

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

UNIVERSIDADE NOVA:
REESTRUTURAÇÃO DA ARQUITETURA CURRICULAR
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL
Minuta de Anteprojeto

Este Termo de Referência foi originalmente elaborado por uma Comissão Técnica designada pela Reitoria. O texto preliminar inclui subsídios de debates conceituais e metodológicos realizados nas unidades de ensino da UFBA e durante o I Seminário Nacional da Universidade Nova. Grupos de Trabalho *ad-hoc*, formados por docentes voluntários, têm contribuído para a elaboração das seções propositivas do presente documento.

SUMÁRIO:

1. Apresentação
 2. Modelos de Universidade: Antecedentes Históricos e Conceituais
 3. Educação Superior no Brasil: Raízes, Reformas e Estrutura Atual
 4. Uma Nova Arquitetura Curricular para um Novo Tempo
 5. Universidade Nova: Descrição da Proposta
 - ❖ Estrutura curricular dos Bacharelados Interdisciplinares
 - ❖ Complementação profissional e pós-graduação
 - ❖ Formas de ingresso
 - ❖ Marco Legal
 6. Análise de Viabilidade
 7. Perspectivas de Implantação (Impacto sobre as estruturas de gestão da Universidade)
- Bibliografia Consultada

Apresentação

Profundas transformações têm ocorrido no mundo nas últimas décadas, alterando radicalmente a natureza, a economia, a cultura e a vida social e política das sociedades contemporâneas. Essas transformações constituem desafio à imaginação de todos os envolvidos em processos institucionais, pois exigem que concepções e formas de condução desses processos sejam submetidas a permanente análise crítica.

Nesse contexto, não podemos ignorar a ameaça de propostas mercantilizadoras transnacionais de educação superior, sem vínculos e sem fronteiras. Para isso, devemos avaliar com realismo crítico as possibilidades de nossas instituições educacionais, a fim de reforçar nossa capacidade de enfrentar os imperialismos atuais com estratégias viáveis de sucesso, que não sejam somente bandeiras da mera resistência ideológica e política, indefesas frente ao poderio mercantil das novas economias.

No plano da educação universitária, e com base em tendências apontadas ao longo desse documento, antecipa-se um confronto na esfera de política institucional entre a universidade corporativa e um novo modelo de instituição universitária, ainda em construção. Esse embate dar-se-á simultaneamente nas esferas locais e internacionais. Para se engajar como protagonista em tais processos, a universidade brasileira precisa de uma reforma profunda e verdadeira, que a qualifique para enfrentar a inevitável transnacionalização do mundo. Boaventura Santos¹ chama a atenção para esse aspecto:

No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é condição necessária para não transformar a negociação em acto de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade.

Temos, portanto, como desafio, construir uma universidade socialmente comprometida, academicamente competente e pedagogicamente inovadora, superando os velhos recortes disciplinares com programas cada vez mais interdisciplinares. Precisamos enfim renovar a universidade como estratégia de ação política e transformação social.

Isso implica criar uma Universidade Nova.

Como enfrentar esse complexo e ambicioso desafio? Há duas respostas possíveis. Por um lado, reafirmando os compromissos da universidade com os temas da excelência acadêmica. Isto implica investirmos, como sujeitos individuais e coletivos, cada vez mais na penetração, infiltração, ocupação e participação nos circuitos mundiais de produção e circulação do conhecimento e da cultura. Por outro lado, devemos exercitar o enorme potencial de troca e compartilhamento entre instituições, mesmo quando separadas por contextos geográficos, bases culturais, situações políticas e condições sociais bastante diversos. Assim, a Universidade Nova deverá ser verdadeiramente interinstitucional e internacional, o que significa estar sempre pronta a transpor fronteiras geopolíticas, superando a antinomia local *versus* global.

¹ *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.* São Paulo, Editora Cortez, 2005.

A Universidade Nova, internacionalizada de um certo modo (do nosso modo), poderá resultar do intercâmbio entre a rede universitária brasileira (e latino-americana) e a matriz intelectual e cultural do continente europeu, atualizada pelo Processo de Bolonha. A Universidade Nova será reconfigurada como instituição de criação e produção crítica do conhecimento humano, em vez de uma instituição para elitismo e exclusão social como tem sido durante quase mil anos. Assim, poderemos resgatar a educação superior e a produção criativa da ciência, da arte e da cultura como potencial articulador tecnológico e estético (e também econômico) na criação de redes de solidariedade inter-cultural. A universidade terá enfim uma chance de se tornar instrumento para a integração social e cultural entre povos e nações, firmemente comprometida com seu ideário original de justiça, equidade e paz.

* * *

A Universidade Federal da Bahia encontra-se em um momento privilegiado, tanto em termos de conjuntura externa quanto de conjuntura interna, para consolidar, ampliar e aprofundar um processo de transformação já em curso, viabilizando aqui, na UFBA, esta **Universidade Nova**.

Os Conselhos Superiores da UFBA, desde a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional, em 2004, haviam, em conjunto, deliberado iniciar um processo de profunda revisão da estrutura, função e compromisso social, com o objetivo estratégico de pensar o futuro da UFBA. Durante o ano de 2005, algumas tentativas e iniciativas foram tomadas nesse sentido, como a apresentação de estudos preliminares do Plano Diretor.

Em 2006, os Conselhos decidiram retomar e ampliar as discussões sobre a revisão do PDI. Neste intento, uma Comissão bi-cameral, com a participação de dirigentes, docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes foi designada para o planejamento e organização do processo de discussão. Em seus trabalhos preliminares, a Comissão propôs uma estratégia de discussão, incluindo cronograma que contemplava a promoção de seminários conceituais e temáticos, congressos internos nas unidades e uma instância geral de debates. Na pauta proposta e aprovada pelos Conselhos, destaca-se o item *Arquitetura Curricular* como uma das prioridades no processo de repensar a Universidade.

A proposta preliminar de reestruturação acadêmica esboçada no presente documento vem sendo elaborada por meio de um processo coletivo de debates político-pedagógicos, conceituais, metodológicos e técnicos. Trata-se de uma iniciativa em curso; por isso, críticas, sugestões e recomendações serão bem acolhidas. A divulgação da versão inicial deste documento tem a finalidade de contribuir para o processo de profunda revisão da estrutura, função e compromisso social da Universidade Federal da Bahia, necessária para construir o nosso futuro enquanto instituição.

Modelos de Universidade: Antecedentes Históricos e Conceituais

Em Atenas, no século IV a.C., foram fundadas importantes escolas destinadas ao ensino da filosofia, onde jovens aristocratas discutiam e aprendiam com seus mestres. Destacam-se entre elas, a *Academia* de Platão, o *Liceu* de Aristóteles e os *Jardins* de Epicuro que podem ser consideradas antecipações históricas das futuras instituições de educação superior, as universidades. A Academia platônica impressiona pela longevidade, pois só foi extinta em 526, sobrevivendo por cerca de novecentos anos.

A instituição que veio a ser chamada de Universidade se constituiu na Idade Média, no contexto do renascimento comercial e urbano do início do segundo milênio. Em consequência desse renascimento, o número de escolas secundárias catedráticas havia aumentado extraordinariamente, espalhando-se por toda a Europa Ocidental; isso contribuiu para o surgimento das primeiras universidades, organizadas como corporações de estudantes e professores que obtinham seu reconhecimento formal através de bulas papais ou cartas de outorga de imperadores e reis.

Bolonha (século XI) e Paris (século XII) foram os centros urbanos medievais onde se organizaram essas primeiras instituições, que tinham uma estrutura semelhante nos seus estudos básicos das chamadas artes liberais: o *trivium* (estudos dedicados à linguagem: gramática, lógica e retórica) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música).. Essa estrutura curricular dava continuidade a uma tradição que se iniciou na Academia de Platão e atravessou a civilização romana.

A esses estudos gerais (*studium generale*) seguiam-se cursos de Direito, Teologia e, posteriormente, Medicina, que constituíam os níveis superiores de educação. Em Bolonha, o curso de Direito compreendia o estudo do *Corpus Juris Civilis* dos romanos e o direito canônico. Em Paris, o curso de Teologia se destacava, atraindo grandes mestres da filosofia escolástica. Quanto ao curso de Medicina, embora antes da constituição formal das universidades, já existissem escolas de preparação de médicos - como a pioneira escola de Salerno, criada no século X - é somente no século XIII que esses cursos passam a integrar universidades (Montpellier: 1220, Salerno: 1231) As universidades se expandiram por toda a Europa Medieval: por volta do ano 1300, havia quinze universidades e, em 1500, mais de setenta.

A formação para as “artes mecânicas” permanecia fora das universidades, sendo objeto das escolas militares ou de iniciativas isoladas de base estatal, como a famosa Escola de Sagres para as artes náuticas.

A revolução científica do século XVII traz um modo inteiramente novo de estudar a natureza, mas, paradoxalmente, não surge nem se desenvolve no interior das universidades, embora dois grandes nomes desse movimento, Galileu e Newton, tenham sido professores universitários. A resistência, e em alguns casos, a hostilidade das instituições universitárias dessa época ao “novo saber” fez com que surgissem numerosas sociedades científicas, sob a forma de academias, jardins botânicos, observatórios, laboratórios e museus onde se produzia e ensinava esse saber, então denominado de *filosofia natural*. Esses ambientes tiveram um papel decisivo no desenvolvimento do conhecimento científico. Nesse panorama conservador das universidades da idade moderna, registram-se, entretanto, algumas exceções, como a Universidade de Leiden e outras iniciativas isoladas.

O primeiro movimento na direção do que se poderia chamar de reforma universitária encontra-se registrado em uma obra da alta maturidade de um dos maiores filósofos

da civilização ocidental, Immanuel Kant. Ele escreveu, em 1795, um pequeno grande livro chamado *O Conflito das Faculdades*, uma carta aberta ao Imperador Frederico Guilherme da Prússia, aparentemente se retratando de uma advertência do soberano. Kant anteviu a primeira reforma universitária, ao denunciar os últimos resquícios do caráter sacro da universidade, bem como a ingerência do Estado na sua autonomia.

