de que alguns dos selecionados terão que ser deslocados para ministrar aulas no CC Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa. O CC foi substituído pelo CC *Fórum Interdisciplinar: Experiência do Sensível*. Foi definido como tema agregador do quadrimestre *Os nossos territórios*.

Uma questão que merece destaque é que no seminário realizado em Teixeira de Freitas ressurge a questão da preparação e produção de conteúdos que pudessem dar suporte ao ensino metapresencial. Foi organizada uma oficina de preparação de vídeos onde se passou a ideia de que o processo de produção de vídeos é simples, podendo ficar a cargo do próprio professor, que de modo geral, poderia se apropriar de conhecimentos técnicos que viabilizasse a produção desses materiais. Reforçando essa visão sobre a produção de recursos audiovisuais de forma atomizada, o professor Robson Magalhães, decano do CFTCI, afirmou que

> [...] *o nosso principal desafio é a produção de conteúdo, mas que isso pode ser realizado com o mínimo de recursos pedagógicos. Afirma que identificaram uma ferramenta que aglutina os recursos necessários para a geração de vídeo aulas, já tendo sido adquiridas vinte e cinco licenças desse software para distribuição com os Coordenadores.*

Outra questão que reaparece ao final do seminário é relativa à orientação do estudante, principalmente os do CUNI. Segundo o reitor, nos CUNIs, para cada 30 alunos serão alocados dois professores. Ele destaca que o projeto de orientadores foi instituído nos BIs da UFBA e foi um sucesso, entretanto o projeto falhou exatamente pelo seu sucesso, os alunos acorreram em massa em busca da orientação, entretanto, os professores não tiveram o senso de

responsabilidade ética para aderir ao projeto. No caso da UFSB, o projeto seria assumido institucionalmente. Face a inexistência de um documento formal que oriente a relação da Universidade com o estudante, o professor Joel Pereira Felipe sugeriu que a Progeac produzisse um pequeno texto que sistematizasse e esclarecesse qual o tipo de acompanhamento será oferecido aos estudantes.

6.3 O INÍCIO DO FUNCIONAMENTO: CHEGAM OS ESTUDANTES

O efetivo funcionamento da universidade ocorre a partir do dia 9 de setembro de 2014 com a recepção da primeira turma de estudantes que ocuparam 785 das 1.020 vagas ofertadas. Dessas vagas, 360 foram alocadas para os BIs, 360 para as ABIs Sede e 300 para as ABIs CUNI. Com relação à distribuição por *campi*, 390 vagas foram alocadas no CJA, 330 no CSC e 300 no CPF.

No primeiro quadrimestre de 2015, foram oferecidas 1.080 vagas, não tendo ocorrido oferta de ABI CUNI, sendo oferecidas 360 vagas em BI no turno noturno. Em certa medida, a exclusão dos CUNIs da oferta de vagas tem um efeito simbólico, tendo em vista que os CUNIs representam um dos elementos mais inovadores do projeto pedagógico da Universidade, mas, também reflete as dificuldades enfrentadas, nas áreas orçamentárias e de pessoal, para viabilizar o projeto CUNI.

Nos anos de 2016 e 2017, verifica-se um declínio da oferta de vagas que cai para, respectivamente, 913 e 760 vagas. No ano de 2016, não são alocadas vagas para o BI do turno vespertino, apenas 360 para os BIs do turno noturno. Na ABI Sede, a redução do número de vagas oferecidas é bastante significativa, cai de 360 vagas, em 2015, para 240 vagas, em 2016, e para 120 vagas, em 2017. Em síntese, a Universidade defronta-se com uma grave situação, ao invés de ampliar a oferta de vagas para se aproximar da previsão estabelecida para o

ano de 2020, que seria de 12.000 alunos matriculados, declina de 1.020 vagas, em 2014, para 760, em 2017.

Outro aspecto que merece ser destacado é que, em nenhum dos anos em análise, verificou-se o preenchimento de todas as vagas oferecidas: em 2014 foram 785, de 1020; em 2015, 876 de 1080; em 2016 preencheu-se 857 de 913; e, em 2017, 714 de 760 das vagas oferecidas. Esses são números que precisam ser melhor qualificados, principalmente considerando-se o número de inscritos e a concorrência por vaga. Em 2014, a concorrência foi de 15,9 candidatos por vaga. Esse foi um número fora da curva, talvez em decorrência da novidade de chegada da universidade. Nos anos subsequentes, a demanda se estabilizou em torno de 4.300 inscritos por ano, com média de candidatos por vaga nos anos de 2015, 2016 e 2017, de, respectivamente, 4,4; 4,7; e, 5,8. O crescimento do número de candidatos por vagas se deu pela redução da oferta de vagas no período em foco. Entretanto deve ser ressaltado que apesar das vagas não serem totalmente preenchidas, verifica-se que, vai crescendo à proporção do preenchimento de vagas: 77% em 2014; 81% em 2015; 94% em 2016 e 2017.

Um problema que vai se refletir na qualidade do corpo discente é que a Universidade não fixou nota de corte para o balizamento do processo seletivo. Tomando como exemplo o ano de 2014, verifica-se que a entrada de candidatos nas ABIs CUNI que obtiveram notas muito baixas no Enem. As notas dos ingressantes situaram-se predominantemente abaixo dos 500 pontos, e, em muitos casos, abaixo dos 400 pontos, não existindo nenhuma restrição a candidatos que tenham zerado a redação.

O quadro é bastante diferenciado, pois quando se analisa os dados do processo seletivo para os BIs, verifica-se que a maior nota de corte foi de 720 pontos para o BI de Saúde do turno noturno e a menor nota foi de 539 pontos para o BI da Artes vespertino. Em todos os anos as notas do BI de Saúde se sobressaem em relação aos demais cursos. Quando comparadas as notas de corte dos candidatos da Ampla Concorrência (AC) com os candidatos do Sistema de

Cotas (SC) verifica-se que as diferenças não são tão significativas, entretanto, quando a comparação é dentro da própria área as diferenças são mais acentuadas.

No *Campus* Jorge Amado, em Itabuna, para as 120 vagas oferecidas nos BIs inscreveram-se 2.086 candidatos pela AC e 4.351 pelo SC, totalizando 6.437 candidatos. Registre-se que os BIs de Saúde e de Humanidades totalizaram 4.072 dos inscritos, correspondendo a 63 % do total de candidatos.

No *Campus* Sosígenes Costa, em Itabuna, para as 120 vagas oferecidas pelo BI, inscreveram-se 834 candidatos pela AC e 1.366 pelo SC, totalizando 2.200 candidatos. Registre-se que os BIs de Saúde e de Humanidades totalizaram 1.445 dos inscritos, ou seja, 66% dos inscritos.

No *Campus* Paulo Freire, em Teixeira de Freitas, para as 120 vagas oferecidas nos BIs inscreveram-se 806 candidatos pela AC e 1.368 pelo SC, totalizando 2.174 candidatos. Registre-se que apesar da área de saúde estar localizada nesse *campus*, a distribuição dos inscritos foi mais homogênea, os BIs de Saúde e de Humanidades totalizaram 1.168 candidatos, o que representa 51% dos inscritos.

Após mais de três anos da efetiva implantação da universidade, no início de 2018 já se pode inferir quais seriam os principais fatores que interferiram na implantação do projeto pedagógico da UFSB. O mais importante obstáculo enfrentado, como já visto, foi a postura do MEC de não cumprir o cronograma de autorização para realização dos concursos para docentes e servidores e da não garantia de alocação de recursos financeiros necessários ao nível de investimento requerido pela Universidade. Outra ordem de problemas se originou de fatores internos da própria Universidade.

Após o afastamento da presidenta Dilma, em maio de 2016, com a aceitação do pedido de impeachment, o reitor da UFSB iniciou uma série de consultas à comunidade universitária visando discutir que comportamento deveriam adotar, o reitor e a vice-reitora, sobre a permanência ou não nos seus

cargos. A discussão ocorreu a partir de uma minuta de carta (ANEXO D) que deveria ser apresentada ao novo ministro da Educação, em que são relatadas as providências e as ações desenvolvidas para a implantação da Universidade, de outro lado, também foi pontuado o não cumprimento por parte do MEC de compromissos fundamentais assumidos com a Universidade, principalmente os relativos à autorização para a contratação de docentes e servidores técnico-administrativos e a alocação orçamentária que não tem sido suficiente para cobrir os investimentos necessários ao processo de implantação da UFSB. Essas reuniões ocorreram em duas etapas, a primeira rodada ocorreu após o afastamento provisório da presidenta e, a segunda rodada, após seu afastamento definitivo, em 31 de agosto de 2016.

O que seria uma discussão sobre a análise da nova conjuntura do país e a repercussão sobre a vida da Universidade se transformou numa verdadeira catarse. Foram discutidas uma grande variedade de questões, que terminou sendo um importante laboratório para se observar o clima organizacional e a visão de professores, técnico-administrativos e estudantes sobre o processo de implantação da Universidade.

Deve-se ressaltar que essas reuniões foram realizadas nos anos de 2016 e 2017, quando a universidade já se encontrava em pleno funcionamento e enfrentando dificuldades para a implantação do projeto. Se havia um clima de rejeição ao projeto, essa situação foi facilitada pelos problemas que ocorreram ao longo do processo de implantação. Um dos fatores internos que prejudicou o processo foi a falta de um plano de implantação que pudesse apresentar de forma clara as ações prioritárias ao processo de implantação, dando previsibilidade e a possibilidade de articulação temporal dessas ações. Nesse sentido, destacamos questões que interferiram negativamente no processo e que pela sua importância têm o condão de interferir em outras áreas da vida universitária, quais sejam:

- As aulas são iniciadas em setembro de 2014 sem que estivessem elaborados e aprovados os PPCs dos cursos do primeiro ciclo. Esse processo só se completa em 2016, com a aprovação do PPC dos BIs e das LIs. No que concerne aos cursos de segundo ciclo, os PPCs só foram aprovados no final de 2017. Evidente que esse processo causou um grande desarranjo na vida acadêmica da Universidade, como a falta de orientação na oferta de CCs, como também na impossibilidade de articulação da passagem do estudante do primeiro para o segundo ciclo. Se o estudante, ao final de três quadrimestres já tivesse definido a sua prioridade de curso de segundo ciclo, a Universidade não oferecia a ele a possibilidade de traçar um caminho pedagógico que pudesse otimizar a sua trajetória acadêmica na Universidade. A hipótese é de que essa situação gera prejuízos para a Universidade. De um lado, o estudante teve sua vida acadêmica desestruturada pela impossibilidade de fazer um percurso pedagógico articulado. De outro lado, a Universidade deve ter perdido muito pela falta de planejamento e ordenamento da oferta de componentes curriculares.
- Um dos pilares básicos do projeto pedagógico da Universidade é o CUNI, que têm a virtude de oferecer a possibilidade de formação universitária a jovens oriundos de pequenos municípios onde a oferta de ensino médio ocorre exclusivamente por meio da rede pública de educação. Como esses equipamentos estão ou estarão fisicamente localizados nesses municípios, a principal forma de quebrar esse isolamento seria através de um bem-estruturado projeto de ensino-aprendizagem metapresencial, através do qual o estudante do CUNI poderia ter a oportunidade de ter alguma forma de conexão com a dinâmica da vida universitária, através do acesso a uma maior variedade de CCs e a outras atividades acadêmicas

oferecidas nos *campi*. Esse projeto não foi elaborado e resultou que os oito CUNIs existentes até o início de 2018 funcionaram predominantemente com aulas presenciais, com a alocação, em média, de três professores por CUNI. O fato é que, no início de 2018, dos 36 CUNIs previstos para serem implantados até 2020, estavam funcionando as mesmas oito unidades implantadas em 2014.

- Com relação à metapresencialidade, o pró-reitor da Protic informou que foi tentada a implantação de um modelo tecnológico similar ao adotado pelo projeto Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (Emitec), da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), que utiliza internet dedicada via satélite e tem aulas transmitidas em tempo real com interatividade a partir de três estúdios localizados na sede do Instituto Anísio Teixeira (IAT), em Salvador, tendo potencial para atender comunidades remotas de qualquer município do estado da Bahia. Entretanto, segundo o pró-reitor, a continuidade do projeto esbarrou na falta de recursos orçamentários que pudessem cobrir os custos para a sua implantação. O fato é que apesar da implantação de uma pró-reitoria dedicada exclusivamente a dotar a Universidade de uma estrutura de TIC, pouco avançou a implantação da estrutura necessária para viabilizar o ensino metapresencial, como também não avançou a estruturação de um núcleo de apoio à produção da metodologia e dos conteúdos necessários para apoiar o ensino metapresencial.
- Um grave problema que repercutiu na Universidade foi o desequilíbrio na seleção e contratação de professores, com áreas concentrando uma grande quantidade de docentes. Por exemplo, a área de história, contava com 13 professores doutores, enquanto o curso de direito, que tem maior demanda no CFCHS, contava com

apenas 2 professores. Verifica-se carência nas áreas de matemática, medicina, inglês etc. Para agravar esse quadro, como visto acima, o MEC congelou a contratação de novos professores e servidores de 2015 a 2017.

- A gestão da Progeac, com a troca constante das equipes de gestão, é apontada como uma das causas da fragilidade de atuação dessa pró-reitoria. O fato é que não foram organizados a tempo os principais processos que dariam suporte à estruturação do projeto pedagógico. Por outro lado, isso repercutiu negativamente na articulação dos *campi*, dos IHACs e dos CFPs, dos CUNIs entre eles e deles com a unidade central.

Diante desse quadro, segmentos da comunidade com posições críticas ao projeto encontraram terreno fértil para assentar suas críticas, que terminaram por afetar profundamente o clima organizacional, repercutindo na relação de segmentos da comunidade com os gestores universitários, e, principalmente, com críticas dirigidas especificamente ao reitor, à Protic e à Progeac.

O reitor da UFSB e eu próprio, na condição de assessor da Reitoria, fizemos anotações sobre as falas de professores, servidores e estudantes nas reuniões realizadas em 2016 e 2017, em que se buscou colher informações sobre a opinião da comunidade acadêmica em relação à conjuntura nacional decorrente do processo de impeachment da presidenta Dilma, e que atitude deveriam tomar o reitor e a vice-reitora *pro tempore*. Portanto, as citações de falas que serão feitas têm como referência essas anotações.

Algumas intervenções reconhecem os avanços alcançados no processo de implantação, um professor afirma que "*as conquistas, que são cada vez mais inegáveis, são atribuídas aos indivíduos e aos grupos de docentes, nunca à gestão; e os problemas são sempre atribuídos ao gestor*". Houve também quem atribuísse grande parte da crise e o clima negativo "*à falta de concursos, na*

medida em que o aumento do contingente de docentes diluiria o poder de um pequeno grupo de professores antagônicos ao projeto", nessa época a Universidade contava com cerca de 170 professores, distribuídos em três *campi*, muitos deles ocupando cargos de direção. Um professor afirma que "*a situação interna não decorre de problemas políticos, mas sim de muitos vetores que se originam nas relações familiares e pessoais, próprias de uma comunidade pequena como a nossa*". Já uma professora diz que

> *se sente privilegiada por viver a criação desta Universidade, participando dos processos de constituição dos cursos e das instâncias de gestão acadêmica, destacando essa inovação crucial que se chama e*quipe *docente. Essas inovações precisam ser consolidadas, superando a reação daqueles que não compreendem o alcance histórico do nosso projeto.*

Outro professor destacou "*a presença e proximidade do reitor no cotidiano da instituição, coisa que nunca viu em outras instituições*".

Entretanto, outras intervenções veem o processo de implantação de forma bastante negativas e às vezes agressivas. Um professor reconheceu a existência de "*um clima geral de beligerância que prejudica muito a atuação da Universidade*" e que "*ninguém pode esconder que existe um movimento interno que atua no sentido do esfacelamento da UFSB*". Diz um professor, os "*estudantes vêm sendo assediados por professores para tomar posição contrária à reitoria, quase que num assédio aos alunos, num processo que só pode ser definido como sabotagem*". Um outro afirmou que "*um grupo de professores chamou uma reunião com alunos para sugerir que eles não fizessem reunião com ninguém da gestão, pois eles são ilegítimos*". Um outro professor afirma que "*foi assediado por um professor que disse que eu não me incomodasse porque em breve a universidade será normal*" e que "*foi convidado para um almoço em que o tema era fazer chacota em relação ao projeto da UFSB*".

Verificam-se críticas e responsabilização da Reitoria pelos problemas no processo de implantação da Universidade. Afirma-se que a gestão da Reitoria é centralizada e autoritária, que não ouve a comunidade e fica cada vez mais isolada. Um professor afirma que a "*crise tem a ver com o posicionamento da Reitoria que tende a lidar com os problemas de gestão buscando um consenso, que ele acha artificial, pois impede a crítica e a discordância*". Outra crítica é que a "*gestão da universidade tem demonstrado que quer fazer muito mais do que a capacidade real da instituição*" e que "*é preciso fazer os cursos funcionarem, os CUNIs funcionarem, a rede, os laboratórios, e as bibliotecas funcionarem*". Críticas são dirigidas também à fragilidade do processo de comunicação da Reitoria com a comunidade. Evidente que tem de se considerar que nas instituições educacionais, é muito comum que o professor se atribua todos os méritos pelo êxito alcançado, ao tempo em que atribui à gestão universitária todos os problemas e os fracassos. Como afirma um professor

> *a carga pesada do trabalho institucional está nas costas do corpo docente, mas toda a energia e recursos da Universidade estão direcionados para ações como o Fórum Estratégico Social, para a SBPC e para na montagem dos Complexos Integrados de Educação*.

No que tange à implantação da estrutura organizacional e pedagógica algumas questões defendidas nessas reuniões se colocam em direção oposta ao projeto que está sendo implantado, como fica claro na fala de um professor de que "*falta na estrutura da UFSB uma instância que reúna todos os professores e que dê a cada um a possibilidade de participar diretamente na gestão do cotidiano, por isso a universidade deve retornar ao modelo departamental*". Um outro propõe

> *mudar a estrutura de governança da UFSB, implantando dois conselhos superiores, com câmaras deliberativas para cada área acadêmica*

específica (ensino, pesquisa e pós-graduação, extensão), e organizando departamentos, como é o modelo das outras universidades federais.

Trata-se flagrantemente de proposta de recuo das inovações do PO.

Visando sondar a opinião de estudantes em relação ao processo de implantação da Universidade, entrevistei seis estudantes dos *campi* CSC e do CJA, que foram indicados por dois professores da Universidade. Quando perguntados sobre as principais qualidades que identificavam no CUNI, em todas as respostas apareceu a afirmativa de que o CUNI abre a oportunidade para jovens da região e dos pequenos municípios entrarem na universidade. O CUNI também promove a aproximação com pequenas cidades do interior. Um dos entrevistados afirma que do ponto de vista acadêmico não há diferença entre o estudante estar no CUNI ou na sede. Outra entrevistada afirmou que a UFSB foi um divisor de água na vida dela, "*eu estava com 33 anos sem saber o que fazer, a universidade me ofereceu o caminho*." Os principais problemas em relação aos CUNIs apontados pelos estudantes são: a baixa qualidade da infraestrutura; internet precária; falta de comunicação da Universidade com os CUNIs; desinteresse de alguns professores; falta de acesso à biblioteca, não tiveram acesso a livros; e dificuldade de acesso de pessoas com deficiência às instalações do CUNI.

Com relação à metapresencialidade, há uma convergência nas respostas dos estudantes, quando perguntados se no período que frequentaram o CUNI foram ministradas aulas utilizando a metodologia metapresencial, todos responderam que as aulas foram quase todas presenciais. Também foi unanimidade a afirmação de que as poucas disciplinas que foram ministradas de forma metapresencial foram prejudicadas pela instabilidade da rede da internet. Por outro lado, foram registradas críticas à qualidade das aulas, algumas respostas são muito contundentes: "*tempo perdido, fomos aprovados mas não aprendemos nada”*; "*na minha turma tivemos um certo privilégio: todas as*

aulas de ABI foram presenciais". Talvez esse tipo de resposta seja em decorrência da disseminação de uma prática de reduzir a metapresencialidade à transmissão de aulas que eram ministradas por professores do IHAC ou de outros CUNIs. Entretanto, um estudante afirma que "*entendíamos mais o componente quando a aula era presencial para a nossa turma, quando a aula era transmitida era ruim*". Dois estudantes registraram que a experiência teria sido boa se não ocorresse a queda constante de conexão da internet.

Além da questão da metapresencialidade, na prática houve também dificuldade para implantar a tutoria, que o projeto pedagógico coloca como fundamental para o funcionamento do CUNI. Apesar do ensino metapresencial ter sido pouco utilizado, a universidade contratou, através de um processo de terceirização, técnicos que teriam a função de dar apoio ao estudante. Na prática, segundo um professor, "*esses técnicos têm tido a função de abrir e fechar as salas dos CUNIs e ajudar em questões burocráticas, é um apoio administrativo*". "*Não desempenhando qualquer papel no apoio ao ensino-aprendizagem*", conforme afirmou um outro professor.

6.4 A UFSB: TRÊS ANOS DEPOIS

Passados pouco mais de três anos do ingresso da primeira turma de alunos da graduação, no primeiro quadrimestre de 2018 estavam matriculados na universidade 3.251 estudantes com matrícula ativa, sendo que desse total, 1.780 estudantes estavam matriculados nos BIs, 338 estudantes matriculados nas LIs e 1133 nas ABIs, sendo que destes 491 estavam nas ABIs Sede e 642 nas ABIs CUNI. Do ponto de vista da distribuição por turnos, 1.099 estudavam no turno vespertino e 2152 no turno noturno. (Quadro 3)

É importante ressaltar que do número de 3.251 estudantes com matrícula ativa não significa que todos estejam com frequência efetiva à Universidade. Tentei conseguir essa informação junto à Progeac, mas, até o fechamento deste

estudo, não foi disponibilizada. O fato é que o número de alunos matriculados se encontra muito distante da previsão de que no último ano do processo de implantação, em 2020, a Universidade deveria ter cerca de 12.000 estudantes matriculados nos dois primeiros ciclos.

Esse distanciamento entre o número de estudantes matriculados e o número de matrículas planejadas é preocupante. Em primeiro lugar reduz o impacto político e cultural da presença da Universidade na Região. Um caso simbólico é o dos CUNIs, que tinha a previsão de 3.000 matrículas em 2020, até o início de 2018 só alcançou pouco mais de 20% da meta. Observe-se que o CUNI se constitui como o elemento mais simbólico da presença da Universidade na região, é o seu elo com a juventude oriunda das escolas públicas dos pequenos municípios. A promessa de presença dos CUNIs em 36 municípios está muito distante de ser alcançada, pois o que se tem hoje são as mesmas oito unidades que foram implantadas no início do funcionamento da universidade.

Outra questão preocupante é o despovoamento dos *campi*, que decorre do fato de a Universidade ser crescentemente uma universidade noturna. As aulas estão distribuídas no turno vespertino e no turno noturno. No turno vespertino tinham matrícula ativa 1.099 estudantes distribuídos nos três *campi*. Ao passo que 2.152 estudantes tinham matrícula no turno noturno. Como a maioria dos estudantes que estudam à noite normalmente trabalham durante o dia, só frequentam a Universidade no horário das aulas. A Universidade não desenvolveu um método pedagógico que pudesse dar conta da realidade desses estudantes, que se relacionam com ela somente na sala de aula. Essa situação se reflete no baixo povoamento dos *campi*, nota-se claramente a baixa presença de estudantes, durante os turnos matutino e vespertino. Tem-se, ao contrário do que preconiza o PO, uma grande ociosidade no uso da infraestrutura da Universidade. O mais grave é que a metodologia de desenvolvimento do protagonismo do estudante enquanto sujeito do seu processo de formação está

longe de ser alcançado, pelo menos para a maioria dos estudantes que estudam no turno noturno, para os quais a Universidade não desenvolveu um projeto pedagógico específico, que pudesse oportunizar a esses estudantes uma vivência mais plena da vida universitária, que pudesse romper com o ciclo trabalho-sala de aula-casa.

Quadro 3 - Número de estudantes do primeiro ciclo com matrícula ativa (diferente de inscrição ativa)

	ABI	BI-AV	BI-AN	BI-CV	BI-CN	BI-HV	BI-HN	BI-SV	BI-SN	LI-A	LI-CN	LI-CH	LI-L	LI-M	TOTAL
CJA-SEDE	179	63	41	115	68	106	47	112	78	22	31	69	1	11	**943**
CPF-SEDE	147	46	28	76	45	75	49	107	73	8	20	27	17	9	**727**
CSC-SEDE	165	70	46	100	53	107	74	122	79	19	13	33	35	23	**939**
CUNI ITB	88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**88**
CUNI IOS	93	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**93**
CUNI COA	79	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**79**
CUNI IBI	79	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**79**
CUNI POS	84	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**84**
CUNI CAB	91	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**91**
CUNI TEF	57	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**57**
CUNI ITA	71	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**71**
TOTAL	**1.133**	**179**	**115**	**291**	**166**	**288**	**170**	**341**	**230**	**49**	**64**	**129**	**53**	**43**	**3.251**

Fonte: Progeac/UFSB.

No início de 2018 o número total de estudantes que haviam concluído os seus cursos era de 1.188, sendo que destes, 321 concluíram os BIs, 22 as LIs, 415 as ABIs Sede e 430 as ABIs CUNI. Quando é feita uma análise mais detalhada em relação aos 321 concluintes dos BIs, verifica-se que 216 são oriundos do BI Saúde, o que representa 67% do total de concluintes. Apenas 10 estudantes concluíram o BI de Artes, 3% do total, 38 estudantes o BI de

Ciências, 12%, e 57 estudantes o BI de Humanidades, 18% do total. Evidente que esses números vão repercutir sobre a demanda dos cursos de segundo ciclo, como veremos a seguir.

Quadro 4 - Número de egressos de BI/LI e concluintes da ABI

	ABI	BI-AV	BI-AN	BI-CV	BI-CN	BI-HV	BI-HN	BI-SV	BI-SN	LI-A	LI-CN	LI-CH	LI-L	LI-M	TOTAL
CJA-SEDE	119	2	-	11	-	13	8	53	15	-	-	-	-	-	221
CPF-SEDE	158	5	1	9	-	12	2	76	38	1	4	8	1	1	316
CSC-SEDE	138	2	-	17	1	17	5	28	6	2	1	2	2	-	221
CUNI ITB	47	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	47
CUNI IOS	39	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39
CUNI COA	61	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	61
CUNI IBI	57	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	57
CUNI POS	57	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	57
CUNI CAB	73	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	73
CUNI TEF	26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26
CUNI ITA	70	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	70
TOTAL	**845**	**9**	**1**	**37**	**1**	**42**	**15**	**157**	**59**	**3**	**5**	**10**	**3**	**1**	**1.188**
			10		38		57		216					22	

Fonte: UFSB/PROGEAC.

A universidade inicia a oferta dos cursos de segundo ciclo a partir do primeiro quadrimestre de 2018, embora os registros da Progeac considerem a primeira entrada como 2017. Conforme esses dados, na primeira seleção foram oferecidas 400 vagas distribuídas em 13 cursos. Na segunda seleção foram oferecidas 330 vagas. A redução de 70 vagas ocorreu nos cursos de Engenharia Ambiental, Antropologia, Ciências Biológicas, História, Oceanologia e Som, Imagem e Movimento. (Quadro 5) Após o primeiro processo seletivo foram preenchidas apenas 173 vagas, distribuídas em 12 cursos, pois os cursos de

História não tiveram nenhuma das 20 vagas preenchida. Na segunda seleção foram preenchidas 158 vagas, não havendo demanda para os cursos de Antropologia, História e Oceanologia. No caso do curso de História, segundo depoimento do professor Carlos Caroso, ex diretor do CFCHS, não havia sido planejada a oferta desse curso, entretanto terminou por ser criado em decorrência dos "*processos de redistribuição e concursos que resultou na seleção de 13 professores com doutorado em História*", esse grupo "*conseguiu reunir um total de 21 professores para pleitear um curso de história, que veio a ser proposto e aprovado, com o resultado que pode ser agora avaliado*". Ainda segundo esse professor, "*o mesmo acorreu com o Curso de Biologia, que não tinha previsão de criação e terminou por ser criado em decorrência da pressão do elevado número de biólogos que compõem o quadro docente*".

Na primeira seleção apenas 41% das vagas foram preenchidas. Enquanto na segunda seleção preencheu-se 48% das vagas oferecidas. Se esses números, por si só, já revelam um quadro preocupante, a situação se agrava ainda mais quando se considera a distribuição de vagas ocupadas por curso, apenas os dois cursos da área de Saúde, Medicina e Psicologia, preencheram 69% das vagas. Na segunda seleção essa participação chega a 70% nos mesmos cursos. O curso de Direito participou com 13% e 18% das vagas preenchidas, respectivamente na primeira e na segunda seleção. Observe-se que esses três cursos participaram com 82% e 85% das vagas preenchidas, nas respectivas seleções, sobrando 18% para os nove cursos restantes, já que para História, como já visto, a demanda foi zero. Na segunda seleção são apenas 15% das vagas para sete cursos, já que para três cursos a demanda foi zero. (Quadro 5)

O Quadro 5 relatado revela uma universidade que na prática está assumindo o perfil de uma universidade bastante tradicional, em que três cursos que tradicionalmente são ocupados pelas elites, na prática dominam a universidade. Se a distribuição da oferta de vagas no segundo ciclo já revela uma grave distorção com o curso de Medicina e Psicologia ocupando um terço

das vagas oferecidas, a situação se agrava no preenchimento das vagas. Note-se que os três cursos de Engenharia ofereceram um total de 130 vagas nas duas seleções, sendo preenchidas apenas 24 vagas, o que representa 18%. No que tange às vagas preenchidas nas duas seleções eles ocuparam apenas 7%.

Quadro 5 - Número de vagas de ingressantes e percentual de estudantes por *campi* e por curso, 2017 e 2018

CAMPI/CURSOS	ANO					
	2017			2018		
	Vagas	Ingressantes	%	Vagas	Ingressantes	%
Jorge Amado	**70**	**15**	**21,4**	**60**	**9**	**15,0**
Eng. Agrícola e Ambiental	20	2	10	20	4	20
Eng. Ambiental e da Sustentabilidade	30	12	40	20	1	5
Eng. Florestal	20	1	5	20	4	20
Paulo Freire	**110**	**119**	**108,2**	**110**	**106**	**96,4**
Medicina	80	92	115	80	87	109
Psicologia	30	27	90	30	19	63
Sosígenes Costa	**220**	**39**	**17,7**	**160**	**43**	**26,8**
Antropologia	40	5	13	20	-	0
Artes do Corpo em Cena	20	3	15	20	2	10
Ciências Biológicas	30	3	10	20	11	56
Direito	40	23	58	40	29	73
História	30	-	0	20	0	0
Oceanologia	30	4	13	20	0	0
Som, Imagem e Movimento	30	1	3	20	0	0
TOTAL	**400**	**173**	**43,2**	**330**	**158**	**47,9**

Fonte: Progeac/UFSB.

Logicamente que o número de concluintes nos BIs e LIs guarda uma relação direta com o número de vagas preenchidas. No BI Saúde, 216 estudantes concluíram, no BI Humanidades 57 estudantes concluíram, no BI Ciências 16 concluíram e no BI Artes apenas 5 estudantes concluíram. Esses números deixam claro que há uma corrida de estudantes para o BI de Saúde como forma de ingresso no curso de Medicina.

A UFSB encontra-se frente a um dilema de imensa proporção. Em primeiro lugar verifica-se uma grande distorção na oferta de vagas que privilegiou o curso de Medicina, cujas 80 vagas representaram 20% do total de vagas oferecidas na primeira seleção e 24% das vagas da segunda seleção. Note-se que com as ações judiciais as vagas se ampliaram para 92 e 87, respectivamente, na primeira e na segunda seleção.

Apesar de constar da *home* da UFSB que são ofertadas 80 vagas, uma versão preliminar do documento do *Projeto Político-pedagógico do Curso de Medicina*, de 2014, fixava um processo gradativo da oferta de vagas, como pode ser observado a seguir:

> Com base nesses parâmetros e respeitando o princípio da gradualidade no processo de implantação da UFSB, planeja-se iniciar as atividades acadêmicas do segundo ciclo do Curso de Saúde, em caráter experimental. Isso se dará em 2016, com abertura de 24 vagas discentes em 8 EAA, inicialmente com 4 residentes e 2 preceptores, com o objetivo de formar a primeira coorte de estudantes-tutores composta por estudantes oriundos de outras IFES participantes em consórcio interinstitucional. Nos anos seguintes, serão 32 vagas em 16 equipes, com 8 residentes e 4 docentes-preceptores. Em 2018, a primeira turma de egressos do BI-Saúde da UFSB terá acesso a 64 vagas em 32 EAA, com 16 residentes e 8 preceptores. Finalmente, a partir de 2020, a cada ano entrarão 128 estudantes em 64 EAA, com o total de residentes, preceptores e docentes-supervisores previstos no modo pleno de funcionamento. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014b, p. 119)

Apesar de a UFSB ser detentora de um projeto pedagógico bastante criativo e inovador, ela se defronta com um quadro crítico, que ameaça a própria sustentação do projeto. Esses números indicam que a UFSB está diante de uma grave distorção, pode-se depreender que a universidade se organizou para viabilizar a entrada de jovens da região em cursos de segundo ciclo absolutamente tradicionais: medicina, psicologia e direito. É difícil imaginar um cenário em que a universidade possa, no marco legal e conjuntural em que está

inserida, sustentar uma situação em que o curso de Medicina já tem 179 alunos matriculados no início do funcionamento do segundo ciclo. Creio que a tendência é que haja uma drenagem de recursos docentes e materiais para o fortalecimento desse curso. Não custa lembrar que os estudantes do BI Saúde e do curso de Medicina são os que têm maior presença política na Universidade, e, junto com seus familiares, na comunidade regional. Também não custa lembrar que, até o momento, a UFABC não cogita em criar o BI da área de Saúde e também o caso da UFRB que criou uma entrada direta no curso de Medicina sob a forma tradicional. A USP e a Unicamp tiveram seus projetos desvirtuados pela oposição interna que sofreram das faculdades preexistentes, com forte presença das faculdades de Medicina.