Ainda no final do século XVIII, a universidade tinha três faculdades superiores, Teologia, Direito, Medicina e uma faculdade inferior, a de Filosofia, herdeira da tradição medieval do *studium generale*. Kant analisa criticamente a estrutura da educação superior do seu tempo: a verdade da Faculdade de Teologia era estabelecida pela divindade; a verdade da Faculdade de Direito submetia-se à vontade do soberano; a verdade da Faculdade de Medicina advinha do princípio de autoridade. Argumenta o filósofo que a verdade da Faculdade de Filosofia resultava do escrutínio científico do mundo, não submissa à autoridade do Deus, dos velhos mestres ou do soberano, para a definição da verdade, em um registro claro de autonomia, tanto em relação às faculdades superiores quanto perante poderes externos.

Retomava-se, portanto, em plena modernidade, a questão da autonomia universitária, não mais em relação à autoridade da Igreja, mas em relação ao poder político. Assim é que a Prússia visando reestruturar o sistema de formação superior, integrando-o ao desenvolvimento nacional, encomendou projetos de universidade aos mais renomados filósofos da época. Filósofos da estatura de Fichte, Schelling e Schleiermacher, bem como ao filólogo Wilhelm von Humboldt, apresentaram suas contribuições a essa primeira reforma universitária.

Divulgado em 1810, o Relatório Humboldt estabelecia o primado da pesquisa, priorizando a outrora faculdade inferior, assim realizando a proposta kantiana de universidade. Do ponto de vista de organização do saber, a reforma humboldtiana consolidou o sistema de gestão acadêmica com base no conceito da cátedra, instância de repartição dos campos de conhecimento em disciplinas científicas. Neste conceito, estendido à noção de “liberdade de cátedra”, para cada disciplina científica haveria um líder intelectual autônomo e responsável tanto pela gestão dos processos administrativos como pela gestão acadêmica dos conteúdos curriculares. A primeira universidade totalmente organizada de acordo com os princípios e diretrizes do Relatório Humboldt foi a Universidade de Berlim..

Esse modelo de universidade, entretanto, não é o único que se consolida a partir do século XIX. Na França, ainda no final do século XVIII, os enciclopedistas propõem um modelo de formação superior em contraposição à velha universidade corporativa, eclesiástica e aristocrática. Mas a reorganização da educação superior francesa só começará a acontecer no período pós-revolucionário (Convenção, 1794), com a criação da *École Polytechnique* e a *École Normale Supérieure* que tinham por objetivo atender às exigências da revolução industrial e às demandas por quadros superiores para a burocracia estatal, e se tornaram modelos para muitas nações. No período napoleônico foi realizada uma grande reforma educacional em todos os níveis do ensino. De modo geral, os países do sul da Europa adotaram o modelo francês enquanto os países mais ao norte, de tradição protestante, seguiram o modelo germânico.

Na Inglaterra, desenvolveu-se um terceiro modelo que, mantendo as tradicionais universidades de Oxford e Cambridge com o perfil aristocrático e de cultivo de um saber “desinteressado”, criou em paralelo uma rede de instituições superiores científicas e técnicas, formando engenheiros, agrônomos, médicos, contadores e outros profissionais. As finalidades desse modelo eram muito pragmáticas: atendimento das demandas econômicas de um país que, no século XIX, era a maior potência industrial, militar e colonial do mundo e centro de uma economia capitalista em rápida expansão e profunda transformação.

Nos Estados Unidos, as primeiras instituições superiores surgem no século XVII, o primeiro século da colonização. Os primeiros *colleges* não eram cópias de Oxford ou Cambridge, mas escolas utilitárias que buscavam atender às necessidades educativas das comunidades locais e preservar seus valores. A forte tradição protestante da sociedade colonial norte-americana foi a motivação básica do esforço de alfabetização de sua população, possibilitando a todos acesso direto aos textos bíblicos. Essa valorização da educação transformou a sociedade norte-americana numa das mais escolarizadas do mundo, ainda no período colonial.

Uma reforma da educação superior, levada a cabo em 1860, dividiu a educação superior norte-americana em modelos bastante distintos: o primeiro, inspirado no modelo universitário alemão, representado pela Universidade de Harvard e a recém-criada Universidade John Hopkins, distanciava-se do utilitarismo para priorizar a investigação científica e o conhecimento humanístico, propiciando educação de alto nível e concessão de títulos doutorais. O segundo modelo, previa dois tipos de instituição, os *junior colleges*, com duração de quatro anos, com o objetivo de preparação para o trabalho e elevação do nível de cultura geral, e os *land-grant colleges*, voltados para as ciências, as artes e algumas carreiras profissionais. Essa estrutura acadêmica hierárquica replicava a estrutura de classes da sociedade norte-americana, prevendo-se mecanismos, como bolsas de estudo, para permitir a mobilidade ascendente de estudantes pobres e talentosos.

No início do século XX, cinco fundações norte-americanas, lideradas pela Carnegie Foundation, instituíram em 1905 uma comissão que avaliou o estado da educação superior nos EUA, principalmente na área de saúde. A presidência da comissão foi entregue a Abraham Flexner, então um jovem educador, especialista em filosofia. No plano organizativo, a Reforma Flexner implantou o sistema departamental, com a separação entre gestão institucional (exercida pelos *Deans* das escolas e faculdades) e governança acadêmica, nesse caso conduzida pelos departamentos, compostos por todos os professores titulares (*Full Professor*), substituindo o regime de cátedra vitalícia da universidade humboldtiana. Além disso, a universidade norte-americana resultante da Reforma Flexner fomentava a organização de institutos e centros de pesquisa autônomos dos departamentos, propiciando flexibilidade e autonomia aos pesquisadores individuais ou em grupos.

Com poucas modificações, esse modelo de arquitetura acadêmica persiste em toda a América do Norte, sendo ainda compatível com os modelos de graduação das universidades britânicas e de todas as universidades da Comunidade Britânica (Reino Unido, Canadá, Índia, África do Sul, Nova Zelândia e Austrália, principalmente). A principal atualização desse modelo, após a crise institucional produzida pelos movimentos dos direitos civis dos anos 1960, consistiu na multiplicação de *community colleges* por todo o território norte-americano, massificando o acesso à universidade de segmentos sociais anteriormente excluídos

da educação superior. A magistral obra de Clark Kerr² registra e analisa desdobramentos recentes e tendências atuais do modelo universitário norte-americano, tornado cada vez mais dependente de agências de financiamento de pesquisa e referenciado pelo mercado de trabalho.

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.

Um importante momento da história da educação latino-americana ocorreu em Córdoba, na Argentina, em 1918, por iniciativa de estudantes que reivindicavam a autonomia plena para as instituições universitárias. Exigências como participação dos estudantes na gestão das universidades, não ingerência dos governos nos assuntos internos e adoção de concursos como forma de admissão de professores, foram as principais bandeiras de luta desse bem sucedido movimento.

Os países europeus haviam chegado ao final do século XX com uma grande heterogeneidade de modelos de educação superior. Um grau obtido na França não tinha equivalência com nenhum outro país, em Portugal e Itália idem. Com a consolidação da União Européia, tornou-se imperativa a padronização dos sistemas de formação profissional entre os países signatários dos vários acordos de integração econômica e política. Esse debate começou desde as negociações visando à formação da comunidade econômica européia na Europa, culminando com o Compromisso de Lisboa em 1997.

Em 1999, os ministros de educação dos países membros da União Européia assinaram um grande tratado internacional, conhecido como a Declaração de Bolonha, em que se comprometeram a implantar, até 2010, compatibilidade plena entre os seus sistemas universitários. Esse acordo marcou o lançamento do chamado Processo de Bolonha, que tem desencadeado uma gigantesca e complexa reforma universitária em todos os países signatários no sentido de adotar princípios e critérios comuns e compartilhados de creditação, avaliação, estruturas curriculares e mobilidade estudantil na esfera da educação superior.

No mundo atual, destacam-se dois grandes modelos de arquitetura curricular e estrutura de gestão da universidade, referidos a blocos históricos distintos. De um lado, substrato ideológico, conceitual e tecnológico do sistema econômico e político mais poderoso na atualidade, e ao mesmo tempo sua resultante, vigora o Modelo Norte-Americano (MNA) de educação superior. De outro lado, efeito do processo de criação de um espaço comum universitário através do Processo de Bolonha, entre os países-membros da União Européia consolida-se o Modelo Unificado Europeu (MUE).

O modelo acadêmico norte-americano, como vimos acima, tem uma história quase centenária. Consolidou-se nos Estados Unidos e expandiu-se, particularmente após

² *Os Usos da Universidade. Universidade em Questão*. Brasília, Editora UnB, 2005.

a II Grande Guerra, ao continente asiático e à Oceania. Sua arquitetura curricular compreende dois níveis:

- (a) Pré-Graduação (em Inglês, *undergraduate*)
- (b) Graduação (*graduate*).

A Figura 1 apresenta de modo esquemático esta modalidade de estrutura curricular.

A Pré-Graduação é ministrada em unidades de educação superior de escopo geral, isoladas ou integradas em universidades, chamadas de *colleges*. Compreende cursos universitários de 4 anos, cobrindo conteúdos gerais e básicos, terminais, porém de caráter não-profissional. Os concluintes ganham títulos universitários plenos de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades, com uma área principal de concentração de estudos chamada *Major*, podendo optar por uma área complementar, o *Minor*.

Os títulos obtidos no *College* são terminais, mas funcionam como pré-requisito e etapa prévia à entrada no segundo nível, a *Graduate School*. Trata-se aqui de programas de graduação profissional ou programas de estudos avançados para formação científica ou artística de pesquisadores e docentes do ensino superior. Os graus (por isso o nome *graduate*) de formação profissional são *Master* (tipo MBA, M.Ed., M.Psych, M.S.W., M.P.H. etc.) ou *Doctor* (D.L., M.D., Pharm.D.). O diploma específico da carreira profissional corresponde ao título de Mestrado (e, em poucos casos, ao de Doutorado). Os programas de graduação acadêmica concedem graus equivalentes, que se distinguem dos títulos profissionais porque constituem uma seqüência de duas etapas de formação, o mestrado (*Master of Sciences, Master of Arts* etc.) e o doutorado (*Philosophy Doctor, o Ph.D.*). Notem que este nível de formação equivale ao que se denomina de Pós-Graduação no continente europeu, na América Latina e no Brasil.