7 CONCLUSÃO

A criação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) ocorreu em 2013, no final de um ciclo de expansão, fortalecimento e valorização das universidades federais, que se inicia em 2003 e se encerra em 2014.

Apesar dos percalços, avaliados neste estudo e destacados adiante, o processo de implantação do projeto da UFSB, pode ser considerado relativamente bem-sucedido, tendo em vista a implementação das principais propostas contidas no PO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a) e que convergem para o cumprimento dos princípios estabelecidos na sua *Carta de Fundação*, quais sejam: eficiência acadêmica; integração social; compromisso com a Educação Básica; desenvolvimento regional.

A busca da **eficiência acadêmica** se inicia com a implantação de um projeto pedagógico baseado no regime de ciclos e com a oferta, no primeiro ciclo, de quatro BIs, de cinco LIs e da ABI; no segundo ciclo, a partir do final de 2017, ocorreu a oferta de 13 cursos profissionalizantes; além disso, foram implantados alguns cursos de terceiro ciclo, com a oferta de quatro mestrados, nas áreas de Ciências e Tecnologias Ambientais, Relações Étnico-Raciais, Saúde da Família e Estado e Sociedade, sendo que nessa última área foi criado um curso de doutorado.

Em que pese o projeto pedagógico da universidade ter tomado como referência um modelo já adotado em algumas poucas universidades brasileiras, como na UFABC e na UFBA, a UFSB avança com a implantação de uma estrutura pioneira no contexto da universidade brasileira, que é o CUNI. Outra questão que fortalece a eficiência acadêmica da Universidade é que seu corpo docente foi inicialmente formado por quase 100% de doutores, o que tem facilitado o surgimento de grupos dedicados às atividades de pesquisa.

A implantação dos CUNIs, apesar de ainda incipiente e com a expansão suspensa em decorrência da conjuntura adversa, vem desempenhando

importante papel no sentido da viabilização do princípio da **integração social,** pois, essa ação representa uma possibilidade, junto com a política de cotas, da promoção de um importante processo de inclusão social ao propiciar a jovens egressos da escola pública e residentes em pequenos municípios o acesso ao ensino superior. Se a universidade no futuro caminhar para o cumprimento da meta de implantação dos 36 CUNIs previstos, possibilitará uma cobertura inédita de ensino superior em uma região do interior do Brasil. Essa meta é difícil de ser concretizada, pois depende da implantação, de forma plena e qualificada, do ensino metapresencial, da disposição do MEC para resolver os problemas orçamentários e financeiros da Universidade, como também da contratação de professores e servidores para completar o quadro previsto na lei de criação da UFSB.

O compromisso com a Educação Básica é um dos princípios que destaca a UFSB em relação a outras universidades brasileiras. Esse compromisso se materializou com a implementação de três ações: a primeira foi a instalação dos CUNIs em áreas de escolas de ensino médio da Rede Estadual de Educação, criando um espaço de interação entre a universidade e a escola, abrindo uma perspectiva de futuro para o estudante de ensino médio de pequenos municípios, estimulando-os a concluírem os seus estudos face a oportunidade de acesso ao ensino superior; em segundo lugar, destaca-se a implantação das LIs, organizadas nas quatro áreas de referência do Enem e com a criação de uma quinta licenciatura na área das Artes. Ressalte-se que, ao estudante que concluir a ABI nos CUNIs é facultada a matrícula em uma das licenciaturas, o que terá impacto na oferta de professores licenciados para as redes municipais e estadual; por último, sem que estivesse previsto no PO, foi criado, em parceria com a SEC/BA, o CIE, esse é um equipamento da SEC, cujo projeto foi elaborado com a liderança da UFSB, tendo a sua gestão compartilhada entre a SEC e a UFSB. O objetivo desse Complexo é a requalificação da escola pública, com criação de um espaço para a geração de

tecnologias educacionais voltadas para a educação básica, servindo de campo de prática para estudantes das LIs. Até o momento foram criados três complexos nas sedes dos *campi*.

Com relação ao compromisso com o **Desenvolvimento Regional,** foram implementadas três ações previstas no PO. Foram criados: o CES e o FES. Como foi visto, o CES está institucionalizado e é composto por importantes segmentos da comunidade local, buscando, através do diálogo permanente e estruturado, aproximar os vários segmentos da comunidade, visando incorporar suas demandas ao processo decisório da universidade. Em 2015, o CES, conforme previsão estatutária convocou o I Fórum Estratégico Social, o que representou um importante momento de aproximação da Universidade com a comunidade e de uma agenda regional. A previsão de realização de um II Fórum não havia se concretizado até o final desta pesquisa. Com o mesmo sentido, de estabelecer o diálogo da Universidade com a comunidade local, foi prevista a criação de conselhos comunitários junto aos colegiados dos cursos profissionalizantes de graduação, tendo por objetivo aprimorar o desenvolvimento desses cursos, aproximando-os das necessidades da Região, entretanto essa ação não havia sido implementada até o final dessa pesquisa.

Em que pesem os êxitos obtidos pela Universidade na implantação dos principais projetos estruturantes do seu PO, deve-se ressaltar que o resultado foi parcial. A Universidade se defrontou com um projeto complexo, que foi estruturado com grande quantidade de ações, o que gerou, por si só, dispersão e falta de foco, dificultando a sua implementação.

A implantação foi dificultada por fatores de ordem externa e de ordem interna. A UFSB iniciou suas atividades no último quadrimestre de 2014, no início da crise que se aprofundaria nos anos de 2015, com a oposição agindo para a desestabilização da presidenta eleita, que culminaria com a sua deposição em agosto de 2016. Com Michel Temer assumindo a Presidência da República, a conjuntura em relação às universidades federais se altera completamente, o

MEC passa a ser dirigido por uma aliança conservadora que indica de forma muito clara o fim do ciclo de expansão das universidades e um retorno das políticas que foram adotadas no período de 1994 a 2002.

Esse quadro econômico, político e institucional vai repercutir sobre as universidades federais e principalmente sobre aquelas criadas mais recentemente e que estavam em processo de implantação, como é o caso da UFSB. Essa instituição tem sua situação agravada pelo fato de não existir nenhuma estrutura universitária federal que pudesse ter sido incorporada quando de sua criação. A vantagem foi a universidade não ter que incorporar professores e servidores marcados por outra cultura organizacional.

Essa conjuntura adversa termina impactando sobre duas questões que são essenciais ao processo de implantação da universidade. A primeira foi o conjunto de restrições orçamentárias impostas pelo governo federal, verificando-se a escassez de recursos financeiros para investimentos em infraestrutura física e tecnológica. A segunda questão é o fato de o MEC não ter cumprido o cronograma de contratação do pessoal docente e técnico-administrativo. A previsão era de que até o final de 2016 deveriam estar contratados todos os 627 docentes e os 663 servidores técnico-administrativos previstos na lei de criação da UFSB. Entretanto, ao final de 2017 haviam sido contratados apenas 27,9% dos docentes previstos e 32% dos servidores técnico-administrativos.

Além das dificuldades acima apontadas há de se registrar que o acesso dos reitores ao MEC foi fortemente afetado, pois a nova administração não estabeleceu canais de diálogo com as universidades.

No plano interno, a implantação da UFSB enfrentou sérios problemas de planejamento e de execução. Sem dúvida, faltou um processo de planejamento melhor estruturado que tivesse por base um plano diretor de implantação da Universidade. Apesar de a UFSB contar com um PO bem-concebido, com uma concepção pedagógica inovadora, ele é muito conceitual e pouco prático, não contemplando um nível de detalhamento que pudesse orientar a implantação da

complexa estrutura pedagógica exigida por uma universidade bastante capilarizada, com três *campi* e com 27 cursos de graduação de primeiro ciclo, além da ABI, oferecida nos oito CUNIs já implantados, devendo se expandir para todos os 36 CUNIs previstos. Além disso, no início de 2018, passa a funcionar o segundo ciclo, com a oferta de 13 cursos de graduação, além de cursos de mestrado e doutorado.

A existência do plano de implantação teria possibilitado a organização de um mapa de impactos com a identificação de ações de maior repercussão sobre o funcionamento da instituição. Esse plano poderia ter contribuído para um olhar mais cuidadoso da gestão sobre as ações prioritárias e sobre a possibilidade de adoção de medidas visando corrigir rumos. A inexistência do plano de implantação talvez tenha levado a gestão da Universidade a se descuidar da adoção de medidas mais firmes no sentido de garantir a implantação daqueles aspectos mais importantes para a estruturação do projeto. Por outro lado, foi dada pouca atenção às ações de comunicação com a comunidade universitária. Não ocorreu um trabalho educativo visando disseminar no seio da comunidade universitária o conhecimento sobre o projeto pedagógico da Universidade. Esse desconhecimento facilitou a disseminação interna de um discurso de desqualificação do projeto, principalmente em relação aos seus aspectos mais inovadores.

Esse descuido com o planejamento fez com que a universidade iniciasse os cursos de primeiro ciclo sem que os PPCs estivessem elaborados e aprovados pelo Consuni. As aulas se iniciaram no último quadrimestre de 2014 e os PPCs só foram aprovados pelo Consuni no ano de 2016. No caso do segundo ciclo, os PPCs dos primeiros 13 cursos profissionalizantes só tiveram os seus projetos aprovados no último quadrimestre de 2017. Esses são fatos graves, principalmente em uma universidade que se organiza em regime de ciclos. Tais problemas impactam negativamente na pactuação entre a Universidade e o estudante, que necessita do ordenamento curricular dos PPCs para organizar o

seu percurso acadêmico e a transição entre os ciclos. Esse fato gerou um clima de tensão e de descrédito na relação da Universidade com professores e estudantes. De outro lado, o atraso na elaboração dos PPCs impactou também na organização da Universidade, que teve seus processos acadêmicos prejudicados pelo fato de não haver clareza sobre componentes (matérias, cursos, atividades etc.) que deveriam compor a estrutura curricular dos cursos. Os CCs passaram a ser oferecidos de forma errática, muitas vezes orientada pelos interesses de cada professor.

Outro fato grave foi a forma precária na implantação do ensino metapresencial que, apesar de ser um dos pilares básicos do projeto pedagógico, vinha enfrentando dificuldades desde o início da implantação da universidade. Apesar da preocupação da gestão da universidade em criar uma estrutura para cuidar de TIC: uma pró-reitoria específica e um órgão complementar, o Núcleo de Tecnologia da Informação. A pró-reitoria foi parcialmente estruturada, porém o núcleo até esta data não foi implantado. Essa estrutura não foi capaz de articular as competências técnicas e pedagógicas necessárias para dar sustentação a essa forma de ensino. Nessas lacunas, foi se disseminando uma visão simplista de que a metapresencialidade consistia fundamentalmente na transmissão de aulas presencias ministradas nos IHACs, nos CUNIs, chegando-se ao extremo do caso de aulas transmitidas a partir da residência do professor.

O fato é que o funcionamento dos CUNIs ficou muito prejudicado em virtude dos problemas enfrentados pelo ensino metapresencial. Na realidade, as atividades de ensino nos CUNIs passaram a ser desenvolvidas fundamentalmente de forma presencial, cada CUNI ficando sob a responsabilidade de, em média, três professores. Essa distorção em relação ao projeto pedagógico prejudicou o funcionamento dos CUNIs, que ficam privados de um canal que possibilitaria a interação com as diversas atividades desenvolvidas nos *campi*, ou seja, perderam o vínculo mais efetivo com a Universidade. O estudante passa a estudar num ambiente limitado, com pouca

vivência acadêmica e com poucas possibilidades de desenvolvimento. Para agravar ainda mais esse quadro, a Universidade não consegue implantar o projeto da tutoria ou orientação, considerado fundamental para o funcionamento do ensino metapresencial. Por outro lado, com a restrição da contratação de docentes, a utilização de professores de forma presencial passou a se constituir em um dos obstáculos para a expansão dos CUNIs.

A primeira explicação para a não implantação do ensino metapresencial pode ser atribuída à falta de orçamento para financiar a estrutura necessária ao funcionamento desse tipo de ensino, que tem como um de seus pressupostos uma bem-estruturada rede de internet de alta velocidade, equipamentos adequados e a mobilização das capacidades técnica e pedagógica especializadas nessa área. De outra parte, é necessário registrar que, apesar de a Universidade ter criado uma pró-reitoria especificamente voltada para a área de TIC, ela não foi capaz de articular, dentro das limitações impostas à Universidade, um projeto capaz de dar a sustentação necessária ao desenvolvimento do ensino metapresencial.

Para agravar a situação, verificou-se a deterioração do clima interno da Universidade em dois sentidos: o primeiro é a reação de professores a aspectos estruturantes do projeto e o segundo é a contaminação do ambiente interno pela disputa eleitoral para os decanos e para reitor e vice-reitor.

No primeiro caso, como ficou evidenciado no capítulo 6, ocorreu resistência de professores a aspectos fundamentais do projeto, como: a centralidade do estudante no processo de ensino e de aprendizagem; a metapresencialidade; os CUNIs; e os CIE. Evidentemente, essa reação foi facilitada pelo fato de a gestão não ter conseguido angariar o amplo apoio da comunidade para consolidar rapidamente a implantação de aspectos estruturantes do projeto, sobre os quais era de se prever que haveria reação de professores, oriundos de uma cultura marcada por um processo educacional que tem como centro a figura do professor. Além disso, deve-se considerar que a

cultura organizacional dos professores do ensino superior é fortemente marcada por metodologias pedagógicas opostas ao que estava sendo proposto pela Universidade.

Uma questão que merece destaque é a contraposição e mesmo reação de parte do corpo docente aos CUNIs e aos CIE, instrumentos dos mais importantes para a popularização da Universidade. O posicionamento de professores talvez seja decorrência de uma visão elitista de universidade que se choca com a ideia de construção de uma universidade aberta para camadas populares.

O segundo aspecto, fundamental para a deterioração do clima interno da Universidade, foi a disputa eleitoral para os cargos de decanos e, principalmente, de reitor e vice-reitor. Ocorria o questionamento sobre a legitimidade dos gestores, pelo fato de não terem sido eleitos pela comunidade. Essa disputa política ocorreu num quadro de grande fragilidade da Universidade, que contava apenas com cerca de 180 professores dispersos nos três *campi*, nos CUNIs e nos CIE. Dessa forma, a energia da pequena comunidade de professores, em vez de ser mobilizada para correção de rumos e consolidação da implantação da Universidade, foi direcionada para um processo, em certa medida, autofágico.

Evidentemente esse conjunto de problemas afetaram o desenvolvimento da Universidade e o alcance de metas estabelecidas pelo PO e pelo processo de elaboração do projeto pedagógico. Os mais importantes impactos causados por esse conjunto de problemas se deram sobre o funcionamento acadêmico da UFSB:

- Instalação de apenas oito dos 36 CUNIs previstos para serem plantados até o último ano do processo de implantação;
- Apenas 642 estudantes estavam com matrícula ativa nos CUNIs ao final de 2017, quando a previsão era de 3.000 matrículas até 2020;

- Foi projetada uma meta de 12.000 estudantes matriculados até 2020, entretanto, ao final de 2017, existiam apenas 3.251 estudantes com matrículas ativas em todas as modalidades de cursos oferecidos;
- Os cursos tecnológicos não foram implantados, limitando as alternativas dos estudantes dos CUNIs, para os quais esses cursos se apresentavam como alternativa de progressão após a conclusão da ABI;
- Os 3.251 estudantes com matrículas ativas estavam distribuídos nos seguintes turnos: 1.099 no vespertino, localizados nos *campi*; 1.172 no noturno, localizados nos *campi*; 642 no noturno, localizados nos CUNIs.

Os números de estudantes matriculados indicam uma situação preocupante, que se agrava quando se considera a distribuição por turnos e por *campus*, em média cada *campus* conta com 366 estudantes no turno vespertino e 390 no turno noturno, o que é um número muito baixo considerando a infraestrutura disponível nos *campi*, principalmente em Porto Seguro. É visível a ociosidade dos *campi*, com baixa presença de alunos e de professores, a vida acadêmica terminou incipiente. Como a maioria dos estudantes estuda à noite e a Universidade não oferece uma metodologia específica para o ensino noturno, o contato desses estudantes com a Universidade terminou se resumido à sala de aula. A Universidade não tem oferecido as condições necessárias para o envolvimento desses estudantes no que seria uma formação geral universitária, tal como estabelecido no PO.

A Universidade vem frustrando as expectativas da comunidade regional, resultante do rico processo de discussão participativa do projeto na sua fase inicial. Enfim, a promessa de uma universidade com capacidade de mobilização de uma massa de cerca de 12.000 estudantes e com presença dos CUNIs em quase todos os municípios da Região não se concretiza. Evidentemente, esse

quadro fragiliza a relação da Universidade com a comunidade local, com imediata perda de prestígio político e de apoio de prefeitos da região e até do governo estadual, seu principal parceiro.