O Modelo Unificado Europeu vem sendo implantado através do Processo de Bolonha, esforço de unificação dos sistemas de formação universitária da União Européia, visando à livre-circulação de força de trabalho especializada e bens de conhecimento entre os países-membros. A Declaração de Bolonha (1999), ratificada em sucessivas reuniões de consolidação em Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005), compreende programas de incentivo à mobilidade acadêmica internacional, um sistema de avaliação e credenciamento de instituições de ensino, a padronização e o compartilhamento de créditos acadêmicos e, fundamentalmente, a adoção de uma arquitetura curricular comum.

A Figura 2 representa de modo gráfico esquemático o modelo acadêmico proposto para as instituições de educação universitária; o MUE estrutura-se em três níveis:

- a) Primeiro Ciclo. Trata-se de programas de estudos introdutórios aos níveis superiores de educação, com duração de 3 anos. Como o *college* norte-americano, não possuem caráter profissional, cobrem conteúdos gerais e básicos e são terminais. Os concluintes ganham títulos universitários plenos de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades. Tais títulos constituem etapa prévia ao prosseguimento da formação profissional ou acadêmica no ciclo seguinte.
- b) Segundo Ciclo. Compreende cursos profissionais, de certo modo preservando a tradição secular dos sistemas europeus de formação profissional superior, em especial as chamadas “profissões imperiais”

(Medicina, Direito, Engenharias). O Processo de Bolonha introduz na Europa o conceito norte-americano de mestrado profissional, dirigido particularmente às novas profissões tecnológicas e de serviços. Além disso, compreende um elenco de mestrados acadêmicos de curta duração (1 a 2 anos), tomados como etapa prévia à formação de pesquisadores e docentes de nível superior no ciclo seguinte.

c) Terceiro Ciclo. Doutorados de pesquisa, com duração curta (3 anos) ou longa (4 anos), dirigidos às áreas básicas de pesquisa.

Ainda é precoce para se avaliar o impacto do Processo de Bolonha no cenário universitário internacional. O prazo de implantação fixado para 2010 parece insuficiente para a completa unificação de modelos, principalmente em função da enorme diversidade de formatos anteriormente existentes nos países da UE. Não obstante, já se registra o sucesso dos programas de mobilidade acadêmica (Erasmus etc.) e de intercâmbio científico entre instituições de conhecimento (Alban etc.) que agora utilizam critérios e parâmetros comuns de avaliação acadêmica. Do ponto de vista político, também se pode contabilizar avanços no Processo de Bolonha: de uma base original de 18 signatários, o protocolo já recebeu a adesão de 46 países, dentro e fora da UE.

Educação Superior no Brasil: Raízes, Reformas e Estrutura Atual

Alguns estudiosos da educação superior no Brasil, como Luiz Antonio Cunha, afirmam que os cursos de teologia oferecidos pela Companhia de Jesus, desde o século XVI, os cursos de filosofia e teologia dos franciscanos, no Rio de Janeiro, e o de filosofia no Seminário de Olinda (século XVIII) eram, sem dúvida, cursos superiores do ponto de vista da sua estruturação curricular e duração, em tudo semelhantes aos oferecidos na Europa.

Entretanto, já se oficializou a versão de que os estudos superiores no Brasil se inauguram com a chegada da Corte portuguesa em 1808, que logo ao desembarcar na Bahia criou a Escola de Medicina e Cirurgia, embrião da futura Universidade Federal da Bahia. A criação de outras instituições de educação superior se seguiu com a instalação da Corte no Rio de Janeiro.

Depois da Independência, durante o período imperial, outras instituições acadêmicas (Medicina, Odontologia, Farmácia, Direito, Agronomia, Engenharia Civil, Engenharia Geográfica, Curso de Minas e Belas Artes) foram estabelecidas em sete cidades brasileiras. Nesse período, não se fez qualquer esforço para organizar universidades ou instituições similares e a educação superior acontecia em escolas isoladas. Já a partir dessa época, o modelo educacional francês passou a substituir o antigo monopólio intelectual de Portugal.

Estima-se que, no início do período republicano, a matrícula na educação superior contemplava apenas 2.300 estudantes. Nos anos subseqüentes, este número teria aumentado significativamente em decorrência de transformações econômicas e sociais e da multiplicação de instituições, estimulado pela ação ideológica dos positivistas em defesa do educação livre e do combate aos privilégios conferidos pelos diplomas.

Existe uma clássica disputa histórica sobre qual foi a primeira universidade brasileira. É preciso, entretanto, fazer a distinção entre tentativas de organizar formal e juridicamente instituições universitárias que tiveram duração efêmera ou nunca saíram do papel, e a efetiva concretização desse empreendimento. As chamadas “universidades passageiras”, todas criadas como entes privados, foram cronologicamente: a de Manaus – criada em 1909, no auge da prosperidade do ciclo da borracha e extinta, em 1926, com a decadência dessa atividade econômica; a de São Paulo – criada em 1911 e extinta em 1917; a do Paraná – criada em 1912 e extinta em 1915.

Em 1920, quando o Rei Alberto da Bélgica se encontrava num navio a caminho do Brasil, um decreto federal criou a Universidade do Rio de Janeiro, reunindo três escolas: Medicina, Direito e Politécnica. Há motivos para crer que a concessão do título de doutor *honoris causa* ao soberano teria sido a motivação desse decreto. Em 1927, um decreto estadual aglutinou sob a denominação de Universidade de Minas Gerais quatro escolas superiores. Somente anos depois, essas tentativas vão se concretizar no plano institucional.

A primeira universidade brasileira a funcionar como tal foi a Universidade de São Paulo, instituída em 1934 enquanto projeto acadêmico e institucional completo. Esta importante instituição foi organizada e consolidada com a ajuda de uma missão de jovens acadêmicos franceses, formados pela Sorbonne, que incluiu Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide, dentre outros nomes ilustres. Apesar de baseada em um modelo exógeno transplantado, muitos concordam que a USP foi realmente a primeira universidade verdadeira no Brasil, criando um paradigma nacional de instituição universitária no seu sentido mais pleno.

Nessa mesma época, aproveitando sua breve passagem como Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, notável pedagogo e filósofo da educação, propôs a instalação da Universidade do Distrito Federal. Afastando-se do modelo USP, convocou para esse projeto os maiores nomes da cultura nacional da época: Vila Lobos na música, Cândido Portinari na pintura, Gilberto Freire na Antropologia, Mário de Andrade na Literatura e Folclore, Jorge de Lima na Poesia, Sérgio Buarque de Holanda na História do Brasil e outros tantos nomes ilustres; o reitor era Afrânio Peixoto. Anísio Teixeira desafiou-os a pensar sobre como aplicar os princípios da Educação Democrática no âmbito universitário. Foi um período inegavelmente rico, no qual muitas idéias se concretizaram. Dessa iniciativa resultou um projeto tão avançado que provocou imediatos incômodos políticos: acusado de socialista, perseguido e ameaçado de prisão, Anísio refugiou-se no interior da Bahia. O Ditador Getúlio Vargas empossou um intelectual da direita católica, Alceu Amoroso Lima, como reitor interventor, com a finalidade de desmontar o experimento da UDF. No entanto, Anísio Teixeira guardou essas idéias e sonhos para mais tarde aplicá-los na revolucionária Universidade de Brasília.

A partir dos anos 1930, ocorre significativa expansão da educação superior pública, através da implantação de universidades que hoje compõem a rede federal. Em 1946, foram inauguradas instituições semelhantes em todo o país, notadamente a Universidade do Rio de Janeiro, a Universidade da Bahia e a Universidade de Recife. Instituídas por decretos legislativos, com estruturas de gestão e ensino muito semelhantes, essas instituições emulavam o modelo institucional e pedagógico da Universidade de Coimbra, copiando até mesmo rituais acadêmicos e vestes talares. Por exemplo, encontra-se explicitamente declarada, nos documentos de fundação

da Universidade Federal da Bahia, a meta de tornar-se uma Coimbra brasileira. A Universidade de Coimbra cultuava a respeitosa tradição histórica da universidade escolástica e, nesse período em que se consolidava a ditadura salazarista, era uma das universidades de estrutura mais arcaica dentre as instituições acadêmicas européias.

Não obstante, essas novas instituições abrigaram importantes *scholars* e artistas europeus que fugiam da devastação do pós-guerra. Isto lhes permitiu, de modos diversos, superar suas origens em instituições oligárquicas e conservadoras, como era o caso da Sorbonne e da Universidade de Coimbra na Europa de meados do século XX. No caso da UFBA, por exemplo, graças à visão do Reitor Edgard Santos e aos muitos intelectuais e artistas europeus que o ajudaram a instalar novas faculdades de artes e ciências humanas, acabamos por nos tornar uma das principais universidades de arte & cultura do país.

Só nos anos sessenta, o modelo de universidade de pesquisa científico-tecnológica chegou ao Brasil. Anísio Teixeira e seu discípulo Darcy Ribeiro, antropólogo e também educador, conceberam a Universidade de Brasília para se tornar o primeiro centro acadêmico de um novo modelo civilizatório para o Brasil. Entusiasta da filosofia pedagógica de John Dewey, com quem estudou no *Teacher's College* da Columbia University, Anísio Teixeira defendia uma idéia muito aberta do que deveria ser uma universidade, revelando grande influência do modelo flexneriano. Isso transparece na Exposição de Motivos do Projeto de Lei que instituiu a Universidade de Brasília, enviado por Juscelino Kubitschek ao Congresso Nacional em 21 de abril de 1960.

Excerto do item 12: "Propõe-se uma estrutura nova da formação universitário, para dar-lhe unidade orgânica e eficiência maior. O aluno que vem do curso médio não ingressará diretamente nos cursos superiores profissionais. Prosseguirá sua preparação científica e cultural em institutos de pesquisa e de ensino, dedicados às ciências fundamentais. Nesses órgãos universitários, que não pertencem a nenhuma Faculdade, mas servem a todas elas, o aluno buscará, mediante opção, conhecimentos básicos indispensáveis ao curso profissional que tiver em vista prosseguir." (Presidente da Comissão: Anísio Teixeira, relator: Darcy Ribeiro.)

Assim, a UnB já nascia sem a cátedra vitalícia, organizada em centros por grandes áreas do conhecimento e com programas de formação baseados em ciclos iniciais de estudos gerais. Infelizmente, o regime militar que tomou o poder depois do golpe de 1964, entre suas primeiras medidas, ocupou militarmente a UnB, destituiu e exilou Anísio Teixeira, então Reitor, e decretou uma intervenção na instituição que culminou com a demissão da maioria dos docentes e pesquisadores (Salmeron 1998). Apesar de ter sido a única universidade brasileira de porte em que, em sua proposta original, não pretendia emular a universidade européia como modelo ideal, submetida à intervenção militar, a UnB terminou acomodando-se à estrutura administrativa e curricular vigente no país.

O governo militar que assumiu o poder com o golpe de 1964 decidiu adotar nacionalmente uma cópia empobrecida do sistema americano de educação superior. Um acordo entre o Ministério da Educação e a USAID foi firmado em 1967 com a finalidade de introduzir uma reforma universitária em nossa estrutura acadêmica, financiada por empréstimos do FMI e do BID. A reforma encontrou dois focos de resistência: boicote pela oligarquia conservadora no interior da estrutura da

universidade e reação dos movimentos estudantis de esquerda, que organizaram mega-passeatas de rua em 1968.

A Reforma Universitária de 1968 (objeto da Lei nº. 5.540/68) ao invés de representar um novo paradigma para a educação superior no Brasil, foi bastante incompleta e resultou em um tipo de estrutura de gestão mista, produzindo um sistema de formação incongruente. Por um lado, uma versão mal adaptada do sistema anglo-saxão de departamentos foi sobreposta ao sistema franco-alemão da cátedra vitalícia, sem todavia erradicá-lo, sem qualquer forma de controle institucional e social nem mecanismos de avaliação de qualidade acadêmica.

Por outro lado, foi incorporado à nossa arquitetura acadêmica o que nos Estados Unidos é, em parte, formação profissional (os mestrados), interpretando-a de modo distorcido como formação de pós-graduação, sem remover o sistema anterior de ensino de graduação profissionalizante inspirado no modelo francês. Nesse caso, criamos um título universitário terminal chamado Mestrado, como uma espécie de licenciatura para a docência na educação superior, além de uma formação especial de pesquisador chamada Doutorado. 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 havia de menos interessante no já testado modelo estadunidense.

Não obstante, algo positivo resultou desse esforço de reestruturação da educação universitária no Brasil. Nos anos 1970, uma rede institucional de pós-graduação foi gradualmente implantada, viabilizando programas credenciados de qualificação docente e pesquisa. Além disso, o Ministério de Educação estabeleceu um comitê nacional para credenciamento de programas de pós-graduação vinculados à CAPES que eventualmente se tornou um sistema bastante eficiente de avaliação pública da instituição universitária. Em paralelo, algumas agências de apoio patrocinadas pelo governo federal foram preparadas para apoiar a recém-nascida rede universitária de laboratórios de pesquisa. Estas agências – sendo a mais proeminente o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) – também concediam bolsas de estudo, de capacitação e pesquisa que permitiram estudantes e pesquisadores levar a cabo seus projetos, junto com um sistema permanente de avaliação de desempenho.

Durante a redemocratização do Brasil (1981-1988), o sistema universitário público do país sofreu muito com a crise econômica que se abateu sobre a América Latina e com a crise política paralela ao processo de abertura democrática. Em especial para o sistema federal de educação superior, foram anos de sub-financiamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social, manifestos em longas, freqüentes e frustrantes greves de estudantes, docentes e servidores.

Em 1985, ocorreu uma tentativa lúcida, porém inócua, de se realizar uma reforma universitária capaz de corrigir os equívocos da Reforma de 1969. O governo Sarney instituiu a *Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior*, incorporando segmentos outrora excluídos do debate político-institucional (UNE, ANDES e FASUBRA), criada com o objetivo ambicioso de fornecer subsídios para uma nova política de educação superior apresentando “propostas que pudessem ser imediatamente consideradas”. Após sete meses de trabalho, a Comissão apresentou seu Relatório Final, lançado solenemente em cadeia nacional de TV, impresso em larga escala pelo MEC e distribuído às universidades. Dentre as propostas, havia uma política de financiamento por meio de vinculação orçamentária (nunca viabilizada), normas de avaliação de desempenho (depois recuperadas pelo MEC),

modificações nas carreiras docentes (objeto de negociações das greves) e um conceito dúbio e vago de autonomia universitária, que certamente subsidiou o capítulo pertinente da Constituição de 1988. O Ministério da Educação recebeu as propostas da Comissão, porém nenhum projeto de lei chegou a ser encaminhado ao Congresso Nacional. A única consequência prática da iniciativa foi uma modificação substancial da composição do Conselho Federal de Educação, posteriormente realizada no Governo Itamar Franco.

Nos anos 1990, já sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, houve incrementos na capacidade global da rede de educação superior devido a um processo radical de desregulamentação que abriu o sistema para investimentos privados locais. Isto permitiu o crescimento avassalador de instituições de educação superior privadas. Porém, tal expansão em número de vagas não se associou diretamente à melhor qualidade de ensino.

Apesar da inédita estabilidade no Ministério da Educação, com oito anos de mandato do Ministro Paulo Renato de Souza, os temas da reforma da educação superior se fizeram presentes mais na retórica governamental do que em iniciativas concretas. Entre 1995 e 2000, o MEC divulgou uma série de documentos oficiais elaborados por equipes técnicas internas, sem maior ampliação dos debates. Nesses textos, esboçavam-se propostas de desregulamentação do setor privado e reestruturação da universidade pública, legislando sobre autonomia universitária e governança das instituições federais de ensino superior.

No plano concreto, visando a implantar sua proposta de autonomia universitária, o governo FHC lançou mão de vários instrumentos jurídicos. Apoiou técnica e politicamente a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96). Atuando diretamente, o MEC conseguiu aprovar a Lei nº 9.192/95 (que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes das IFES) e o exame de final de curso para os alunos de graduação (ENC), além de decretos, portarias e instruções normativas e propostas destinadas a regulamentar a autonomia universitária das instituições federais.

Com o Governo Lula, o tema Reforma Universitária voltou à pauta de discussões, tornando-se uma das metas do Ministério da Educação para o quadriênio. Após três anos de debates e várias versões preliminares, em agosto de 2006, finalmente o Governo Federal encaminhou à Casa Civil o Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior. Vários temas incluídos no PL 2006, tecnicamente, configuram mais uma proposta de reestruturação administrativa de instituições de educação superior e do marco jurídico do MEC. Dentre eles, destacam-se: ente jurídico; estrutura institucional; controle interno; marco regulatório; sistema de financiamento. Apesar dos avanços, os seguintes pontos precisam ser incluídos na atual Reforma da Educação Superior, por indicarem flagrantes omissões ou pontos débeis na proposta em estudo no Congresso Nacional:

- Integração Graduação e Pós-Graduação;
- Articulação Ensino/Pesquisa/Extensão;
- Autonomia administrativa e financeira;
- Arquitetura acadêmica.

Este último item representa importante lacuna no PL da Reforma, justificando largamente propostas de reestruturação da arquitetura curricular da educação

superior no Brasil, cuja atual estrutura curricular, na América do Sul (e no Brasil em particular), resulta de:

- a) Uma concepção fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade;
- b) Modelos de formação baseados nas universidades européias do século XIX, totalmente superados em seus contextos de origem;
- c) Reformas universitárias incompletas (ou frustradas), impostas pelos governos militares nas décadas de 1960-1970 e absorvidas pelas elites nacionais;
- d) Um período de *laissez faire*, com abertura de mercado e desregulamentação da educação superior nos anos 1980-1990.

Tais fatores tornaram vigentes, nos diversos países latino-americanos (e no Brasil em especial), arquiteturas curriculares bastante diversificadas, caracterizadas por múltiplas titulações, produzidas por meio de programas de formação com reduzido grau de inter-articulação. A seguinte lista ilustra, porém não esgota, o profuso sistema de títulos ora vigente:

- Licenciatura;
- Bacharelado;
- Denominações profissionais específicas (p. ex. médico, dentista)
- Diploma de tecnólogo;
- Especialização (senso-lato);
- Mestrado (acadêmico e profissional);
- Doutorado.

A arquitetura acadêmica vigente no Brasil (ver Figura 3), além de incorporar tal profusão terminológica, evidencia sérios problemas de articulação. Pode-se identificar, nesse modelo de estrutura curricular, a seguinte série (não-exaustiva) de problemas a superar:

1. Excessiva precocidade nas escolhas de carreira profissional;
2. Seleção limitada, pontual e “traumática” para ingresso na graduação;
3. Elitização da educação universitária;
4. Viés monodisciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados;
5. Enorme fosso entre graduação e pós-graduação;
6. Programas de ações afirmativas com data de validade;
7. Incompatibilidade quase completa com modelos de arquitetura acadêmica vigentes em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidos, conforme revisado antes.

De fato, no Brasil, os jovens tomam a decisão de carreira profissional de nível universitário muito cedo, aos 16 ou 17 anos. O ingresso direto aos cursos profissionais através de um exame como o vestibular, desenhado para selecionar alunos portadores de conhecimento (ou memorizadores de informações), permite à universidade, de certa forma, se desresponsabilizar pela formação básica desses alunos. Esse é um modelo que foi usado na França, depois da reforma da educação

de Napoleão III em meados do Século XIX, com a implantação de um fortíssimo núcleo de educação preparatória chamado *Licée*, equivalente ao Ensino Médio brasileiro. Nos diversos sistemas universitários europeus, os alunos também tinham uma formação prévia de base humanística muito elitizada. Na mistura de modelos acadêmicos de nossa educação superior, esse período de formação geral foi perdido. Não mantivemos a formação geral do Liceu, nem conseguimos realizar uma reforma universitária que tenha logrado trazer para dentro da universidade a necessária formação humanística.

Se, nesse momento crucial da globalização, não aproveitarmos a chance de criar um novo sistema de educação universitária e articulá-lo com o que é dominante no mundo, o Brasil vai ficar isolado no que se refere a formação profissional, científica e cultural. Se não transformarmos radicalmente nosso modelo de educação superior, seremos, em 2010, o único país com algum grau de desenvolvimento industrial ainda com um sistema de educação universitária do século XIX. Como todos os outros já se encontram no século XXI, isso será insuportável para a manutenção do desenvolvimento do nosso país.