Na implantação dos cursos de segundo ciclo vão aparecer sérias distorções criadas pelo desequilíbrio entre oferta e demanda de vagas nos 13 cursos que foram inicialmente criados. Nas duas primeiras seleções para cursos desse ciclo, que ocorreram no final de 2017 e no início de 2018, verificou-se a oferta total de 730 vagas, sendo preenchidas apenas 331, sendo que o curso de medicina ocupou 179 dessas vagas, o curso de direito ocupou 52 e o curso de psicologia ocupou 46 vagas. Esses três cursos ocuparam um total de 277 vagas, o que representa 84% das vagas preenchidas. A UFSB gradualmente vai ganhando uma feição de universidade convencional, com o predomínio de cursos tradicionais e de maior prestígio social.

A Universidade se defronta com um cenário complexo, pois terá que mobilizar os recursos humanos necessários para viabilizar um curso de medicina que inicia suas atividades com 179 alunos, o que poderá ocorrer às custas do sacrifício de outros cursos e outras áreas da universidade. Só para registro e comparação, a UFABC, após 13 anos do início de seu funcionamento ainda não tomou a iniciativa de criar cursos na área de saúde e muito menos de Medicina.

Finalmente, há de se registrar que foi no ciclo de expansão das universidades federais, que se iniciou em 2003 e se encerrou em 2013, que ocorreu o mais fértil processo de concepção de novos modelos de universidade. Desse processo resultou a implantação de cursos de BI em 18 universidades federais. Os BIs representam uma cunha no sistema universitário com a pretensão de possibilitar ao estudante o acesso a cursos que têm projetos pedagógicos que valorizam o acesso à cultura desinteressada e não vinculada diretamente à profissionalização.

Como vimos, desse período resultou um projeto implantado e consolidado, o da Universidade Federal do ABC, que hoje se constitui numa

referência entre as universidades brasileiras. Na Universidade Federal da Bahia, o projeto dos BIs parece parcialmente consolidado, com a reserva de 20% das vagas dos cursos profissionalizantes para os egressos desses BIs. A UFSB foi uma das quatro últimas universidades criadas em 2013, sendo a última que adotou um formato pedagógico radicalmente inovador, pois, apesar de tomar como base o modelo adotado pela UFABC e pela UFBA, avançou no sentido de propor ações pioneiras entre as universidades brasileiras, como os CUNIs, os CIE, as LIs e o ensino baseado na metapresencialidade.

Creio que o projeto da UFSB foi muito amplo; abarcou todas as áreas do conhecimento e prometeu presença em 36 dos 48 municípios que compõem a região sul da Bahia. Em que pese essa amplitude, a universidade conseguiu, nos seus primeiros anos, implementar aspectos fundamentais do seu projeto, entretanto o fez de forma parcial e sem conseguir desenvolver e consolidar ações que seriam necessárias ao pleno desenvolvimento do seu projeto pedagógico.

Nos próximos anos, a UFSB terá que mobilizar sua comunidade para desenvolver uma profunda avaliação sobre a implantação do seu projeto pedagógico, visando buscar caminhos para a viabilização do projeto original ou para propor alterações ao projeto. O fato é que a nova conjuntura política do país aponta para dificuldades crescentes para a consolidação da implantação de um projeto como o da UFSB.

Finalmente, a comunidade da UFSB terá que estabelecer um diálogo, como parte do processo de avaliação, com a comunidade da Região através da utilização de um importante instrumento, previsto no seu Estatuto, que é o FES. Afinal, a UFSB deve, principalmente aos jovens, esclarecimentos sobre a incompletude de um projeto que estaria calcado nos compromissos da inclusão social, da valorização dos saberes e práticas desenvolvidas na região, na qualidade acadêmica e no compromisso com a melhoria da educação básica.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Subsídios para a reforma da educação superior.** Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-29.pdf. Acesso em: 3 dez. 2016.

AGUILÓ BONET, Antoni Jesús. **La democracia revolucionaria, um proyecto pra el siglo XXI** (Entrevista a Boaventura Souza Santos). Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2010. p. 117-148. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/35159. Acesso em: 8 nov. 2016.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade nova**: textos críticos e esperançosos. Brasília, DF: Ed. UNB; Salvador: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade nova no Brasil. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, PT: Almedina, 2008. p. 107-259. (Conhecimento e Instituições; 1)

ALVES, Danilo T. *et al*. Análise de metodologia baseada no sistema de ensino individualizado de Keller aplicada em um curso introdutório de eletromagnetismo. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 33, n. 1, 1403-1403-12, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbef/v33n1/14.pdf. Acesso em 10 nov. 2016.

ANTUNHA, Heládio C. Gonçalves. **Universidade de São Paulo**: fundação e reforma. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudeste, 1974.

ARAÚJO, José Carlos Souza. O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ba, v. 7, n. 12, p. 65-81, 2009.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, maio/ago. 2013. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26103. Acesso em: 8 nov. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil: Brasil revisão das despesas públicas. Brasília, DF, 2017. v. 1: Síntese.

BARBALHO, Alexandre. **Textos nômades**: política, cultura e mídia. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2008. (Textos nômades; n. 1)

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, esp. out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf. Acesso em: 7 nov. 2016.

BERNBEIM, Carlos Tünnermann. El nuevo concepto de la extensión universitaria. *In*: FARIA, Dória Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília, DF: UnB, 2001. p. 13-29.

BERTOLLETI, Vanessa Alves. Anísio Teixeira e o projeto de universidade brasileira: UDF e UNB. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9, 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Não paginado. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.39.pdf. Acesso em: 15 maio 2017.

BIAGIOLI, Mario (ed.). **The science studies reader**. New York: Routledge, 1999.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOLOGNA with student eyes, 2007. London: The National Unions of Students in Europe - ESIB, 2007. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500451.pdf. Acesso em: 9 maio 2017.

BOLOGNA with student eyes, 2015: time to meet the expectations from 1999. Brussels: European Students' Union – ESU, 2015. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578176.pdf. Acesso em: 11 nov. 2016.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 22, n. 39, p. 117-138, jan./abr. 2012.

BOWEN, William G; TOBIN, Eugene M. **Locus of authority**: the evolution of faculty roles in the governance of higher education. Princeton: Princeton University Press, [2015].

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: 8 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto nº. 6.283, de 25 de janeiro de 1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Não paginado. Disponível em:http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939**. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1063-20-janeiro-1939-349215-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.818, de 5 junho de 2013**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFESBA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12818.htm. Acesso em: 15 jun. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em:3 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 4 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais**: relatório de primeiro ano, 2008. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **REUNI: Reestruturação Expansão das Universidades Federais**: diretrizes gerais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf. Acesso em: 7 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Portaria n. 12, de 24 de janeiro de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 2, n. 18, 27 de janeiro de 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15064-portaria-12-2014-institui-comis&Itemid=30192. Acesso em: 8 de nov. 2016.

CAMPOS, Ernesto Souza. **Educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1940.

CASTILHO, Fausto. **O conceito de universidade no projeto da UNICAMP**. Entrevista, apresentação e organização Alexandre Guimarães Tadeu de Soares. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2008.

CERTEAU, Michel de. **La cultura em plural**. Traducción de Rogelio Paredes. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999. (Coleccion Cultura y sociedad)

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf. Acesso em: 11 nov. 2016.

COULON, Alain. **A condição do estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

EUROPEAN UNION. **ECTS users' guide**. Luxemburg, 2015. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf. Acesso em: 10 jul. 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista Brasileira de História da Educação**, [*s.l.*], n. 17, p. 161-180, maio/ago. 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. O título de doutor honoris causa ao rei dos belgas e a criação da URJ. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000a. 1 CD-ROM. p. 1-10. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/104_maria_lurdes_a.pdf. Acesso em: 22 fev. 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade brasileira**: em busca de sua identidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (org.). **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: UFRJ, INEP, 2000b. v. 1: Das origens a construção.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. *In*: MOROSINI, Marília da Costa (org.). **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994. p 149-177.

FERNANDES, Preciosa. O processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: olhares diversos para um debate útil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 28, p. 161-173, 2009.

GALVÃO, Laila Maia. **Constituição, educação e democracia**: a Universidade do Distrito Federal (1935-1939) e as transformações da Era Vargas. Orientador: Cristiano Paixão. 2017. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23956/1/2017_LailaMaiaGalv%C3%A3o.pdf. Acesso em:12 jul. 2018.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. (Antropologia social)

GOFFMAN, Ken. **La contracultura a través de los tempos**: de Abraham alacid-house. Traducción de Fernando González Corugedo. Barcelona: Anagrama, 2004.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 98, p. 281-285, jan./abr. 2007. Resenha do livro de José Dias Sobrinho, editado pela Casa do Psicólogo, em 2005.

IACOBUCCI, Gabriele. **O processo de Bolonha**: um modelo europeu de reforma do ensino superior? o impacto nas outras regiões do mundo (o caso da América Latina e do Brasil). Orientador: António Martins da Silva. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Europeus) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Portugal, 2012. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/21396/1/Processo%20de%20Bolonha-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Gabriele%20Iacobucci.pdf. Acesso em: Acesso em: 10 nov. 2016.

JAMESON, Fredric. **A virada cultural**: reflexões sobre o pós-modernismo. Tradução de Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
JOY, Dan. Prefacio. *In*: GOFFMAN, Ken. **La contracultura a través de los tempos**: de Abraham alacid-house. Traducción de Fernando González Corugedo. Barcelona: Anagrama, 2004.

KERR, Clark. **Os usos da universidade**. Tradução Débora Cândida Dias Soares. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982.

KEZAR, Adrianna; ECKEL, Peter D. Organizacion culture and change. **Journal of Higher Education**, Columbus, Ohio, v. 73, n. 4, p. 435-460, July/Aug. 2002.

KLISBERG, Bernardo. **Como transformar o estado**: para além de mitos e dogmas. Brasília, DF: ENAP, 1992.

LEMOS, Fabiano. [Sobre reformas no sistema de ensino] Wilhelm von Humboldt. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 11, n. 25, p. 207-241, jan./abr. 2011.

LÉVY, Pierre. **Inteligencia colectiva**: por uma antropología del ciberespacio. Washington, DC.: BIREME / PAHO / WHO, 2004. Disponível em: http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org. Acesso em: 10 ago. 2018.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 jul. 2017.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **O professor faz a diferença**. Vila Real, Portugal: Universidade de Trás-os-Montes e Auto Douro, 2013. Disponível em: https://prezi.com/wy_5-ve-eetx/metodo-de-keller/. Acesso em: 18 nov. 2017.

MERCIER, Paul. **História da antropologia**. Tradução de Cláudia Menezes. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. (Leituras)

MOREIRA, Marco Antonio. O uso do Sistema de Instrução Personalizada (SIP) em um curso universitário básico de física durante sete semestres consecutivos. **Revista Brasileira de Física**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 711-735, 1977.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

MOTOYAMA, Shozo. O saber na sociedade: a Universidade de São Paulo em três tempos. *In*: MOTOYAMA, Shozo (org.). **USP 70 anos**: imagens de uma história vivida. São Paulo: EDUSP, [2006]. p. 17-171.

NASCIMENTO, Francivaldo dos Santos; HELAL, Diogo Henrique. Expansão e interiorização das universidades federais: uma análise do processo de implementação do campus do litoral norte da Universidade Federal da Paraíba. **Revista G.U.A.L**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 45-67, jan. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n1p45. Acesso em: 15 jan. 2016.

NOGUEIRA, André Magalhães; NUNES, Edson; BARROSO, Helena Maria. **A questão universitária no sistema federal de ensino**. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2005. (Documento de Trabalho nº. 45)

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *In:* FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília, DF: UnB, 2001. p. 57-72.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan./jun. 2007.

ORTIZ, Renato. Revisitando la noción de imperialismo cultural. *In*: SALVATORE, Ricardo (comp.). **Culturas imperiales**: experiência y representaciónen América, Asia y Africa. Rosário, Argentina: Beatriz Viterbo, 2005. p. 37-54. (Estudos culturales; 14).

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07.pdf. Acesso em: 23 out. 2016.

PIMENTA, Aluísio. **Universidade**: a destruição de uma experiência democrática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens da nossa época. Tradução Fanny Wrobel. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

RASHDALL, Hastings. What is a university? *In*: THE UNIVERSITIES of Europe in the middle ages. (1895). London: Oxford, 1952.

READINGS, Bill. **The university in ruins**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996.

RIBEIRO, Darcy. Depoimento. *In*: ROCHA, João Augusto de Lima (org.). **Anísio em movimento**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 60-68. (Biblioteca básica brasileira)

RIBEIRO, Darcy. **UnB**: invenção e descaminho. Rio de Janeiro: Avenir, 1978. (Depoimentos; v. 3)

RISÉRIO, Antonio. **Edgard Santos e a reinvenção da Bahia**. Rio de Janeiro: Versal, 2013.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio Teixeira e a cultura**: subsídios para o conhecimento da atuação de Anísio Teixeira no campo da cultura. Salvador: EDUFBA; Brasília, DF: Ed. UNB, 2014.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais na Bahia 2011-2014. *In*: RUBIM, Antonio Albino Canelas (org.). **Política cultural e gestão democrática no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016. p. 169-182.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no governo Lula. *In*: RUBIM, Antonio Albino Canelas (org.). **Políticas culturais no governo Lula**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 9-24.

SALLES, João Carlos. Conhecimento e universidade. **Olhar**, São Carlos, SP, v. 12-13, p. 84-92, 2005.

SALMERON, Roberto A. **A universidade interrompida**: Brasília, 1964-1965. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ed. UnB, 2007.

SANFELICE, José Luís**.** A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil militar. **Simbio-Logias: Revista Eletrônica de Educação, Filosofa e Nutrição**, Botucatu, SP, v. 8, n. 11, p. 127-143, dez. 2015. Disponível em:http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/a-une-na-resistencia-ao-golpe-de-1964-e-a-ditadura-civil.pdf**.** Acesso em: 10 maio 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La universidad popular del siglo XXI**. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, PT: Almedina, 2008. p. 13-106. (Conhecimento e Instituições; 1)

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica a uma geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: EdUSP, 2004.

SÃO PAULO. **Decreto no. 6.283, de 25 de janeiro de 1934**. Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências**.** Não paginado. Disponível em:http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934. Acesso em: 14 set. 2016.

SEMPERE, Alfons Martinell. As relações entre políticas culturais e políticas educacionais: para uma agenda comum. *In*: COELHO, Teixeira (org.). **Cultura e educação**. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2011. p. 113-137.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução de Clóvis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. Prefácio Francisco de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Cortez: UFS, 2001.

SIMÕES, Mara Leite. Surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136-152, jul.-dez. 2013. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/17783. Acesso em: 7 nov. 2016.

SORMAN, Guy. **A solução liberal**. Tradução Célia Neves Dourado. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

SOSNOWISKI, Saúl. Notas sobre educação e a escorregadia determinante cultural. *In*: COELHO, Teixeira (org.). **Cultura e educação**. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2011. p. 85-95.

SUBSÍDIOS para a reforma da educação superior. [Rio de Janeiro]: Academia Brasileira de Ciências, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 47, n. 105, p. 55-67, jan./mar. 1967.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 11, n. 29, p. 89-104, jul./ago. 1947.

TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar. 1955.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Confronto entre a educação superior dos EUA e a do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 33, n. 78, p. 63-74, abr./jun. 1960.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 19, n. 50, p. 20-43, abr./jun. 1953.

TEIXEIRA, Anísio. Cultura e tecnologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 121, p. 12-37, jan./mar. 1971.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 17, n. 46, p. 69-79, 1952.

TEIXEIRA, Anísio. Educação como experiência democrática para cooperação internacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 45, n. 102, p. 257-272, abr./jun. 1966.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Apresentação Hélgio Trindade, prefácio Luiz Vianna Filho. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. Falsa elite. **Boletim Informativo CAPES**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 1-2, nov. 1957.

TEIXEIRA, Anísio. A falta da universidade para a formação da cultura nacional. *In*: ROCHA, João Augusto de Lima (org.). **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992. p. 273-286.

TEIXEIRA, Anísio. Funções da universidade. **Boletim Informativo CAPES**, Rio de Janeiro, n. 135, p. 1-2, fev. 1964a.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 40, n. 92, p.10-19, out./dez. 1963.

TEIXEIRA, Anísio. O mito da cultura geral no ensino superior. **Boletim Informativo CAPES**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 1-2, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 37, n. 85, p. 181-188, jan./mar. 1962.

TEIXEIRA, Anísio. O pensamento precursor de McLuhan. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 54, n. 119, p. 242-248, jul./set. 1970.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul./set. 1968.

TEIXEIRA, Anísio. Tecnologia e pensamento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 51, n. 113, p. 157-159, jan./mar. 1969.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade americana em sua perspectiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 36, n. 84, p. 48-60, out./dez. 1961a.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 42, n. 95, p. 27-47, jul./set. 1964b.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade e a liberdade humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 20, n. 51, p. 3-22, jul./set. 1953.

TEIXEIRA, Anísio; RAMOS, Jairo; CARDOSO, Fernando Henrique. Universidade de Brasília. **Anhembi**, São Paulo, v. 11, n. 128, p. 259-267, jul. 1961b.