Em suma, qualquer proposta de uma nova estrutura acadêmica para a Universidade brasileira deve buscar superar os problemas apontados, resultando em um modelo capaz de integrar os diversos sistemas de títulos existentes. Tal proposta será de preferência compatível com modelos vigentes nos espaços universitários internacionais, sem, no entanto, significar submissão a nenhum deles.

Uma Nova Arquitetura Curricular para um Novo Tempo

Por sua natureza e função social, a educação tem sido um dos principais alvos dessa pressão dos macro-sistemas (o Estado e o mundo do trabalho) e micro-sistemas (família e movimentos sociais) que lhe são externos, no sentido da atualização dos seus objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização. A despeito dessa urgência de modernização a educação formal tem se constituído num espaço de resistência à mudança, incorporando rapidamente um discurso inovador, mas conservando suas práticas tradicionais.

A educação superior tem sido particularmente afetada por tal dissonância entre pensamento e ação. Embora constituam vanguarda da produção, disseminação e inovação do conhecimento elaborado, em todas as suas manifestações, as instituições continuam praticando modelos de formação humana e profissional concebidos para modelos de sociedade que dão sinais de exaustão, ou simplesmente desapareceram. Tornam-se, desse modo, incompatíveis com as novas configurações da chamada Sociedade do Conhecimento e, por conseqüência, Sociedade da Educação.

O pensador francês contemporâneo Pierre Levy³ considera que as transformações decorrentes da presença avassaladora das tecnologias na sociedade contemporânea implicam no surgimento de novas formas de pensar, propondo o conceito de *ecologia cognitiva*, com base no qual ele interroga:

³ *Tecnologias da Inteligência*. São Paulo: Ed. 34, 1998 (p.135).

Qual a imagem que sobressai dessa dissolução do sujeito cognitivo em uma microssociedade biológica e funcional na base, e de sua imbricação em uma megassociedade povoada por homens, representações, técnicas de transmissão e de dispositivos de armazenamento, no topo? Quem pensa? Não há mais sujeito ou substância pensante, nem material nem espiritual. O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações.

Edgar Morin ⁴, outro pensador francês, célebre por suas reflexões sobre o conhecimento no mundo contemporâneo, diz que:

(...) a reforma do pensamento só pode ser realizada por meio de uma reforma da educação. Só que sempre retornamos à aporia bem conhecida: é preciso reformar as instituições, mas se as reformamos sem reformar os espíritos, a reforma não serve para nada, como tantas vezes ocorreu em tempos passados. Como reformamos os espíritos se não reformamos as instituições? Círculo vicioso. Mas se tivermos o sentido da espiral, em dado momento começaremos um processo e o círculo vicioso se tornará virtuoso. O problema do segundo paradoxo colocado por Marx a respeito da educação: quem educará os educadores? É preciso que eles se eduquem a si mesmos.

Um aspecto mais pragmático desta realidade, que também exige atualização dos modelos instituídos de formação acadêmica, refere-se às transformações nos processos de trabalho, que vêm ocorrendo nas últimas décadas, no Brasil e no mundo.

No decorrer da década de 1960, com a divulgação da teoria do capital humano, ganhou força a idéia de que o aumento de investimentos em educação superior contribuiria de modo determinante para o enriquecimento global da sociedade. Essa expectativa otimista deu lugar, ainda nos anos 1970, à percepção de que os diplomados não estavam correspondendo aos postos de trabalho, seja quantitativamente, seja em competências adquiridas. Nos anos seguintes, o interesse pela questão se reduz, para retornar com destaque neste final/início de milênio, através de inúmeros estudos teóricos e empíricos sobre a relação entre a educação superior e o mundo do trabalho, bem como as inevitáveis discussões ideológicas que o tema suscita.

Nos aspectos relativos à possibilidade e aos modos de inserção dos egressos da educação universitária no sistema trabalho/emprego, embora haja constatações relevantes, nem todas serão incluídas no presente documento. Apenas algumas conclusões, já bastante consolidadas, relativas às competências cognitivas gerais e específicas esperadas de egressos da Educação Superior para enfrentar um mundo do trabalho marcado, sobretudo, pela imprevisibilidade, serão a seguir consideradas.

Nos Anais da *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior* (UNESCO, 1999), realizada em Paris em outubro de 1998, encontra-se uma importante fonte de dados acerca desse tema. Segundo o Relatório, a partir de pesquisas realizadas por

⁴ *O Pensar Complexo*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999 (p. 34)

especialistas no estudo das conexões entre trabalho e educação superior, é possível afirmar que as características esperadas dos diplomados são as seguintes:

- Flexibilidade;
- Ser capaz de contribuir para a inovação, demonstrando criatividade;
- Ser capaz de enfrentar a incerteza;
- Estar animado pelo desejo de aprender ao longo da vida;
- Ter sensibilidade social e aptidão para a comunicação;
- Ser capaz de trabalhar em equipe;
- Ter espírito empreendedor;
- Preparar-se para a internacionalização do mercado, familiarizando-se com culturas diferentes;
- Possuir largo espectro de competências genéricas em variados campos do conhecimento, especialmente das novas tecnologias, que formam a base das diversas competências profissionais.

O referido Relatório aponta ainda algumas constatações em favor de uma Educação Superior que ultrapasse as tradicionais especializações profissionais, ressaltando que os diplomados se diferenciam socialmente dos não diplomados pelo “poder, riqueza e possibilidades” à sua disposição tornando-se capazes de lançar um olhar externo e crítico sobre suas especialidades. Em defesa do privilegiamento das competências gerais, o documento ainda argumenta que:

- Os conhecimentos profissionais especializados tornam-se hoje rapidamente mais obsoletos que no passado;
- Os campos de competência de um grande número de profissões ou funções nas empresas e órgãos públicos não são nitidamente delimitados, mas se definem em relação aos conhecimentos emanados das diferentes disciplinas acadêmicas;
- Pessoas que aprenderam a ser flexíveis e adquiriram formação geral são consideradas mais aptas a se adaptar mais facilmente a tarefas novas e inesperadas e a enfrentar crises de emprego.

Pesquisas sobre esse tema realizadas nos últimos anos no Brasil têm confirmado tais constatações. Em 1999, Reynaldo Fernandes e Renata Narita,⁵ pesquisadores da área de educação e trabalho analisaram dados do Censo relativos à correlação entre ocupação, profissão e formação. Em 1980, apenas 44% dos profissionais trabalhavam em ocupações relacionadas à formação profissional. Em 1991, dez anos depois, esta proporção reduziu-se a 38%. As maiores taxas de aderência profissional foram observadas em Odontologia e Medicina (ambas em torno de 87%). Direito apresentou taxas em torno de 40%. As menores taxas (abaixo de 20%) concentraram-se em outras áreas das ciências sociais aplicadas. Em apenas 14 de 39 (36%) profissões pesquisadas, a taxa de aderência foi maior que 50%.

⁵ Fernandes R, Narita RD. *Instrução Superior e Mercado de Trabalho no Brasil*. São Paulo: EDUSP-IPE, 1999.

Em importante trabalho publicado recentemente, Catani et al.⁶ apresentam uma análise bastante esclarecedora das implicações da reestruturação produtiva da economia globalizada sobre as competências laborais esperadas dos profissionais egressos de cursos superiores de graduação. Relacionando as competências profissionais com orientações emanadas das diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação, os conceitos de polivalência (ampliação de competências) e flexibilização curricular (adaptabilidade) mostraram-se claramente norteadores dessas orientações curriculares.

Marilena Chauí⁷ analisa que os modelos pedagógico e institucional herdados pela universidade brasileira decorrem de uma postura submissa e colonizada aos novos papéis impostos pela transformação cada vez mais rápida da sociedade contemporânea, particularmente a desenfreada massificação e globalização dos bens tecnológicos e culturais. Como bem nos adverte Boaventura Santos,⁸ a universidade é um bem público estreitamente ligado a projetos nacionais. A viabilidade e os sentidos político e cultural de projetos nacionais emancipatórios dependem da capacidade de cada país ou blocos de países de negociar de forma qualificada a inserção da educação superior nos contextos da globalização.

Assim, em vez de passivamente aceitar a resposta do mercado, como por exemplo, o modelo de universidade corporativa, justifica-se debater e construir um projeto novo de universidade. Com esse objetivo, precisamos avaliar as opções históricas possíveis neste momento, posto que os blocos político-econômicos já se definem: NAFTA, ALCA, União Européia, novos atores como Mercosul, novas propostas como G-4 (Brasil, África do Sul, Índia e China). Nesse processo, definem-se também os blocos de hegemonia intelectual correspondentes nas esferas da educação superior e da produção cultural. Tais blocos, aliás, já têm um nome, cunhado pelos intelectuais orgânicos do internacionalismo acadêmico da OCDE: “espaços universitários comuns”.

Em *A Universidade e a Vida Atual*, Renato Janine Ribeiro⁹ postula que as instituições de educação superior no século XXI, particularmente as universidades, continuarão a ser instituições fundamentais para a humanidade na medida em que conseguirem se transformar e se mostrarem capazes de responder aos desafios de sociedades em mutação permanente, erguidas sobre saberes cada vez mais complexos. Para que isso ocorra, as instituições universitárias terão que se envolver em movimentos simultâneos de incorporação da globalidade e de peculiaridades regionais, produzindo conhecimentos adequados aos contextos e formando indivíduos capazes de dar conta das tarefas de compreender e intervir nessa realidade complexa e cambiante.

A idéia de estudos superiores de graduação de maior amplitude e não comprometidos com uma profissionalização precoce e fechada, bem como maior integração entre esses estudos e os de pós-graduação, já é realidade em muitos países social e economicamente desenvolvidos. O processo europeu de Bolonha é um exemplo eloqüente dessa concepção acadêmica que, por força das demandas da Sociedade do Conhecimento e de um mundo do trabalho marcado pela

⁶ Catani A, Oliveira JF, Dourado LF. Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, nº. 75, 2001.

⁷ *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo, Editora UNESP, 2001.

⁸ *Op. Cit.*.

⁹ *A Universidade e a Vida Atual*. Rio de Janeiro, Campus, 2003.

desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade, certamente se consolidará como um dos modelos de educação superior de referência para o futuro próximo.

Um aspecto estreitamente relacionado a essa nova concepção de educação superior é o da interdisciplinaridade. Definida como o estabelecimento de nexos significativos entre os campos disciplinares, a interdisciplinaridade tornou-se uma exigência dos currículos contemporâneos em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais.

Embora o conhecimento no mundo atual seja produzido em âmbitos altamente especializados, o entendimento da totalidade desse mundo, cada vez mais complexo e multidimensional, requer dos processos formais de ensino-aprendizagem uma abordagem integradora que confira sentido e significado ao conjunto de informações que se apresentam em fragmentos desconexos.

Universidade Nova: Descrição da Proposta

A proposta aqui denominada de **Universidade Nova** implica uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir os defeitos aqui analisados. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha).

A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade brasileira é a implantação de um regime de três ciclos de educação universitária:

Primeiro Ciclo: Bacharelados Interdisciplinares (**BI**), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;

Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas;

Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica ou artística da pós-graduação.

A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional quanto da pós-graduação. Além disso, propõe-se a incorporação de novas modalidades de processo seletivo, para o próprio BI e para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior.

A arquitetura curricular proposta no modelo **Universidade Nova** encontra-se esquematizada na Figura 4 e seus componentes são apresentados em maior detalhe a seguir.

Estrutura Curricular dos Bacharelados Interdisciplinares

A proposta de implantação na UFBA dos Bacharelados Interdisciplinares, encaminhada neste documento, deverá ter a sua formatação e detalhamento definidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Não obstante, algumas proposições iniciais estão sendo sugeridas, consentâneas com idéias que circulam nos meios acadêmicos, nacionais e internacionais, algumas delas já concretizadas institucionalmente.

O BI terá duração de dois a três anos, abrangendo grandes áreas do conhecimento.

[Detalhar aqui a definição do BI de acordo com os marcos legais]

No momento, consideramos duas opções para o Sistema de Títulos do Bacharelado Interdisciplinar (BI).

Opção 1: Bacharelado Interdisciplinar (BI) com entrada e saída (titulação) em grandes áreas do conhecimento:

- Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH)
- Bacharelado Interdisciplinar em Artes (BIA)
- Bacharelado Interdisciplinar em Tecnologias (BIT)
- Bacharelado Interdisciplinar em Ciências (BIC)

Uma variante desta opção compreende a subdivisão dos campos científicos, da seguinte maneira:

- Ciências da Matéria
- Ciências da Vida
- Ciências da Saúde
- Ciências da Sociedade

Opção 2: Duas opções de entrada e de saída (titulação), com a possibilidade de se definir áreas de concentração, recuperando o conceito de ênfase (equivalente ao Major do MNA).

Entrada 1: BI em Artes e Humanidades (BIAH)

Saída 1: Bacharel em Artes e Humanidades (com ênfase em)

1. Artes Visuais
2. Artes da Performance
3. Música
4. Filosofia
5. Educação
6. Letras
7. Comunicação

Entrada 2: BI em Ciências e Tecnologias (BICT)

Saída 2: Bacharel em Ciências e Tecnologias (com ênfase em)

1. Ciências da Matéria
2. Ciências da Vida
3. Ciências da Terra
4. Ciências da Saúde
5. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
6. Tecnologias Ambientais
7. Tecnologias Construtivas
8. Tecnologias Industriais
9. Tecnologias de Informação

10. Tecnologias de Gestão

O BI será formado por três modalidades de componentes curriculares: CT – Cursos-Tronco; FG – Formação Geral, FE – Formação Específica. A Carga Curricular do Bacharelado Interdisciplinar baseia-se no conceito de Blocos Curriculares, definidos como conjunto de módulos (cursos, disciplinas, atividades, programas, trabalhos orientados) cobertos pelos alunos durante o semestre ou quadrimestre letivo. Cada módulo equivale a quatro (4) horas/semana de atividade em sala de aula/laboratório/ observatório. O BI compreende um mínimo de 24 e um máximo de 32 Blocos Curriculares.

Os Cursos-Tronco (CT) definem-se como formação obrigatória, paralela e seqüencial durante todo o programa do BI, compreendendo um mínimo de nove (9) Blocos Curriculares. No estágio atual de construção da proposta de estrutura curricular do BI, há dois Cursos-Tronco propostos:

- **Língua Portuguesa como Instrumento de Comunicação.** Sequência de 4 blocos semestrais, cobrindo da estrutura da língua à expressão oral e escrita nas áreas de concentração do BI.
- **Línguas Estrangeiras Modernas (Espanhol, Francês, Inglês, Alemão).** Sequência de 5 blocos semestrais, visando ao uso instrumental do idioma estrangeiro selecionado. Alunos com proficiência comprovada serão dispensados da obrigatoriedade mas poderão optar por outro idioma.

A Formação Geral compõe-se de sete (7) componentes curriculares, com um mínimo de dois (2) Blocos, de escolha opcional em cada um dos três Eixos Temáticos Interdisciplinares (porém com incentivo à oferta de blocos integradores):

- **Cultura Humanística**
- **Cultura Artística**
- **Cultura Científica**

Os Eixos Interdisciplinares Temáticos (EIT) compreenderão conteúdos como os seguintes:

- **Cultura Humanística**
 - Ética, Política & Cidadania
 - Qualidade de Vida (Esporte, Saúde, Meio Ambiente, Consciência Ecológica)
 - Formação das Sociedades Contemporâneas (foco na sociedade brasileira)
- **Cultura Artística**
 - Ética & Estética
 - Panorama das Artes (Histórias, Escolas, Estilos)
 - Literatura (como ler Poesia, Prosa e Drama)
 - Exposição às Artes (participação em eventos culturais, com créditos)
 - Iniciação Artística (Música, Artes Plásticas, Teatro, Dança, Cinema)
- **Cultura Científica**

- Ética, Epistemologia & Metodologia
- Pensamento Matemático (Lógica, Estatística, Informática)
- Histórias das Ciências e das Técnicas
- Iniciação Científica

Além desses componentes, faz parte da Formação Geral, também de modo “optatório” (obrigatório, porém com escolhas internas garantidas e incentivadas), o cumprimento de **Atividades Interdisciplinares em Comunidade (AIC)**, organizadas por tema/problema, com alunos de diferentes origens e opções de entrada/saída no BI.

A Formação Específica (FE) compreenderá um mínimo de oito (8) e um máximo de dezesseis (16) componentes curriculares. Os blocos FE serão totalmente optativos e oferecidos somente aos alunos da área de conhecimento do BI correspondente que concluíram o FG, para todas as opções de BI, sem distinção de nível, integrando graduação e pós-graduação. Haverá um esquema de tutoria

Buscando contribuir para escolhas maduras de carreira profissional, nessa etapa serão oferecidos módulos de introdução aos cursos profissionais, a exemplo da “Introdução às Engenharias” já existente na Escola Politécnica e da “Introdução à Psicologia” na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Como a prioridade de matrícula nos cursos FE será dada por desempenho do aluno nos blocos FG, haverá um permanente estímulo ao bom desempenho para aqueles alunos que pretendem usar o BI como via de entrada à formação profissional.

A estrutura curricular dos Bacharelados Interdisciplinares é apresentada graficamente na Figura 5.

Os Bacharelados Interdisciplinares representam uma alternativa avançada de estudos superiores que permitirão reunir numa única modalidade de curso de graduação um conjunto de características que hoje vem sendo requeridas, com os seguintes efeitos positivos esperados:

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

Complementação profissional e pós-graduação

Uma vez concluído o BI, o egresso receberá um diploma de bacharel em área geral de conhecimento (Artes, Humanidades, Ciências, Tecnologias) que dará ao egresso

maior flexibilidade no acesso ao mundo do trabalho. Caso deseje, haverá as seguintes opções de prosseguimento de estudos:

- a) Aluno(a)s vocacionados para a docência poderão prestar seleção para licenciaturas específicas (p.ex. do BI em Ciências da Matéria para Licenciatura em Matemática, Física ou Química), com mais 1 a 2 anos de formação profissional, o que habilita o aluno(a) a lecionar nos níveis básicos de educação;
- b) Aluno(a)s vocacionados para carreiras específicas poderão prestar seleção para cursos profissionais (p.ex. Arquitetura, Enfermagem, Direito, Medicina, Engenharia etc.), com mais 2 a 5 anos de formação, levando todos os créditos dos cursos do BI;
- c) Aluno(a)s com excepcional talento e desempenho, se aprovados em processos seletivos específicos, poderão ingressar em programas de pós-graduação, como o mestrado profissionalizante ou o mestrado acadêmico, podendo prosseguir para o Doutorado, caso pretenda tornar-se professor ou pesquisador.

[Esta Seção encontra-se submetida à discussão das equipes técnicas. Será completada]

Formas de Ingresso

O fim do vestibular não é o objetivo da proposta **Universidade Nova**. O vestibular acabará ou será superado na sua forma hoje existente simplesmente por que será inútil para o perfil de aluno que estamos buscando para o BI. Será necessário implantar novas modalidades de processo seletivo, porém ainda não sabemos o que substituiria o vestibular tradicional.

Trata-se de se avaliar opções de formas de ingresso e condições de acesso nas seguintes etapas:

- a) Ingresso de candidatos ao BI;
- b) Seleção de concluintes do BI para as carreiras profissionais.

O sistema de acesso à universidade atualmente compreende um teste unificado, chamado Vestibular, para seleção de sujeitos para toda a diversidade de áreas de formação que tem a universidade, com diferentes graus de competitividade. A proposta da Universidade Nova pretende romper com o paradigma do vestibular. O vestibular é um exame feito para excluir candidatos porque a universidade elitista não teria vagas para todos. Essa é a única razão por que ele precisa ser cada vez mais “difícil”.

Esse tipo de seleção não é compatível com o projeto da *Universidade Nova* e, portanto, não terá uso. Para entrar no Bacharelado Interdisciplinar, a primeira instância de formação superior da *Universidade Nova*, será necessária uma seleção de pessoas que tenham perfil mais aberto, que desejem experimentar coisas, vivenciar uma formação que vá além da mera formação profissional, que tenham interesse em uma formação na cultura universitária. Por esse motivo, teremos de buscar ou desenvolver alguma outra forma de seleção.