TITSKI, Crislaine de Camargo; LIMA, Michelle Fernandes. A universidade na década de 1960 na visão de Álvaro Vieira Pinto e União Nacional dos Estudantes (UNE). *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 10., Vitória da Conquista, BA, 2011. **Anais eletrônicos** [...]. Vitória da Conquista, BA: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2011. Não paginado. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/AYHnkF4c.pdf. Acesso em: 4 ago. 2017.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Tradução: Elia Ferreira Edel. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Universidades públicas**: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

TUGNY, Rosangela Pereira de. **Livros e biografias de mestras e mestres das artes sonoras ameríndias**. Porto Seguro, BA, [*s.n.*], 2018.

A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina. São Paulo: UNILA: IMEA, 2009. (Publicações IMEA; 1)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano orientador da Universidade de Brasília**. Brasília, DF, 1962.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Memorial da universidade nova**: 2002-2010. Salvador: EDUFBA, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL BAHIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 02/2008, de 1º de julho de 2008**. Estabelece definições, princípios, modalidades, critérios e padrões para organização dos cursos de graduação da UFBA. [Salvador], 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Plano de expansão e reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia**: termo de referência. Salvador, 2007. Disponível em: https://cpa.ufba.br/node/37. Acesso em: 3 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Plano de desenvolvimento institucional**: 2013-2022. Santo André, SP, 2013. Disponível em: http://nte.ufabc.edu.br/images/docs/PDI_UFABC_2013-2022.pdf. Acesso em: 13 mar. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Projeto pedagógico**. Santo André, SP, 2006. Disponível em: https://sig.ufabc.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=2033775&key=48c182285b7ddf6fb4f0809af1f89c0b. Acesso em: 13 mar. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Projeto pedagógico das engenharias, 2017**. Santo André, SP, 2017. Disponível em: http://prograd.ufabc.edu.br/cg/2016/OD3_PPC_ENGS_2017_IVextra.pdf. Acesso em: 3 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Carta de fundação e estatuto**. Itabuna, BA, 2013. Disponível em:http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/Carta-e-Estatuto.pdf. Acesso em: 16 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Plano orientador**. Itabuna, BA, 2014a. Disponível em: https://docplayer.com.br/18572201-Universidade-federal-do-sul-da-bahia-plano-orientador.html. Acesso em: 16 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Projeto político-pedagógico do curso de medicina da Universidade Federal do Sul da Bahia**. Itabuna, BA, 2014b. Documento-proposta resultante de Consultoria Técnica Especializada em curso, sob demanda da Universidade Federal do Sul da Bahia. Minuta (versão 4.0) do Documento Preliminar.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Relatório de gestão**: 2014. Itabuna, BA, 2015a. Disponível em: http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/Versao-final31.pdf. Acesso em: 20 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Relatório do I Fórum Social**: universidade e sociedade em dialogo: Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro. Ilhéus Itabuna, 2015b. Disponível em: http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Relato%CC%81rio-do-I-Fo%CC%81rum-Social-da-UFSB_Reunio%CC%83es-Preparato%CC%81rias-v.-mai-2016-1.pdf. Acesso em: 18 mar. 2017.

VICENZI, Lectícia Josephina Braga de. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, jul./set. 1986. Não paginado.

WHITE, Leslie A. **O conceito de sistemas culturais, como compreender tribos e nações**. Rio de Janeiro: Zahar, [1978].

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. Tradução Sônia Veasey Rodrigues e Maria Cecília Pires Barbosa Lima. São Paulo: Editora UNESP, [1991].

ZACARIAS, Maria; VIEIRA, Carlos. O processo de Bolonha. **sentia**, Sobral, v. 14, n. 2, p. 135-147, dez. 2012/maio 2013. Disponível em: http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8690/1/processo_bolonha.pdf. Acesso em: 10 nov. 2016.

ZAMBELLO, Aline Vanessa. **A expansão das universidades federais no Brasil**: momentos e instrumentos (2000-2013). Orientadora: Vera Alves Cepêda. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7533/DissAVZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 maio 2017.

ANEXOS

ANEXO A – Resolução Nº 20/2015

GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

RESOLUÇÃO Nº 20/2015

Regulamenta a Formação Geral na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

O Conselho Universitário (CONSUNI) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), no uso de suas atribuições, atendendo as deliberações de plenário, e considerando que:

- O Plano Orientador da Universidade prevê a implantação da Formação Geral;
- A redação do inciso I do art. 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – deu nova dimensão à certificação de cursos sequenciais, confirmando o princípio da existência de diferentes níveis de abrangência quanto a campos de saber, antecipando sua convergência e adequação ao regime de ciclos de formação, conforme entendimento consolidado nos Pareces CES 672/98 e CES 968/98

R E S O L V E:

CAPÍTULO I

DAS FINALIDADES

Art. 1º A Formação Geral (FG) constitui etapa obrigatória das Licenciaturas Interdisciplinares (LI) e dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) e seu cumprimento habilita o estudante da Área Básica de Ingresso (ABI) a integrar-se ao programa curricular regular na etapa de Formação Específica das LIs ou dos BIs e ao estudante dos BI solicitar mudança para uma das LI ou para outro BI.

Art. 2º A FG tem a finalidade de promover visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política, acolhimento à diversidade e respeito aos saberes da comunidade. Tal perspectiva reflete os conceitos de democracia cognitiva, sociodiversidade, etnodiversidade e epistemodiversidade, fundantes da teoria sociocrítica de Boaventura Sousa Santos.

Art. 3º A FG se fundamenta, prioritariamente, em valores e competências para a busca de soluções de problemas concretos, capacitando-os ao aprendizado continuado, colocando-os num processo compartilhado de ensino-aprendizagem, oferecendo visão inter-transdisciplinar do mundo, da sociedade e do sujeito humano, a partir do ambiente universitário.

Reitoria: Campus Jorge Amado
Rua Itabuna, s/n, Rod. Ilhéus-Vitória da Conquista, km 39, BR 415, Ferradas, Itabuna, Bahia, CEP 45.613-204.
Fone: 73 3613-5497
www.ufsb.edu.br

CAPÍTULO II
DOS REQUISITOS ACADÊMICOS DA FORMAÇÃO GERAL.

Art. 4º A FG inclui conteúdos considerados necessários para a vida cidadã e profissional na sociedade contemporânea, em diferentes formatos de Componentes Curriculares (CC) modulados.

Art. 5º Para completar a FG, a/o estudante deve, no mínimo, cursar 900 horas e 62 créditos de Componentes Curriculares (CC) e Atividade de Orientação Acadêmica (AOA), com a seguinte distribuição:

I. Obrigatórios: 540 horas e 36 créditos;

II. Optativos: 360 horas e 24 créditos;

III. Atividade de Orientação Acadêmica: 2 créditos.

§ 1º Os CC Obrigatórios são:

a) Experiências do Sensível (60 h, 4 créditos); FES

b) Universidade e Sociedade (60 h, 4 créditos);

c) Universidade, Desenvolvimento Regional e Nacional (60 h, 4 créditos);

d) Universidade e Contexto Planetário (60 h, 4 créditos);

e) Língua, Território e Sociedade (60 h, 4 créditos);

f) Leitura, Escrita e Sociedade (30 h, 2 créditos);

g) Matemática e Espaço (60 h, 4 créditos);

h) Matemática e Cotidiano (30 h, 2 créditos);

i) Introdução ao Raciocínio Computacional (30 h, 2 créditos);

j) Expressão Oral em Língua Inglesa (60 h, 4 créditos);

k) Compreensão Escrita em Língua Inglesa (30 h, 2 créditos).

§ 2º Os CC Optativos do campo dos saberes e práticas são 5 (cinco), sendo obrigatório a/o estudante realizar pelo menos um desses CCs para completar a FG:

a) Campo das Artes: Saberes e Práticas (60 h, 4 créditos);

b) Campo das Ciências: Saberes e Práticas (60 h, 4 créditos);

c) Campo das Humanidades: Saberes e Práticas (60 h, 4 créditos);

d) Campo da Educação: Saberes e Práticas (60 h, 4 créditos);

e) Campo da Saúde: Saberes e Práticas (60 h, 4 créditos).

§ 3º Os CC Optativos de oficinas de textos são 5 (cinco), sendo obrigatório a/o estudante realizar pelo menos um desses CCs para completar a FG:

Reitoria: Campus Jorge Amado
Rua Itabuna, s/n, Rod. Ilhéus-Vitória da Conquista, km 39, BR 415, Ferradas, Itabuna, Bahia, CEP 45.613-204.
Fone: 73 3613-5497
www.ufsb.edu.br

a) Oficinas de Textos Acadêmicos e Técnicos em Artes (60 h, 4 créditos);

b) Oficinas de Textos Acadêmicos e Técnicos em Ciências (60 h, 4 créditos);

c) Oficinas de Textos Acadêmicos e Técnicos em Educação (60 h, 4 créditos);

d) Oficinas de Textos Acadêmicos e Técnicos em Humanidades (60 h, 4 créditos);

e) Oficinas de Textos Acadêmicos e Técnicos em Saúde (60 h, 4 créditos).

§ 4º Os CC Optativos de perspectivas matemáticas são 5 (cinco), sendo obrigatório a/o estudante realizar pelo menos um desses CCs para completar a FG:

a) Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Artes (60 h, 4 créditos);

b) Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Ciências (60 h, 4 créditos);

c) Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Educação (60 h, 4 créditos);

d) Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Humanidades (60 h, 4 créditos);

e) Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Saúde (60 h, 4 créditos).

§ 5º Para completar a FG o estudante também deve realizar 180 h em CCs de culturas complementares à sua área de ingresso, sendo obrigatório a/o estudante realizar pelo menos 90 horas em duas culturas complementares, conforme **Quadro 1** em anexo.

§ 6º É obrigatória a participação das/dos estudantes na Atividade de Orientação Acadêmica no quadrimestre de ingresso na UFSB.

§ 7º Apenas 900 h de CCs cursados pelas/os estudante serão utilizadas para o cálculo do Coeficiente de Rendimento da Formação Geral (CRFG), constituído conforme Resolução Específica.

§ 8º Os CCs obrigatórios do 2º e 3º quadrimestres da FG sempre ocorrerão em pares, isto é, um CC de Conhecimento obrigatório sempre tem um CC correlato de examinação (CCX).

CAPÍTULO III
DA CERTIFICAÇÃO

Art. 6º Ao completar a FG a/o estudante terá direito à Certificado de Formação Geral Universitária (CFGU).

Art. 7º O CFGU será expedido pela Progeac quando a/o estudante concluir seus requisitos e nele constará o Coeficiente de Rendimento da Formação Geral, os CCs cursados e as notas obtidas, conforme resolução específica.

Art. 8º No prazo de cinco anos, a/o estudante pode concorrer aos editais de transferência interna da UFSB, inclusive para mudança de curso.

Art. 9º As vagas de cursos não preenchidas por estudantes regulares, vagas remanescentes, serão disponibilizadas, primeiro, para transferência de portadores do CFGU, e apenas depois para estudantes de outras universidades.

Reitoria: Campus Jorge Amado
Rua Itabuna, s/n, Rod. Ilhéus-Vitória da Conquista, km 39, BR 415, Ferradas, Itabuna, Bahia, CEP 45.613-204.
Fone: 73 3613-5497
www.ufsb.edu.br

Art. 10 Para cada vaga de acesso direto ao BI nos campi há outra vaga destinada aos concluintes da ABI-LI.

CAPÍTULO IV
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 11 Excepcionalmente para as/os ingressantes em 2014.3, a exigência inscrita no 5º parágrafo do Art. 5º será aplicada em termos de áreas de conhecimento, conforme Quadro 2 em anexo.

Art. 12 A Formação Geral terá colegiado próprio em cada campus, constituído conforme Resolução Específica.

Art. 13 Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Universitário.

Art. 14 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Itabuna, 08 de julho de 2015

Naomar Monteiro de Almeida Filho
Reitor Pró-Tempore
Presidente do Conselho Universitário

ANEXO:
QUADROS DAS CULTURAS E ÁREAS DE CONHECIMENTO COMPLEMENTARES

QUADRO 1: CULTURAS COMPLEMENTARES NA FORMAÇÃO GERAL

Curso	Culturas Complementares
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	Científica e Humanística
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências	Artística e Humanística
Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades	Artística e Científica
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	Artística e Humanística
Licenciaturas Interdisciplinares	Artística e Científica

QUADRO 2: ÁREAS COMPLEMENTARES NA FORMAÇÃO GERAL PARA ESTUDANTES QUE INGRESSARAM EM 2014.3

Curso	Áreas de Conhecimento
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	Ciências, Educação, Humanidades e Saúde
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências	Artes, Educação, Humanidades e Saúde

Reitoria: Campus Jorge Amado
Rua Itabuna, s/n, Rod. Ilhéus-Vitória da Conquista, km 39, BR 415, Ferradas, Itabuna, Bahia, CEP 45.613-204.
Fone: 73 3613-5497
www.ufsb.edu.br

Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades	Artes, Ciências, Educação e Saúde
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	Artes, Ciências, Educação e Humanidades
Licenciaturas Interdisciplinares	Artes, Ciências, Humanidades e Saúde

Reitoria: Campus Jorge Amado
Rua Itabuna, s/n, Rod. Ilhéus-Vitória da Conquista, km 39, BR 415, Ferradas, Itabuna, Bahia, CEP 45.613-204.
Fone: 73 3613-5497
www.ufsb.edu.br

ANEXO B – Resolução Nº 22/2017

GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

UFSB

RESOLUÇÃO N°022 /2017

Substitui a Resolução 20/2015 que regulamenta a Formação Geral na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

O Conselho Universitário (CONSUNI) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), no uso de suas atribuições, atendendo as deliberações de plenário, e considerando que

- O Plano Orientador da Universidade prevê a implantação da Formação Geral
- A arquitetura curricular da UFSB caracterizada por regime de ciclos de formação
- Os princípios de compromisso com a formação profissional para atuação na Educação Básica e a valorização de seus profissionais docentes postos nos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas Interdisciplinares

R E S O L V E:

CAPÍTULO I
DAS FINALIDADES

Art. 1º A Formação Geral (FG) constitui um conjunto de componentes curriculares obrigatórios para estudantes ingressantes nos Bacharelados Interdisciplinares (BI) e na Área Básica de Ingresso das Licenciaturas Interdisciplinares (ABI-LI) da UFSB.

§ 1º A **Área Básica de Ingresso** designa a situação em que uma única "entrada" possibilita ao estudante, após a conclusão do conjunto de componentes curriculares da FG a escolha de uma entre cinco opções de escolha para Licenciatura Interdisciplinar ofertada na UFSB.

§ 2º A/o estudante da UFSB que optou por entrar na ABI-LI tem direito adquirido de cursar uma das LIs ofertadas após o cumprimento da FG.

Art. 2º Os Componentes Curriculares da FG abordam conteúdos, voltados para a formação interdisciplinar da/o estudantes numa perspectiva cultural artística, humanística e científica abarcando, ainda, as análises do mundo contemporâneo e aqueles conteúdos que operam na constituição de um arcabouço intelectual que possa auxiliar no processo de estruturação do conhecimento e na organização da reflexão para sua formação integral.

Art. 3º A FG se fundamenta, prioritariamente, em valores e competências para a busca de soluções de problemas concretos, capacitando-os ao aprendizado continuado, colocando-os num processo compartilhado de ensino-aprendizagem, oferecendo visão inter-transdisciplinar do mundo, da sociedade e do sujeito humano, a partir do ambiente universitário.

Art. 4º O cumprimento da FG habilita a/o estudante da Área Básica de Ingresso (ABI) a integrar-se ao programa curricular regular na etapa de Formação Específica de uma LI ou a um BI, este último em suas vagas remanescentes ou até o limite de 1/3 das vagas de entrada do SISU.

CAPÍTULO II
DOS REQUISITOS ACADÊMICOS DA FORMAÇÃO GERAL.

Art. 5º A FG inclui conteúdos que possibilitam a formação para a vida cidadã e profissional na sociedade contemporânea, em diferentes formatos de Componentes Curriculares (CC) modulados.

Reitoria: Campus Jorge Amado
Rua Itabuna, s/n, Rod. Ilhéus Vitória da Conquista, km 39, BR 415, Ferradas, Itabuna, Bahia, CEP 45.613-204
Fone: 73 3613 5047
www.ufsb.edu.br

Art. 6º Para completar a FG, a/o estudante deve cursar, no mínimo, 900 horas (equivalentes a 60 créditos) de Componentes Curriculares (CC).

§ 1º Os CC são dispostos em Blocos Temáticos (BT), conforme o Anexo I desta Resolução, cabendo ao estudante cursar a carga horária mínima de cada BT.

§ 2º Outros CC podem ser ofertados pelos Colegiados de Curso desde que constantes na matriz curricular de seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e respeitados os blocos temáticos com sua carga horária mínima.

§ 3º Para completar a FG a/o estudante deve cursar 180 horas em CC de culturas complementares à sua área de ingresso, sendo obrigatório a/o estudante realizar pelo menos 90 horas em duas culturas complementares, conforme o Anexo II desta Resolução.

Art. 7º Apenas 900 h de CCs cursados pelas/os estudante serão utilizadas para o cálculo do Coeficiente de Rendimento da Formação Geral (CRFG), constituído conforme Resolução Específica.

CAPÍTULO III
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 8º Esta Resolução será aplicada aos estudantes que ingressarem na UFSB após sua publicação.

Art. 9º Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Universitário.

Art. 10º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Itabuna, 18 de dezembro de 2017

Joana Angélica Guimarães da Luz
Vice-Reitora no Exercício do Cargo de Reitora

Reitoria: Campus Jorge Amado
Rua Itabuna, s/n, Rod. Ilhéus-Vitória da Conquista, km 39, BR 415, Ferradas, Itabuna, Bahia, CEP 45.613-204.
Fone: 73 3613-5497
www.ufsb.edu.br

ANEXO I

Blocos temáticos e componentes curriculares, com total de 720 horas

Blocos Temáticos	Componente Curriculares						Carga Horária por bloco
Bloco Temático Vocacional e de Afiliação	Campo das Humanidades saberes e Práticas (60 h)	Campo da Educação: saberes e Práticas (60 h)	Campo das Artes saberes e Práticas (60 h)	Campo das Ciências saberes e Práticas (60 h)	Campo da Saude Saberes e Práticas (60 h)	Atividade de orientação Acadêmica (30 h)	90
Bloco Temático de Linguagem Humanística	Universidade e Sociedade (60 h)	Universidade e Desenvolvimento Regional e Nacional (60 h)	Universidade e Contexto Planetário (60 h)				180
Bloco Temático de Linguagem Artística	Experiências do Sensível (60 h)	Outros CC Optativos e/ou Obrigatórios					120
Bloco Temático de Linguagem Matemática e Científica	Perspectivas Matemáticas e Computacionais (60 h)	Matemática e Espaço (60 h)	Matemática e Cotidiano (30 h)	Introdução ao Raciocínio Computacional (30 h)			150
Bloco Temático Língua, Território e Sociedade	Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos (60 h)	Língua, Território e Sociedade (60 h)	Leitura, Escrita e Sociedade (30 h)	Expressão Oral em Língua Inglesa (60 h)	Compreensão e Escrita em Língua Inglesa (30 h)		180

Reitoria, Campus Jorge Amado
Rua Itabuna, s/n, Rod. Ilhéus-Vitória da Conquista, Km 39, (BR 415), Ferradas, Itabuna, Bahia, CEP 45.613-204
Fone: 73 3613 5497

ANEXO II

Áreas para as Culturas Complementares às áreas de ingresso.

Curso	Cultura Complementar
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	Ciências, Educação, Humanidades e Saúde
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências	Artes, Educação, Humanidades e Saúde
Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades	Artes, Ciências, Educação e Saúde
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	Artes, Ciências, Educação e Humanidades
Licenciaturas Interdisciplinares	Artes, Ciências, Humanidades e Saúde

ANEXO C – Resolução Nº 17/2015

GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
REITORIA

RESOLUÇÃO 17/2015

Regulamenta a concessão de Graus Universitários Especiais no âmbito da UNIVERSIDADE.

O Conselho Universitário (CONSUNI), órgão superior da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), no pleno exercício de suas atribuições estatutárias e consoante às normas legais que o regem, considerando que:

I - é papel desta instituição universitária incentivar todas as formas de conhecimento capazes de contribuir para o progresso dos saberes humanos orientados para a convivência pacífica e a melhoria das condições de vida da população,

II - impõe reconhecer a existência e validade de diferentes paradigmas cognitivos e matrizes culturais, bem como a rica diversidade dos saberes humanos,

III - o diálogo entre saberes pode efetivamente propiciar ganhos de conhecimento e sociabilidade,

IV - é do interesse da instituição valorizar conhecimentos, saberes, técnicas, artes e perícias cultivadas em meio extra-acadêmico, com abertura para sua incorporação sempre que isto se mostre possível e propício ao avanço do processo educacional, nos planos do ensino, da pesquisa e da extensão,

V - importa a esta Universidade, já no seu processo de implantação, reconhecer e valorizar as riquezas culturais acumuladas historicamente por diferentes segmentos da população à qual serve,

VI – há necessidade de regulamentar o disposto no seu Estatuto, Art. 8o. Inciso II, Art. 16, Inciso I, alínea j, e especialmente o Art. 37, na íntegra,

R E S O L V E:

Art. 1º Os Graus Universitários Especiais compreendem os seguintes títulos:

I. Mestre em Saberes e Práticas;
II. Doutor em Artes, Saberes e Ofícios.

Art. 2º Os Graus Universitários Especiais serão concedidos por esta UNIVERSIDADE a :

I. profissionais de notória especialização;
II. mestres de saberes populares ou tradicionais;
III. artistas de excepcional talento;
IV. professores com reconhecida contribuição à Educação Básica;
V. pesquisadores não-acadêmicos em campos de conhecimento científico;
VI. gestores públicos com reconhecida contribuição à sociedade;

Reitoria: Campus Jorge Amado
Rua Itabuna, s/n, Rod. Ilhéus-Vitória da Conquista, km 39, BR 415, Ferradas, Itabuna, Bahia, CEP 45.613-204.
Fone: 73 3613-5497
www.ufsb.edu.br

VII. empreendedores de notória competência em sua área de atuação;

VIII. outros casos, a critério do Conselho Universitário.

Art. 3 ° Os Graus Universitários Especiais serão concedidos a pessoas que atendam aos requisitos abaixo definidos:

I. Ter competência e reconhecimento social demonstrados no exercício dos saberes, práticas, técnicas, artes ou perícias correspondentes;

II. Ter reputação ilibada, comprovando-se que seu talento e competência se exercem de modo propício à melhoria da sociedade, com fins pacíficos e efeito educativo;

III. Manifestar disposição de diálogo com a comunidade universitária e acordo com os valores e princípios que a regem.

§ 1° Os candidatos à outorga dos graus objeto desta Resolução serão indicados por três membros deste Conselho Universitário mediante exposição de motivos que inclua memorial descritivo e documentos comprobatórios, especificando o domínio de conhecimento ou área de atuação pertinente ao título recomendado.

§ 2° Cada indicação será avaliada por uma Banca Examinadora designada por este Conselho, composta por três Professores Titulares de universidades credenciadas e dois Doutores detentores de graus desta modalidade ou, ainda, expoentes nacionais com atuação destacada na área do grau a ser outorgado.

§ 3° A proposta de concessão deverá ser aprovada por maioria absoluta, em votação secreta, após criteriosa e competente análise do Relatório da Banca Examinadora por uma Comissão de Relatoria composta por três membros do CONSUNI que não tenham participado da indicação do candidato.

Art. 4° Os Mestres em Saberes e Práticas e os Doutores em Artes, Saberes e Ofícios receberão, das mãos do Reitor da Universidade Federal do Sul da Bahia, em sessão pública do Conselho Universitário realizada anualmente, diploma especificando o domínio de conhecimento ou área de atuação em que seu Grau Universitário Especial foi reconhecido.

Parágrafo Único: Os graus objeto desta Resolução terão validade no âmbito interno da UNIVERSIDADE e de instituições que os reconheçam em igual medida, mediante termos de entendimento próprios.

Art. 5° O detentor de Graus Universitários Especiais poderá:

I. ser convidado a participar de programas e projetos de ensino, pesquisa ou extensão na UNIVERSIDADE, devendo o convite ser feito pelo coordenador do programa ou projeto, recebendo o mesmo tratamento dispensado a um consultor ou professor visitante, sem implicar vínculo empregatício com a instituição;

II. ser eventualmente chamado a colaborar com este Conselho em deliberações que digam respeito a Saberes Práticos, Artes da Docência, Artes e Ofícios Tradicionais e Populares, diálogos interculturais ou matéria pertinente a sua particular perícia;

Reitoria: Campus Jorge Amado
Rua Itabuna, s/n, Rod. Ilhéus-Vitória da Conquista, km 39, BR 415, Ferradas, Itabuna, Bahia, CEP 45.613-204.
Fone: 73 3613-5497
www.ufsb.edu.br

III. encaminhar às autoridades universitárias projetos que digam respeito a sua área de conhecimento e tê-los apreciados por instância acadêmica competente;

IV. ser contratado como Professor ou Pesquisador Credenciado, nos termos do Inciso II, Art. 8º do Estatuto, observando os mesmos critérios estabelecidos para contratação de professor visitante;

V. ser recomendado por esta UNIVERSIDADE a outra instituição com fins educativos e/ou culturais a que se dirija, com o propósito de difundir seu conhecimento, saber, arte ou perícia.

Art. 5º Esta Resolução entrará em vigor a partir da sua aprovação.

Itabuna, 10 de março de 2015

Naomar Almeida Filho
Reitor Pró-tempore
Presidente do Conselho Universitário

Reitoria: Campus Jorge Amado
Rua Itabuna, s/n, Rod. Ilhéus-Vitória da Conquista, km 39, BR 415, Ferradas, Itabuna, Bahia, CEP 45.613-204.
Fone: 73 3613-5497
www.ufsb.edu.br

ANEXO D – Carta dirigida ao Ministro da Educação

Governo Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Sul da Bahia

Itabuna, Bahia, 14 de agosto de 2016.

Exmo. Sr. José Mendonça Filho
Ministro de Estado da Educação

Excelentíssimo Senhor Ministro,

Ao concluirmos mais uma etapa no processo de criação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a mais nova universidade pública brasileira, vimos apresentar a V. Exa. o presente expediente, composto por histórico, balanço de resultados, proposta de continuidade dos trabalhos em curso, solicitação de apoio e recursos, além da disponibilização de nossos cargos *pro tempore*. Com este encaminhamento, respeitosamente ratificamos os termos do Of. Reitoria/UFSB 013/2016, protocolado neste Ministério em 11/2/2016.

Nosso trabalho começou em janeiro de 2012, como membros da Comissão de Implantação da UFSB, oficializada pelo Ministério da Educação, através da Portaria SESu/MEC no. 108/2012 em 26/06/2012. Sob nossa coordenação, durante todo o ano de 2012, essa Comissão promoveu audiências públicas em quase todos os municípios do Sul da Bahia, avaliando junto com a sociedade a viabilidade de um modelo de universidade socialmente referenciado e firmemente integrado ao território. Esse trabalho intenso culminou, em junho de 2013, numa reunião geral com as IES públicas que atuam na região, alcançando amplo consenso sobre oferta de cursos e atividades acadêmicas, distribuídos de modo equitativo, sem redundância ou rivalidades institucionais.

A Lei 12.818/2013, criando a Universidade Federal do Sul da Bahia, com Reitoria em Itabuna e *campi* em Teixeira de Freitas e Porto Seguro, foi aprovada pelo Congresso Nacional em 5/6/2013. No dia 17 de julho daquele ano, fomos nomeados, pelo então Ministro da Educação Aloizio Mercadante, Reitor e Vice-Reitora *pro tempore* desta universidade. Montamos uma equipe de colaboradores, nomeamos alguns membros dessa equipe como Pró-Reitores e outros como Decanos provisórios das embrionárias unidades universitária se, de imediato, avançamos na concepção de um novo modelo curricular inspirado nos Bacharelados Interdisciplinares implantados na UFABC e na UFBA, a eles agregando a revolucionária concepção anisiana de Colégios Universitários e a tendência contemporânea de formação docente em Licenciaturas Interdisciplinares.

Nosso núcleo dirigente inicial dedicou-se com empenho a uma dupla tarefa. Por um lado, realizamos uma série de Seminários Acadêmicos para prospectar modelos curriculares inovadores e, em paralelo, para avaliar planos de trabalho de professores de outras IFES que se candidatavam à redistribuição. Por outro lado, elaboramos um Estatuto capaz de expressar e regulamentar um modelo institucional e organizacional de fato novo, à altura dos desafios que nossa prospecção e

conhecimento da região já descortinavam. Nesse dispositivo legal, destacam-se iniciativas inovadoras, como o Conselho Estratégico Social, o quadro docente complementar (reconhecendo profissionais de competências práticas e mestres de saberes tradicionais) e a Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários, além de uma estrutura de gestão enxutíssima – destacando as pró-reitorias de Tecnologia de Informação e Comunicação (PROTIC) e de Sustentabilidade e Integração Social (PROSIS), pioneiras entre as universidades brasileiras. Esse Estatuto, aprovado pelo Consuni em 14/02/2014, foi protocolado na SESu/MEC dentro do prazo previsto na Portaria de nossa nomeação como dirigentes. Infelizmente, esse importante documento, estruturante da nossa organização institucional, não nos foi retornado até o momento, pois ainda se encontra sob exame pelos órgãos técnicos desse Ministério.

Como sabe V. Exa., nossa Universidade tem estrutura organizativa bastante distinta de outras instituições brasileiras. A fim de promover maior integração social e inclusão territorial, e acolher dignamente estudantes oriundos de famílias de baixa renda, residentes em pequenos municípios e comunidades remotas, como aldeados e quilombolas, a UFSB mantém uma rede de colégios universitários interligados por rede digital aos três *campi*. Para atender tal demanda, dada a ausência de rede digital pública na região, desenvolvemos soluções próprias de conectividade, comprometendo parte de nosso orçamento de custeio, diferentemente de universidades estabelecidas que têm tais custos cobertos pela RNP. Sem previsão de soluções a curto prazo, investimos num modelo próprio de conectividade, ampliando a participação dessas comunidades – tradicionalmente alijadas do acesso à formação universitária pública e de qualidade.

No primeiro semestre de 2014, dirigimos grande parte de nossos esforços à implantação da base física da UFSB. Em Itabuna, a Prefeitura Municipal disponibilizou um imóvel de excelente padrão construtivo que, reformado, permitiu acolher as equipes de gestão e os primeiros contingentes de alunos do Campus Jorge Amado. Em Teixeira de Freitas, a Prefeitura Municipal pôs à nossa disposição o maior imóvel da rede municipal de ensino para implantar o Campus Paulo Freire. Em Porto Seguro, com a anuência ativa do Governo Estadual, recebemos as instalações que hoje compõem o Campus Sosígenes Costa, à época um subutilizado centro de convenções sob gestão da Empresa de Turismo da Bahia. Em paralelo, celebramos parceria com a Secretaria Estadual de Educação para implantar a rede de colégios universitários acima citada.

Em janeiro de 2014, recebemos no Campus Sosígenes Costa a visita do Prof. Paulo Speller, então Secretário da SESu/MEC, acompanhado por uma missão formada por dirigentes de todas as secretarias do MEC, do INEP e da RNP. Repassamos com cuidado o modelo proposto e a situação do processo de implantação à época; nossos atentos interlocutores identificaram três desafios cruciais:

a) recrutar pessoal qualificado para atuar em áreas remotas;
b) prover banda larga digital no território de abrangência da Universidade;
c) superar possíveis obstáculos legais e regulatórios ao modelo proposto, inovador e necessário como conceito, mas considerado de difícil viabilidade prática.

As soluções para tais desafios, coletivamente construídas com apoio da equipe técnica da própria SESu/MEC, foram compiladas num documento protocolado no MEC em 4/4/2014, intitulado Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia. Este Plano detalha os três eixos de inovação que estruturam nosso projeto de universidade: (1) arquitetura curricular organizada em ciclos de formação, com modularidade progressiva e certificações independentes a cada ciclo; (2) regime letivo quadrimestral, propiciando otimização de recursos pedagógicos e de infraestrutura; (3) combinação de pluralismo pedagógico e uso intensivo de recursos tecnológicos.

Avançando no recrutamento de um quadro qualificado de pessoal, divulgamos uma série de chamadas públicas para redistribuição de pessoal de outras IFES e, entre maio e junho de 2014, realizamos concursos para servidores docentes e técnico-administrativos. O concurso para servidores recebeu 9.954 inscritos para 92 vagas, a maioria oriundos desta região. Para o primeiro concurso docente, testamos com sucesso um modelo inovador de seleção, com etapas eliminatórias e classificatórias, otimizando tempo e recursos. Recebemos 667 inscrições para 28 vagas, homologamos 136 candidaturas; no final, foram aprovados 25docentes em seis áreas de conhecimento, que se somaram aos 46 docentes cedidos ou redistribuídos de outras IFES.

Sabemos que o mais importante para uma instituição de ensino são seus estudantes. Coroando intenso esforço de preparação e superando incertezas, em 2014 oferecemos 540 vagas nas sedes e 510 na rede de Colégios Universitários, em cinco opções de cursos (quatro Bacharelados Interdisciplinares e uma Área Básica de Ingresso para Licenciaturas Interdisciplinares), com uma surpreendente taxa de confirmação de quase70%. Com esse primeiro contingente discente, oficialmente iniciamos atividades letivas em 20 de setembro de 2014. Encerramos o ano de 2014 com 746 estudantes matriculados, 94% oriundos da região Sul da Bahia, turma pioneira formada por entusiasmados participantes no processo de construção histórica desta Universidade. Após concluir o primeiro ciclo, os estudantes podem escolher entre os seguintes cursos de segundo ciclo previstos: dois em área de Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Oceanologia), seis na área tecnológica (Engenharias de Processo/Biotecnologia, de Processo/Alimentos,Transportes, Ambiental Agrícola, Ambiental Sanitária e Florestal), quatro em Ciências Humanas e Sociais (Administração, Antropologia, Economia, Direito), três na área da Saúde (Saúde Coletiva, Psicologia, Medicina) e dois em Artes (a definir).