Hipótese 1: atualização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com ajuste aos objetivos de selecionar alunos para a *Universidade Nova*. Essa hipótese tem

sido avaliada, reconhecendo alguns de seus defeitos atuais. O ENEM tem um perfil que identifica potencial, talento, capacidade interpretativa, competência, habilidade, muito mais do que memorização, do que informação acumulada. Trabalha com a seguinte regra: para resolver qualquer questão, as informações necessárias estão contidas no enunciado. O ENEM pode preencher plenamente essa finalidade por que o aluno que queremos para a Universidade Nova não é o aluno que já sabe cálculo, geografia, física, química, matemática. É bom que este aluno já saiba tudo isso se quiser fazer carreira profissional nessas áreas, mas para entrar primeiro no Bacharelado Interdisciplinar precisa ser um aluno inteligente, competente, estudioso, que seja capaz de se expressar, que seja capaz de se formar no âmbito da cultura universitária.

O ENEM tem a vantagem de não ser um teste baseado no acúmulo de conhecimento, mas sim na capacidade de análise, interpretação e expressão. Por exemplo: todos os dados ou as informações necessárias para resolver as questões do ENEM, por regra, são incluídos no enunciado, não exigindo memorização. Mas ele tem um problema: grau reduzido de estabilidade, mudando muito de ano a ano. A idéia é introduzir mais estabilidade. Uma das possibilidades em aberto é fazer com que as universidades que participam do Projeto *Universidade Nova* componham o conselho técnico - previsto na normatização do Enem, mas nunca implementado - responsável pela qualidade de conteúdo da seleção.

Hipótese 2: desenvolver um exame especial para a seleção de alunos dos diferentes BIs. [A desenvolver, se for o caso]

Para a seleção de concluintes do BI para as carreiras profissionais, um princípio pode ser estabelecido: retoma-se a especificidade da seleção para cada carreira profissional.

Três instrumentos podem ser usados, isoladamente ou em combinação:

- a) Coeficiente de Rendimento durante o BI, mediante sistemas coletivos de avaliação do aproveitamento dos alunos. Pode-se definir um Eixo Temático Profissional dentro do qual os candidatos demonstrarão seu desempenho ;
- b) Avaliação Seriada durante o BI, compondo um escore cumulativo. Começando no fim do primeiro ano, essa avaliação pode cobrir conteúdos do Eixo Temático da FG onde se encaixa a carreira profissional procurada;
- c) Teste de conhecimento sobre conteúdos dos cursos FE específicos para cada opção de prosseguimento.

Avalia-se a pertinência de permitir ao aluno do BI participar de mais de um processo seletivo simultaneamente (2 licenciaturas + 2 cursos profissionais?).

Os testes de seleção para as áreas profissionais de preferência deverão ser de âmbito nacional, permitindo maior mobilidade dos estudantes entre instituições participantes da Rede Universidade Nova.

[Idem. Esta Seção encontra-se submetida à discussão das equipes técnicas. Será completada]

Marco Legal

A educação superior no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, abrange quatro modalidades de cursos e

programas: graduação, pós-graduação, extensão e seqüenciais. Embora, nessa legislação fundamental da educação, não haja nenhuma definição da natureza, estrutura ou função dos cursos de graduação, uma longa tradição, de quase dois séculos, faz com que se tome como implícito no conceito de cursos de graduação, a idéia de formação profissional. Os cinco cursos superiores preparatórios para carreiras profissionais, existentes até o início do século XX, se multiplicaram e hoje são contados às dezenas. A dificuldade em se obter o número exato de tais cursos decorre do fato de existirem subdivisões e ambigüidades que deixam dúvidas quanto ao emprego da palavra curso, inclusive nos textos do Conselho Nacional de Educação – CNE verifica-se uma falta de precisão do que seriam áreas, cursos, habilitações e ênfases. Um exemplo bem ilustrativo dessa indefinição é a Engenharia, área (ou curso) singular para efeito de Diretrizes Curriculares e exageradamente plural na sua oferta pelas instituições de educação superior.

De todo modo, há um viés claramente profissional na estrutura curricular dos cursos de graduação, que só se enfraquece no caso dos bacharelados nos campos básicos do conhecimento (Matemática, Física, História, Filosofia etc) que, talvez mesmo por isso, tenham baixa demanda de ingressos e sejam freqüentemente objeto de questionamento quanto à sua utilidade prática, exceto como o primeiro passo de uma formação acadêmica vertical que se completará em mestrados e doutorados.

A partir da entrada em vigor da atual LDB, ficou estabelecido no inciso VII do artigo 9º da referida lei, que caberia à União baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação, sendo o CNE o órgão responsável por essa tarefa. O artigo 45 desta mesma lei diz ainda que “a educação superior será ministrada em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” sem entretanto dar maiores detalhes sobre os limites e possibilidades dessa variação de abrangência.

Em 1998 foram instituídas pelo Ministério da Educação as primeiras Comissões de Especialistas para elaboração de propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para os diferentes cursos de graduação, a serem encaminhadas ao CNE para apreciação e aprovação. As primeiras Diretrizes começaram a ser aprovadas em 2001 e seis anos depois há ainda alguns cursos cujas diretrizes inexistem em decorrência de polêmicas envolvendo corporações profissionais e outras entidades.

No presente documento, não serão consideradas as Diretrizes de cursos específicos de graduação, e sim os Pareceres do CNE, produzidos entre 1997 e 2006, que contêm orientações gerais para todas as Diretrizes. Embora tais Pareceres não tenham natureza obrigatória em relação à organização dos currículos, mas apenas suas Resoluções, princípios e fundamentos defendidos nesses documentos são indicativos de percepções e tendências já incorporadas ao discurso institucional do CNE, órgão encarregado de orientar a política educacional do País.

Os documentos normativos consultados para subsidiar a proposta dos Bacharelados Interdisciplinares são:

- **Parecer CNE/CES nº. 776, 3/12/1997.** Orientação para diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação.
- **Parecer CNE/CES nº. 67, 11/3/2003.** Aprova Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN - dos Cursos de Graduação e propõe a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/2002.

- **Parecer CNE/CES nº. 108, 7/5/2003.** Duração de cursos presenciais de Bacharelado (Ver Parecer CNE/CES nº. 329, 11/11/2004).
- **Parecer CNE/CES nº. 136, 4/6/2003.** Esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES 776/97, que trata da orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.
- **Parecer CNE/CES nº. 210, 8/7/2004.** Aprecia a Indicação CNE/CES 1/04, referente à adequação técnica e revisão dos pareceres e resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.
- **Parecer CNE/CES nº. 329, 11/11/2004.** Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial..
- **Parecer CNE/CES nº. 184, 7/7/2006.** Retificação do Parecer CNE/CES nº. 329/2004, referente à carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial..

Serão destacados nesses Pareceres dispositivos pertinentes não somente à possibilidade de implantação dos Bacharelados Interdisciplinares, como também a aspectos característicos dessa modalidade de graduação tais como: formação generalista, flexibilidade e interdisciplinaridade.

Segundo o Parecer nº. 776/97:

- 1) *As instituições de ensino superior terão ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;*
- 2) *Indicar os tópicos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;*
- 3) *Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;*
- 4) *Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;*
- 5) *Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.*

O Parecer nº. 67/03 tem o propósito de estabelecer referencial curricular para os cursos de graduação, e assim o faz, reafirmando os princípios norteadores já apresentados no Parecer nº. 776/97 e acrescentado pontos contrastantes entre a legislação curricular anterior e as novas orientações da Diretrizes Curriculares Nacionais, tais como:

- *enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso,*
- ***as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com***

uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;

- enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios,
- **as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;**
- enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso,
- **as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;**
- enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso,
- **as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias;**
- enquanto o Currículo Mínimo pretendia, como produto, um profissional “preparado”,
- **as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;**
- enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada,
- **as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; e**
- enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional,
- **as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da**

Lei 9.394/96, constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares.

O Parecer nº. 210/04 traz como novidade para a organização dos cursos de graduação a possibilidade de transferir a pós-graduação a complementação da formação profissional:

Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso o oferecimento de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

O Parecer nº. 329/04 apresenta um arrazoado bastante contundente dos seus relatores no sentido da defesa de uma concepção mais ampla de estudos de graduação, que supere as limitações do modelo tradicional. Alguns excertos do seu texto são bastante ilustrativos:

É peculiar, nesse sentido, a relação da matriz educacional e profissional brasileira com os comandos e possibilidades abertas pela LDB. Esta, ao contrário da Lei nº 4.024/61, não traz inequívoca associação entre diploma e inscrição profissional, o que permitiria quebrar a natureza corporativa e profissionalizante da educação superior brasileira, dando-lhe mais discernimento acadêmico do que profissional. Há quem defenda que a nova LDB inaugura um novo paradigma de formação superior, não necessariamente profissionalizante. Não obstante, a história da formação superior no Brasil é exatamente medida pela escolha da profissionalização precoce, caracterizada, desde o primeiro minuto de vida acadêmica, por um destino profissional compulsório. Em decorrência, o diploma continua a ser o passe para a vida profissional.

(....)

De um lado, o sistema europeu, notadamente o francês, historicamente dotado de segundo grau de alta qualidade, ofereceu a matriz justificadora de um ensino universitário de natureza profissionalizante. De outro, ainda que sem o mesmo peso de influência histórica sobre os primórdios da educação superior no Brasil, o modelo americano, consciente da parca qualidade de seu ensino médio, indicava a pertinência de um ensino universitário mais genérico, deixando a profissionalização para o nível pós-graduado.

O Brasil soube escolher o pior dos dois mundos possíveis. Dotado de ensino médio bastante frágil, optou pelo modelo de profissionalização precoce, que deixou indelével rastro na sociedade brasileira durante o século XX. Meninos e meninas, de 17 anos, às vezes menos, precisam decidir se serão médicos, advogados, professores, economistas, cientistas, filósofos ou poetas, opção que lhes assombrará todo o percurso de estudos universitários. O brasileiro que vai à universidade precisa ter certeza sobre seu futuro profissional, sua escolha de campo de saber ao qual dedicará maiores esforços, quando ainda nem finalizou adequadamente sua preparação para entender o mundo das distintas ciências, dos variados saberes. O candidato à educação superior precisa saber que profissão terá, antes mesmo de claramente entender a complexidade do mundo do conhecimento. É candidato à profissão antes de ser candidato ao saber.

(....)