Concluímos o segundo concurso docente em janeiro de 2015, aprimorando o modelo de etapas classificatórias, incluindo provas escritas em formulários eletrônicos, aplicadas em Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Itabuna, graças ao apoio de universidades parceiras (respectivamente UnB, UFABC, UNIRIO, UFBA e UESC). Para 49 vagas em 10 matérias, recebemos 636 inscrições; foram classificados 36 candidatos.

Em 2015, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, esboçamos um plano de ação conjunta para requalificação da Educação Básica na Região Sul da Bahia a partir de um grupo de trabalho interinstitucional, com a implantação de Complexos Integrados de Educação (CIE). A implantação dos CIEs (atualmente em número de três: Itamaraju, Itabuna e Porto Seguro) compreende os seguintes passos:

- Unidades da rede estadual de ensino médio que abrigam Colégios Universitários são requalificadas como escolas de ensino integral em tempo integral;
- A UFSB assume a gestão pedagógica dessas escolas, compartilhada pela SEC;
- A equipe de gestão e o pessoal docente continuam sob a responsabilidade da SEC;
- Universidades parceiras compartilham práticas e atividades, além de participar em projetos e programas integrados;
- Prefeituras participam com contrapartidas de logística, infra-estrutura e assistência estudantil.

Este projeto, Sr. Ministro, construído em estreito diálogo com a SEB/MEC, articulando de modo orgânico e otimizado recursos e capacidades de todos os níveis do sistema, apresenta enorme potencial de cumprir as metas do PNE.

Mesmo sendo tão jovem como instituição, face à alta qualificação do nosso corpo docente, temos investido bastante na organização de cursos de pós-graduação. Neste último ano, fomos selecionados para compor dois Mestrados em rede aprovados pela CAPES: Mestrado Profissional em Saúde Coletiva para Preceptores de Residência Médica (Prof-Saúde) e Mestrado Profissional em

Educação Matemática. Além disso, aprovamos junto à CAPES um programa de Mestrado e Doutorado sobre Estado e Sociedade.

Em 2015, oferecemos 1.080 novas vagas de graduação no ENEM/Sisu em 15 opções de entrada nas sedes, ampliando a taxa de ocupação para 77%. Para viabilizar a recepção de tantos alunos novos, face à não autorização para concursos naquele ano, contamos com vagas docentes do Programa Mais Médicos, posto que o nosso Curso de Medicina foi aprovado e se encontra em fase de implantação no Campus Paulo Freire, juntamente com a Residência Médica (já em funcionamento no Hospital Municipal de Teixeira de Freitas). Concluímos o ano de 2015 com 1.526 estudantes matriculados nos três campi.

Em 2016, ajustamos o crescimento à situação de crise e assumimos posição cautelosa em relação às metas de implantação do nosso Plano Orientador. Num processo complexo de discussão política interna, com decisiva participação da representação da sociedade, o Conselho Universitário aprovou a abertura de 913 novas vagas em todos os campi, sendo 33 vagas supranumerárias para estudantes indígenas. Em maio deste ano, foram admitidos 859 novos estudantes na UFSB.

No presente momento, a UFSB totaliza 2.340 estudantes, sendo 1.276matriculados em quatro Bacharelados Interdisciplinares (Ciências, Artes, Humanidades e Saúde) e 976 em Área Básica de Ingresso.Desses, 88 alunos da primeira turma já fizeram a progressão para cinco Licenciaturas Interdisciplinares (Matemática e Computação; Ciências da Natureza e sua Tecnologias; Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Sociais; Artes e suas Tecnologias). Apenas 122 estudantes (5,2% do total) encontram-se com matrícula suspensa, sinalizando potencial abandono de curso.

No plano físico, priorizamos reforma de espaços e instalações cedidos por instituições públicas parceiras e pelos governos estadual e municipais. Não obstante a inegável validade desta estratégia de começarmos a operar em instalações provisórias, necessário se faz realizar investimentos de longo prazo em obras definitivas. Exemplo disso é a construção do Pavilhão de Atividades de Ensino-Aprendizagem da UFSB, em terreno cedido pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac) para implantação definitiva do Campus Jorge Amado, obra projetada para acolher até 4.800 alunos.

Neste momento, podemos fazer um balanço positivo do processo de implantação da UFSB, avaliando os três desafios levantados pela missão SESu/MEC em 2014:

1. Com a eficiente atuação das comissões de concursos, superamos com folga a questão da qualificação. O corpo de apoio acadêmico e institucional da UFSB conta hoje com 151 servidores técnicos-administrativos, altamente motivados e bastante qualificados, muitos com mestrado e até com doutorado. O corpo docente compreende hoje 188 docentes, 63 destes atuando também em funções administrativas; **contamos praticamente com100% de doutores**.
2. Conseguimos implantar cobertura digital robusta e eficiente: graças à competente atuação da PROTIC, hoje dispomos de até 1 Gbps nos *campi* e até 60 Mbps nos Colégios Universitários, em rede digital com redundância e consistência, permitindo interação em tempo real nos processos de ensino-aprendizagem e de gestão.
3. Graças ao apoio da Procuradoria Federal na UFSB, passamos muito bem no teste da judicialização de processos, problema que afeta praticamente todas as IFES. Os concursos de docentes e servidores técnicos demonstraram alta segurança jurídica, recebendo recursos apenas em nível administrativo, todos de imediato resolvidos. Além disso, não sofremos ações judiciais nos processos de seleção de estudantes capazes de comprometer os sistemas de inclusão social.

Como pode perceber V. Exa., são muitas novidades numa agenda de fato positiva, apesar de todas as dificuldades da conjuntura adversa.

Completando esta sucinta prestação de contas, portanto, consideramos concluída a etapa inicial de criação da UFSB. Foram quatro anos de concepção, pouco mais de três anos de institucionalidade e quase dois anos de funcionamento. Coroamos esse processo com a realização este ano da 68ª. Reunião da SBPC, mais importante evento científico do Hemisfério Sul, em nosso Campus Sosígenes Costa, superando 24 mil participantes e visitantes de todos os Estados brasileiros.

Dando como cumprida a nossa missão, gostaríamos neste momento de fazer o que fizemos a cada novo Ministro que assumiu a pasta da Educação. Colocamos nossos cargos *pro tempore* à disposição de V.Exa. reiterando que a Portaria original que nos nomeou não prevê prorrogação automática. Com esse gesto, agradecemos ao MEC o voto de confiança, ao tempo em que reafirmamos a disposição em prosseguir na honrosa tarefa de criar uma universidade inovadora, fazendo história na educação superior brasileira.

Entretanto, Sr. Ministro, mesmo considerando o atual cenário de contenção e crise, universidades novas como a nossa, situadas em áreas remotas, não podem receber o mesmo tratamento orçamentário e financeiro de universidades consolidadas, em maioria localizadas em centros urbanos. No que nos concerne de modo particular, a iniciativa de implantar uma estrutura multi-campus, incluindo a rede de Colégios Universitários, com inserção orgânica num território vasto – considerando a grande extensão geográfica em nossa região de abrangência (48 municípios, 45.384 km^2, 1,6 milhão de habitantes) e sua localização remota (Teixeira de Freitas está a quase mil km da capital do Estado da Bahia) – e fortemente afetado por carências econômicas e desigualdades sociais, requer soluções próprias de infra-estrutura, transporte, comunicação e assistência estudantil. Nesse contexto, considerando o modelo inovador de integração social da UFSB, precisamos ainda reforçar nossas estratégias de assistência aos estudantes oriundos de segmentos de alta vulnerabilidade social da população.

O orçamento 2016 estabelecido pelo MEC para a UFSB, tanto em custeio quanto em capital, não será suficiente para cobrir o aumento das despesas advindas da disponibilização de espaços e recursos pedagógicos nos Campi de Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro, que irão abrigar novas turmas dos cursos já implantados.

Para 2016, o orçamento de custeio da UFSB foi da ordem de 11,5 milhões de Reais, além de 2,2 milhões de Reais destinados ao Programa de Assistência Estudantil. Seguindo o plano de implantação mais reduzido possível, nossa Universidade tem experimentado acréscimos anuais de mais de 50% no seu alunado, além de despesas crescentes de custeio para reforma e requalificação de instalações cedidas ou emprestadas. Além de vigilância, transportes, limpeza, energia, água, suprimentos, reagentes e outros itens de custeio, precisamos de recursos para cobrir despesas com Tecnologia da Informação e Comunicação (rede de internet, fibra ótica, telefonia, etc.), elemento crucial para a efetividade do modelo de educação mediada por tecnologias adotado pela instituição. Estimamos que, ainda este ano, serão necessários mais cinco milhões de Reais para complementação orçamentária nas rubricas de custeio.

No caso de despesas de capital, tivemos previsão de apenas 12,6 milhões de Reais para todo o ano de 2016. Tal montante sequer será suficiente para completar a construção, já iniciada, do primeiro (e ainda único) prédio novo da UFSB, o Pavilhão acima citado, contratado por 17 milhões de Reais, com entrega prevista para o início de 2018. Também foram providenciadas licitações para compra imediata de equipamentos para os laboratórios básicos dos cursos de primeiro e segundo ciclo, a serem instalados a partir de setembro de 2016. Para atender às demandas de capital, portanto, será necessário complemento orçamentário de pelo menos dez milhões de Reais ainda neste exercício.

Mesmo com esta cabal demonstração da insuficiência financeira atual –e considerando o fato de que, como universidade nova, em processo inicial de implantação, necessariamente teremos um aumento de atividades e de despesas no próximo exercício – nosso orçamento para 2017 recebeu um corte global de um milhão de reais. O montante de investimentos caiu para 12,1 milhões de Reais, a previsão de custeio foi reduzida para 10,9milhões de Reais e os recursos destinados à assistência estudantil caíram para 2,1 milhões de Reais. Apesar do percentual médio de 4% de redução do nosso orçamento para 2017 ser menor que a média de cortes em outras IFES, esta ausência de incremento na disponibilidade financeira na prática inviabiliza a abertura de novas turmas de alunos e a continuidade do funcionamento da nossa universidade.

A situação do quadro de servidores é mais dramática. A Lei 12.818 de 2013, marco legal de fundação da UFSB, estabeleceu a criação de 617 cargos docentes e de 648 cargos técnico-administrativos, sendo que nosso Plano de Implantação (protocolado no MEC em abril de 2014) previa provimento de 150 cargos docentes e 160 cargos técnico-administrativos a cada ano, durante cinco anos. Conforme nosso breve relatório acima, devido à suspensão de autorizações para concursos desde 2015, contamos hoje com um corpo docente e de servidores técnico-administrativos nos níveis mínimos previstos para o ano de 2014, com um déficit projetado para 2017 de 620 cargos!

Face ao exposto, apresentamos três pleitos urgentes e cruciais:

a) Autorização para imediatamente realizar concursos para 225 docentes e 240 servidores técnico-administrativos.
b) Recomposição do orçamento 2016, de acordo com as estimativas justificadas acima. (especificar necessidade)
c) Reprogramação do orçamento 2017, aumentando a dotação geral para Despesas de Custeio e de Capital. (especificar necessidade)

Sem estas medidas, a UFSB não poderá se manter em funcionamento. Já neste próximo período letivo (a iniciar-se em setembro), a oferta de componentes curriculares e opções de cursos de segundo ciclo estará comprometida para o primeiro grupo de alunos ingressantes em 2014 e, na sequência, para todas as turmas. Os exemplos mais dramáticos desta situação são os cursos de área tecnológica, que no momento dispõem de apenas 8 docentes formados nas engenharias, e os cursos de área médica, no momento contando com apenas 6 docentes diplomados em medicina. Igualmente, para o ano seguinte, será impossível a abertura de novas vagas para cursos de graduação e para os cursos de pós-graduação já aprovados pela CAPES.

Informamos a V. Exa. que, na hipótese de atendimento aos nossos pleitos, será possível imediatamente retomar as metas originais do nosso plano de implantação. Continuamos assim à disposição para avançar ainda mais no processo de consolidação da UFSB e, para manter este forte ritmo de construção institucional e transformação social, contamos com o apoio do MEC, desta forma contribuindo para ajudar a superar uma profunda dívida histórica deste país para com a linda e sofrida Região Sul da Bahia.

Saudações Universitárias Sulbaianas!

Naomar de Almeida Filho
Reitor *pro tempore*

Joana Angélica Guimarães
Vice-Reitora *pro tempore*

ANEXO E - Situação de cada imóvel

CAMPUS JORGE AMADO EM ITABUNA

1. Prédio para funcionamento provisório da Reitoria
   Área do Terreno: 10.046,62m²
   Área Construída: 2.962,75m²
   Alugado pela Prefeitura Municipal de Itabuna
   Valor mensal: R$ 43.000,00

2. Prédio destinado ao funcionamento de atividades acadêmicas do CJA - Ferradas
   Área do Terreno: R$2.477,00m²
   Área Construída: 2.477,00m²
   Alugado pela Universidade Federal do Sul da Bahia
   Valor mensal: R$27.224,15

3. Terreno Itabuna
   Para implantação Reitoria
   Área do Terreno: 99.893,74m²
   Doado pela Prefeitura Municipal de Itabuna

4. Terreno para implantação do Campus Jorge Amado
   Área do Terreno: 378.574,00 m²
   Área Construída: 6.053,50 m² (único prédio em construção com recursos próprios da UFSB)
   Cessão Provisória de Uso Gratuito pela CEPLAC
   Valor anual aplicado em Investimento/Reformas: R$ 4.650.384,30

5. Edificações CEPLAC
   Endereço: Km 22, Rodovia Ilhéus-Itabuna, Ilhéus.
   Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem imóvel (Nº 06/2015)
   Descrição: Laboratório Multifuncional localizado no pav. subsolo do CEPEC e Uso compartilhado da Biblioteca localizada no pav. térreo da mesma edificação.
   Área Construída: 927,00m²

CAMPUS SOSÍGENES COSTA

Endereço: Km 10, rodovia Eunápolis-Porto Seguro, BR-367
Termo de Contrato: Cessão de Uso, pelo Governo do Estado, de Bem Imóvel onde funcionava o Centro de Convenções da Costa do Descobrimento (Nº 31/2017)

Área do Terreno: 232.000,00m²
Área Construída: 19.691,00m²

CAMPUS PAULO FREIRE

Endereço: Praça Joana Angélica, 250, Loteamento Monte Castelo
Termo de Contrato: Cessão de Uso, pela Prefeitura de Teixeira de Freitas, de bem Imóvel (Publicação 11/06/2014)
Área do Terreno: 8.879,00m²
Área Construída: 2.095,60m²

CAMPUS PAULO FREIRE - ÁREA Derba

Endereço: Avenida Getúlio Vargas, n° 1732, Bela Vista
Termo de Contrato: Cessão de Uso, pelo Governo do Estado, de Bem Imóvel (Nº 113/2016)
Área do Terreno: 25.903,88m²
Área Construída: 1966,65m²

REDE DE COLÉGIOS UNIVERSITÁRIOS (CUNI)

CUNI Coaraci

Colégio: Estadual Almakazir Gally Galvão
Endereço: Rua Felicio de Novaes, s/n, Centro
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 43/2014)
Descrição: 3 salas de aula
Valor anual aplicado em Investimento/Reformas:

CUNI Ibicaraí

Colégio: Estadual Luís Eduardo Magalhães
Endereço: Rua Marechal Rondom, s/n, Centro
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 44/2014)
Descrição: 2 salas de aula
Valor anual aplicado em Investimento/Reformas:

CUNI Ilhéus

Colégio: Modelo Luís Eduardo Magalhães
Endereço: Avenida Governador Roberto Santos, s/n, Esperança
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 48/2014)
Descrição: Salas 1º andar
Valor anual aplicado em Investimento/Reformas:

CUNI Itabuna

Colégio: Estadual Dona Amélia Amado
Endereço: Avenida Manoel Chaves, s/n, São Caetano

Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 45/2014)
Descrição: 05 salas de aula
Valor anual aplicado em Investimento/Reformas:

CUNI Porto Seguro
Colégio: Modelo Luís Eduardo Magalhães
Endereço: BR 367, Km 26, s/n
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 46/2014)
Descrição: 05 salas de aula
Valor anual aplicado em Investimento/Reformas:

CUNI Santa Cruz de Cabrália

Colégio: Estadual Prof. Terezinha Scaramussa
Endereço: Praça Frei Henrique de Coimbra, s/n, Centro
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 47/2014)
Descrição: 3 salas de aula

CUNI Eunápolis
Colégio: Estadual Dr. Cleriston Andrade
Endereço: Rua Paulino Mendes Lima, nº 674, Centro
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 41/2014)
Descrição: 4 salas de aula

CUNI Itamarajú
Colégio: Estadual Polivalentede Itamarajú
Endereço: Rua Chile, nº 47, Centro
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 49/2014)
Descrição: 3 salas de aula

CUNI Pau Brasil
Colégio: Luís Eduardo Magalhães
Endereço: Rua Sávio Rosa de Assis, s/n, Genadio Andrade
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 34/2014)
Descrição: 1 sala de aula

CUNI Canavieiras
Colégio: Modelo Luís Eduardo Magalhães
Endereço: Rua Augusto Severo, s/n, Centro
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 35/2014)
Descrição: 3 salas de aula

CUNI Itacaré
Colégio: Estadual Aurelino Leal
Endereço: Rua Rui Barbosa, 159, Centro
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 36/2014)
Descrição: 1 sala de aula

CUNI Caravelas
Colégio: Polivalente de Caravelas
Endereço: Avenida das Palmeiras, nº 77, Nova Coréia
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 37/2014)
Descrição: 4 salas de aula

CUNI Camacã
Colégio: Estadual Polivalente de Camacã
Endereço: Rua Boa Vista, s/n, Centro
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 38/2014)
Descrição: 2 salas de aula

CUNI Ubaitaba
Colégio: Estadual Octacílio Manoel Gomes
Endereço: Avenida Vasco Neto, s/n, Centro
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 39/2014)
Descrição: 4 salas de aula

CUNI Mucuri
Colégio: Estadual Jaci Ferreira dos Santos
Endereço: Praça Custódia Costa Oliveira, nº 101, Centro
Termo de Contrato: Cessão de Uso de Bem Imóvel (Nº 40/2014)
Descrição:2 salas de aula

CUNI Nova Viçosa
Colégio: Estadual Eraldo Tinoco
Endereço: Rua Peruípe, nº 10, Fluminense
Descrição: 3 salas de aula

ANEXO F – Nota Técnica Nº 13/2017/CGRH/DIFES/SESU/SESU PROCESSO Nº 23000.016372/2017-18

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

NOTA TÉCNICA Nº 13/2017/CGRH/DIFES/SESU/SESU

PROCESSO Nº 23000.016372/2017-18

INTERESSADO: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - SESU/MEC

Assunto: Recomposição de pontos do Banco de Professor-Equivalente da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFESBA.

1. Objetivos

São objetivos desta Nota Técnica:

i) apresentar breve histórico da situação do quadro de docentes e de técnico-administrativos da UFESBA;

ii) subsidiar o Ministério da Educação na solicitação junto ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão para recomposição de pontos do Banco de Professor-Equivalente da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA.

2. UFESBA. Breve histórico e conjuntura atual

2.1 Breve histórico

A Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA[1] foi criada pela Lei nº 12.818, de 5 de junho de 2013. Com sede e foro no Município de Itabuna, a UFESBA possui dois outros *campi*, localizados nos municípios de Porto Seguro e Teixeira de Freitas.

Diferentemente da UNIFESSPA, UFOB e UFCA[2], implementadas a partir de *campi* já existentes, a UFESBA não foi instituída a partir do desmembramento de outras universidades, e, portanto, não recebeu aporte inicial de servidores e/ou cargos das IFES de origem.

O quadro de pessoal da UFESBA teve sua composição estabelecida na lei de criação da Instituição. Ao todo foram criados 617 cargos de Professor da Carreira de Magistério Superior e 623 cargos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), sendo 381 de nível intermediário (Classe D) e 242 de nível superior (classe E).

A Universidade iniciou suas aulas no segundo semestre de 2014. Seu pleno funcionamento está programado para 2020. Segundo o Plano Orientador da UFESBA[3], prevê-se um total de, aproximadamente, 20 000 matrículas em todos os níveis de ensino.

2.2 Modelo acadêmico

A arquitetura curricular[4] da UFESBA adota o regime de ciclos de formação, no qual o estudante tem primeiramente acesso à universidade, para uma formação geral, e só depois avança para habilitações profissionais ou carreiras acadêmicas específicas.

O Primeiro Ciclo, comum a todos os estudantes de cada área do conhecimento, apresenta os respectivos campos de práticas, posicionando o estudante como integrante de um mesmo aprendizado social em prol de objetivos compartilhados.

O Segundo Ciclo compreende cursos e programas de formação profissional e acadêmica, em campos e áreas de atuação específicos, destinados à habilitação de trabalhadores e intelectuais em carreiras profissionais, atividades ocupacionais, culturais ou artísticas de nível superior.

O Terceiro Ciclo inclui programas avançados de formação, normativamente denominados de pós-graduação senso estrito. Em paralelo aos ciclos de formação, encontram-se programas diversificados de educação permanente em modalidades designadas no Brasil como pós-graduação *lato senso*.

A arquitetura curricular pode ser esquematizada da seguinte forma:

- PRIMEIRO CICLO

• Bacharelado Interdisciplinar (BI)

• Licenciatura Interdisciplinar (LI)

- SEGUNDO CICLO

• Cursos de Graduação

- TERCEIRO CICLO

• Residências Profissionais

• Mestrados Profissionais e Acadêmicos

• Doutorados

A Residência Profissional destina-se à formação complementar especializada nas diferentes carreiras profissionais e respectivas opções, articulada organicamente ao Mestrado Profissional, podendo também servir como passagem direta ao Doutorado.

2.3 Conjuntura atual

A UFESBA conta hoje com cerca de 2 700 estudantes regulares de graduação matriculados em cursos de licenciatura interdisciplinar e bacharelado interdisciplinar em Saúde, Ciências, Humanidades e Artes, distribuídos nos *campi* de Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro.

O quadro de pessoal tem 182 docentes, sendo 161 professores efetivos, 16 substitutos e 5 visitantes; e 212 técnico-administrativos, dos quais 115 de nível "D" e 97, de nível "E".

Desde sua criação, apenas 27,9% das vagas de docentes previstas foram liberadas. O quadro de técnico-administrativos também está distante do quantitativo estabelecido na criação: apenas 32,0% do total foram liberados (tabela 1).

Tabela 1 - Demanda de docentes e técnicos na UFESBA (inclui Medicina)

Servidores	UFESBA (pactuações MEC-IFES, 2013 a 2016)			
	Pactuado	Executado	Déficit/ saldo a realizar	Execução (%)
Docentes (vagas)[1]	627	175	-452	27,9
Técnico-administrativos (vagas)	663	212	-451	32,0

Elaboração: MEC/SESu/DIFES
(1) Inclui 2017: 100 vagas

É importante observar que ao longo do quadriênio 2013-2016, a liberação de vagas de docentes foi descontinuada (tabela 2). Nos anos de 2015 e 2016, não houve liberação de vagas para contratação de docentes ou técnico-administrativos.

Tabela 2 – Percentual de liberação de vagas pactuadas de 2013 a 2016

Servidores	Percentual de liberação de vagas pactuadas de 2013 a 2016											
	2013			2014			2015			2016		
	Pac.	Lib.	%	Pac.	Lib.	%	Pac.	Lib.	%	Pac.	Lib.	%
Docentes	30	30	100	230	145	63,0	200	0	0	67	0	0
Técnico-administrativos	30	30	100	222	182	82,0	180	0	0	231	0	0

Elaboração: MEC/SESu/DIFES

Os estudantes que ingressaram em 2014 estão concluindo agora o primeiro ciclo e iniciarão o segundo ciclo no mês de junho próximo. Nesse cenário, a implantação dos cursos de graduação correspondentes ao segundo ciclo está comprometida e a continuidade desses cursos para 2017/2018 dependerá da liberação de novas vagas para contratação de docentes e técnicos.

3. O problema da relação *pontos x código de vagas* no Banco de Professor-Equivalente (BPEq) da UFESBA

3.1 Sobre o Banco de Professor-Equivalente (BPeq)

O BPEq é uma unidade de medida para a instrumentação da Gestão Administrativa de Pessoal Docente do Magistério Superior, implantado pela Portaria Normativa Interministerial MP/MEC nº 22, de 30 de abril de 2007, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.485, de 2011, e alterado pelo Decreto nº 8.259, de 29 de maio de 2014.

A partir do Decreto nº 8.259, de 2014, o BPEq passou a ser constituído pela soma dos Professores do Magistério Superior efetivos e dos cargos isolados de professor titular-livre, substitutos e visitantes, expressa na unidade professor-equivalente.

O "professor-equivalente" é um indicador utilizado com base em diferentes fatores de conversão[5]. A contratação de um professor efetivo em regime de dedicação exclusiva ocupa, por exemplo, 1,68 professor-equivalente no banco. Já um professor em regime de 40 horas semanais representa 1,00 professor-equivalente, e o professor 20 horas representa 0,58. O docente titular-livre, em

regime de dedicação exclusiva, representa 3,32. Quando um professor efetivo se afasta, ele continua sendo contado no banco. Assim, a contratação de um professor substituto representa uma ocupação adicional do BPeq.

Respeitados os parâmetros impostos pela LDO e os limites do BPEq, cada instituição poderá, independentemente de autorização, realizar concursos públicos e prover os cargos vagos, inclusive mediante a contratação de professor substituto, na forma prevista nas Leis nº 8.745/1993 e nº 12.5425/2011, respeitado o limite de 20% do quantitativo de docentes efetivos em cada Instituição Federal de Ensino Superior.

Periodicamente, o BPEq tem seus valores e quantidades recalculados visando redimensionar e acomodar as demandas por docentes da Rede de IFES. Esses valores e quantidades demandados são analisados, discutidos e aprovados conjuntamente pelo MEC e pelo MPOG.

A tabela 3 a seguir mostra a situação do BPEq da UFESBA em 6/4/2017.

Tabela 3 – UFESBA – BPEq em 6/4/2917

	Docentes -Efetivos								
	20h	40h	DE	Total	Substitutos + Visitantes	BancoPEqv	Autorizado	Saldo	Vagas [1]
UFESBA	0	0	161	161	21	293,62	342,00	48,38	15

(1) A serem preenchidas devido a concursos encerrados, concursos em andamento ou homologados para publicação.

O problema do déficit de docentes impacta atualmente toda a Rede de IFES. No caso da UFESBA, há uma peculiaridade relativa à questão de sua pontuação autorizada no BPEq. A Instituição possui 617 códigos de vagas de docentes autorizados na sua lei de criação, mas não recebeu pontuação suficiente no BPEq para dar provimento a essa quantidade de professores.

Para solucionar o problema da pontuação do BPEq, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação encaminha ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão duas propostas detalhadas a seguir.

3.1.1 Primeira proposta

Acréscimo no BPEq da UFESBA do quantitativo de pontos correspondente ao déficit de 452 códigos de docentes autorizados (tabela 1), ou seja, 452 x 1,68 = 759,36 pontos, acrescidos dos 20% relativos a substitutos e visitantes, totalizando, 911,23 pontos adicionais. Esta proposta solucionaria de vez o problema, possibilitando que a Instituição monte seu quadro de docentes na medida em que os estudantes avançam no fluxo dos cursos.

3.1.2 Segunda proposta

Transferência de pontos do BPEq de outras IFES para a UFESBA, de modo a garantir o funcionamento mínimo da Instituição em 2017/2018. As tabelas 4 e 5 a seguir mostram a migração de pontos obtida com a concordância dos dirigentes máximos das respectivas IFES.

Tabela 4 – Pontos cedidos à UFESBA

Sigla	Nome	Pontuação autorizada no BPEq[1]	Pontos cedidos à UFESBA	Nova pontuação da IFES no BPEq
UFG	Universidade Federal de Goiás	4.818,74	60,00	4.758,74
UFPB	Universidade Federal da Paraíba	4.924,77	25,00	4.899,77
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	3.489,99	30,00	3.459,99
UFPel	Universidade Federal de Pelotas	2.672,70	15,00	2.657,70
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	2.850,48	20,00	2.830,48
UFRB[2]	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	1.808,58	30,00	1.778,58
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará	964,27	33,60	930,67

(1) Portaria Interministerial MPGD-MEC nº 399/2016.
(2) Acordo em tramitação.

Tabela 5 – Pontos recebidos pela UFESBA

IFES	Pontuação autorizada no BPEq [1]	Pontos recebidos de outras IFES	Nova pontuação da no BPEq
UFESBA	342,00	213,60	555,60

(1) Portaria Interministerial MPGD-MEC nº 399/2016.

Esta proposta apresenta-se como solução alternativa, em caráter temporário, até que o BPEq da UFESBA seja recomposto integralmente nos termos da primeira proposta. Esta solução poderá se constituir em poderoso mecanismo de ajustes futuros de demandas de docentes entre as IFES, respeitadas as normas vigentes. Ao MEC cabe analisar e julgar a pertinência de eventuais pedidos a fim de evitar distorções no BPEq e na Relação Aluno-Professor (RAP).

Por ser executado no espaço intrabanco, respeitando-se os limites estabelecidos pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, o remanejamento de pontos e/ou código de vagas entre IFES não gera impacto orçamentário na Rede de IFES.

4. Quadro técnico-administrativo

Conforme mostrado na tabela 1, a UFESBA tem déficit de 451 servidores técnico-administrativos necessários ao seu funcionamento pleno, com base em sua lei de criação, incluindo a oferta do curso de Medicina.

4.1 Proposta

Propõe-se que a autorização para contratação de servidores técnico-administrativos seja escalonada no período de 2017 a 2020, conforme tabela 6 a seguir, considerando a projeção de matrículas e a oferta de cursos previstos no Plano Orientador da Instituição[6].

Tabela 6 – Proposta de escalonamento de autorização de técnico-administrativos, 2017-2020

Servidores	Técnico-administrativos (vagas) – inclui Medicina				
	2017	2018	2019	2020	Total
Nível D	70	70	70	56	266
Nível E	75	40	40	30	185
Total	145	110	110	96	451

5. Considerações finais e encaminhamentos

Esta Nota Técnica buscou apresentar a grave situação do quadro de docentes e de técnico-administrativos da UFESBA, demonstrando que a continuidade de seus cursos de graduação depende da recomposição imediata do seu banco de professor-equivalente e da autorização para contratação de servidores técnico-administrativos.

Como subsídios ao Ministério da Educação na solicitação junto ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão para recomposição de pontos do banco de professor-equivalente da UFESBA, foram propostas duas soluções. A primeira solução consiste em autorizar diretamente acréscimo de pontos no BPEq da UFESBA, correspondente quantitativo de docentes autorizados na sua lei de criação. Alternativamente, a segunda proposta consiste em permitir a transferência de pontos de outras IFES à UFESBA, em caráter de cessão temporária, com a anuência de seus dirigentes máximos.

No que se refere à recomposição do quadro técnico-administrativo, propõe-se que sejam autorizadas vagas de forma escalonada por um período de quatro anos.

Diante do exposto e reiterando a crítica situação da UFESBA no que se refere à continuidade do segundo ciclo da graduação, esta Diretoria submete à consideração do Gabinete da SESu esta proposta com posterior remessa à Secretaria Executiva deste Ministério, para providências ulteriores.

WEBSTER SPIGUEL CASSIANO
Coordenador-Geral de Recursos Humanos das IFES

À consideração superior.

MAURO LUIZ RABELO
Diretor da Rede de Desenvolvimento das IFES

De acordo. Encaminhe-se à CONJUR/MEC.

PAULO MONTEIRO VIEIRA BRAGA BARONE
Secretário de Educação Superior

[1] A sigla *UFESBA* foi estabelecida pela lei de criação da IFES (Lei nº 12.818/2013, art. 1º), mas os documentos e os endereços eletrônicos usados pela universidade usam a sigla UFSB.

[2] As leis de criação da UFESBA, UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia e UFCA – Universidade Federal do Cariri foram sancionadas em 5/6/2013. Essas universidades compõem um grupo denominado "IFES novas".

[3] Disponível em: . Acesso em 11.abr 2017.

[4] Adaptado do Plano Orientador da UFESBA. Disponível em: . Acesso em 11.abr 2017.

[5] Os atuais fatores de equivalência do BPEq foram estabelecidos no art. 2º da Portaria Interministerial nº 399, de 13/12/2016, com base na revisão das tabelas remuneratórias da Carreira do Magistério Superior estabelecidas na Lei nº 13.325, de 29/0/2016.

[6] No final do período de implantação previsto, nos dois ciclos de graduação, projeta-se uma oferta de 9 100 vagas no Primeiro Ciclo (7 000 na Rede CUNI e 2 600 na modalidade LI), 1 000 vagas presenciais em Segundo Ciclo, com mais 700 vagas em PG, totalizando aproximadamente 11 000 entradas. Prevê-se um total geral de matrículas de aproximadamente 20 000 estudantes regulares, somando-se todos os níveis de ensino.

Documento assinado eletronicamente por **Webster Spiguel Cassiano, Coordenador(a) Geral**, em 19/04/2017, às 13:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento da Portaria nº 1.042/2015 do Ministério da Educação.

Documento assinado eletronicamente por **Mauro Luiz Rabelo, Diretor(a)**, em 19/04/2017, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento da Portaria nº 1.042/2015 do Ministério da Educação.

Documento assinado eletronicamente por **Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Servidor(a)**, em 20/04/2017, às 12:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento da Portaria nº 1.042/2015 do Ministério da Educação.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mec.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0641359** e o código CRC **A646D62E**.

Referência: Processo nº 23000.016372/2017-18 SEI nº 0641359