É razoável admitir que esta transição vá exigir um prazo de adaptação, fertilização do diálogo e aprendizado institucional, do que possivelmente resultarão novas culturas profissionais, acadêmicas e organizacionais. Os outros bacharelados, com seus tradicionais quatro anos, poderiam igualmente seguir seu curso histórico conhecido e, através de intenso processo de discussão alcançar renovada aferição da duração mínima dos cursos associados à licença profissional. Neste processo de discussão seria desejável analisar a eventual possibilidade de se associar a licença profissional a ciclo pós-graduado, compatível com a existência de graduações de natureza acadêmica, genérica, desligada dos cânones profissionais. Tal modalidade é ainda incipiente no Brasil, não obstante relevante experimento em andamento na USP.

O Projeto de Lei da Reforma Universitária, ora em tramitação no Congresso Nacional (PL 7.200/2006), dedica à inovação da estrutura acadêmica dos cursos superiores apenas uma referência (§ 4º do artigo 44) aqui transcrita:

As instituições de ensino superior, na forma de seus estatutos ou regimentos e respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, poderão organizar os seus cursos de graduação, exceto os de educação profissional tecnológica, incluindo um período de formação geral, em quais quer campos do saber e com duração mínima de quatro semestres, com vistas a desenvolver:

- I – formação humanística, científica, tecnológica e interdisciplinar;
- II – estudos preparatórios para os níveis superiores de formação; e
- III – orientação para a escolha profissional.

Análise de Viabilidade/Eficiência

Análise de viabilidade comparativa com base em três cenários de expansão da educação superior pública na rede federal:

Cenário 1: Modelo linear de expansão. Manutenção da arquitetura curricular atual, com os seguintes indicadores: a) Relação alunos/docentes nas IFES: 11,3 al./doc; b) organização da formação com base no desenho de acesso direto às carreiras profissionais; c) altas taxas de evasão: 37%. Ampliação da cobertura com investimentos em expansão da oferta mediante interiorização e abertura de novos campi e/ou extensões.

Cenário 2: Modelo Universidade Nova I. Ampliação da oferta com reestruturação da arquitetura curricular, criando os BI e redefinindo as licenciaturas, na proporção de 2 vagas no BI para cada vaga em carreiras profissionais. Duplica-se a oferta de vagas nas Licenciaturas, privilegiando aquelas onde há mais carência de quadros docentes para o ensino médio. A estimativa de quadros docentes novos baseia-se em módulo médio de 40 alunos por docente, agregando-se 10% de novos docentes para repor quadros dedicados a atividades de coordenação e gestão acadêmica. Investimentos em construção e reforma para adequação e otimização de instalações e equipamentos de ensino. Ampliação de período de funcionamento (organização

horária dos BI em turnos, 50% da oferta em turno noturno). Concentração de investimentos em novas tecnologias de ensino-aprendizado.

Cenário 3: Modelo Universidade Nova II. Parâmetros de oferta igual ao Cenário 2. A estimativa de número de novos docentes baseia-se em módulo médio de 55 alunos por docente, agregando-se 10% de novos docentes para repor quadros dedicados a atividades de coordenação e gestão acadêmica.

Fontes de dados:

a) Censo da Educação Superior 2004; Base de dados: IFES.

Total de matrículas: 574.584

Total anual de novas matrículas: 160.846

Total de licenciaturas: 127.765

Total de docentes: 54.439

b) Orçamento do MEC

Executado no exercício 2005: R\$ 7.288.644.593,86

ANÁLISE CENÁRIO 1 (Modelo linear de expansão)

- 1) Considerando incremento linear de 100% em novas vagas de graduação, mantendo estrutura curricular das carreiras profissionais e das licenciaturas.
- 2) Proporção média docentes/alunos mantida nos níveis atuais de 12/1 (variação 4/1 a 54/1).
- 3) Estimativa de ampliação: 580.000 novas vagas em 5 anos
- 4) Necessidade de contratar 10.288 novos docentes ao ano, durante 5 anos
- 5) Total de novos docentes: 54.439 (sem incluir reserva para atividades de coordenação e gestão acadêmica)

Resultado Bruto:

Incremento de 100% em matrículas em 5 anos (20%/ano)

Contratação de pessoal equivalente à proporção linear (incremento de 100%).

Pessoal: R\$ 5.863.910.514,81

Incremento de 100% equivalentes à proporção linear para Investimentos e Custeio.

Custeio: R\$ 646.717.160,57

Investimentos Obras: R\$ 211.583.277,10

Investimentos Equipamentos: R\$ 126.816.502,60

ANÁLISE CENÁRIO 2 (Modelo Universidade Nova I)

- 1) Considerando duplicação de vagas de graduação nos BI e nas licenciaturas, mantendo estrutura curricular das carreiras profissionais.
- 2) Proporção média docentes/alunos de 40/1 (Variação: CT e FG: 60/1; FE1: 40/1; FE2: 20/1; Licenciaturas: 40/1)

- 3) Estimativa de ampliação: 610.000 novas vagas em 4 anos (BI = 480.000; Licenciaturas = 130.000)
- 4) Necessidade de contratar= 19.732: (17.938 novos docentes + 10% de reserva para atividades de coordenação e gestão acadêmica).
- 5) Necessidade de contratar novos docentes ao ano, durante 4 anos, conforme a Tabela:

Ano	Docentes novos	Relação al./doc.
I	2.681	60/1
II	4.021	40/1
II	8.042	20/1
IV	3.194	40/1
Total	17.938	40/1

Resultado Bruto:

Incremento de 106% em matrículas em 4 anos (26,5%/ano)

Aumento de 36,2% em despesas com Pessoal

Pessoal: R\$ 2.122.406.105,14

Proporção linear de 100% para Investimentos e Custeio.

Custeio: R\$ 646.717.160,57

Investimentos Obras: R\$ 211.583.277,10

Investimentos Equipamentos: R\$ 126.816.502,60

ANÁLISE CENÁRIO 3 (Modelo Universidade Nova II)

- 1) Considerando duplicação de vagas de graduação nos BI e nas licenciaturas, mantendo estrutura curricular das carreiras profissionais.
- 2) Proporção média docentes/alunos de 50/1 (Variação: (FG e CT: 80/1; FE1: 60/1; FE2: 20/1; Licenciaturas: 40/1))
- 3) Estimativa de ampliação: 610.000 novas vagas em 4 anos (BI = 480.000; Licenciaturas = 130.000)
- 4) Necessidade de contratar: 15.247 novos docentes (+ 10% reserva para atividades de coordenação e gestão acadêmica). Total = 14.572
- 5) Necessidade de contratar novos docentes ao ano, durante 4 anos, conforme a Tabela:

Ano	Docentes novos	Relação al./doc.
I	2.011	80/1
II	2.681	60/1
II	4.021	40/1

IV	3.194	40/1
Total	13.917	55/1

Resultado Bruto:

Incremento de 106% em matrículas em 4 anos (26,5%/ano)

Contratação de pessoal com incremento de 26,8%.

Pessoal: R\$ 1.571.552.061,05

Investimentos e custeio equivalentes à proporção linear (incremento de 100%).

Custeio: R\$ 646.717.160,57

Investimentos Obras: R\$ 211.583.277,10

Investimentos Equipamentos: R\$ 126.816.502,60

COMPARATIVO DOS CENÁRIOS DE ACORDO COM CUSTOS ANUAIS

ITEM	CENÁRIO 1	CENÁRIO 2	CENÁRIO 3
Despesas com Pessoal	5.863.910.514,81	2.122.406.105,14	1.571.552.061,05
Custeio	646.717.160,57	646.717.160,57	646.717.160,57
Despesas de Capital	338.399.779,70	338.399.779,70	338.399.779,70
Total	6.849.027.455,08	3.107.523.045,41	2.556.669.001,32
Custo Médio Anual p/ Vaga	2.361,73	1.273,57	1.047,81

Perspectivas de Implantação

A arquitetura curricular da **Universidade Nova** traz enorme potencial de ampliação de vagas, tal como já acontece em todos os contextos onde a educação universitária se estrutura em ciclos ou níveis de pré-graduação. O nível do BI poderá acolher sem problemas até o dobro das vagas destinadas aos cursos profissionais e de pós-graduação, com maior proporção aluno/docente. Além disso, espera-se uma substancial redução nas taxas de evasão, pois as escolhas de carreira profissional serão feitas com maior maturidade e melhor conhecimento do conteúdo das respectivas formações.

À primeira vista, tais elementos de efficientização do processo de formação universitária podem ser determinantes para sua adoção em escala ampla pelo sistema federal de educação superior. Afinal de contas, como se trata de recursos públicos, justifica-se plenamente a busca obstinada de economicidade na gestão institucional.

Entretanto, a implantação da arquitetura curricular proposta para a **Universidade Nova** terá seu maior impacto não em termos financeiros e administrativos, mas justamente nos aspectos filosóficos e conceituais das funções culturais e sociais da Universidade. Para subsidiar este argumento, propomos retomar a idéia-base de

que a Universidade deve ser a casa do talento e da criatividade, o lugar da competência e da solidariedade.. O que acontece quando, submissos e enredados nas tramas da sociedade competitiva e do pensamento conservador, deixamos sobreviver a universidade da mediocridade e do conformismo? Quantas inteligências sensíveis, brilhantes e criativas têm sido rejeitadas, fagocitadas ou desviadas de promissoras carreiras científicas ou artísticas por esta velha universidade? Cada um de nós tem algum diferencial de talento e capacidade criativa que cabe à sociedade, por meio dessa “maravilhosa invenção chamada universidade”, como escreveu Kant, descobrir e cultivar, para o desenvolvimento econômico, social e cultural da própria sociedade.

A estrutura curricular da **Universidade Nova** permitirá a captação de estudantes vocacionados para certas áreas de formação (como por exemplo, as Artes e as ciências com forte componente lógico) por meio de iniciativas de esclarecimento, sedução e recrutamento. Docentes, pesquisadores e “militantes” de cada área de conhecimento e setor de inserção profissional terão maiores chances de lançar suas redes e suas iscas, ainda no momento interdisciplinar do BI, para pescar os latentes talentos desconhecidos. Assim, aptidões ocultas poderão ser reveladas a tempo de direcionar de modo adequado as carreiras profissionais, científicas e artísticas dos estudantes universitários.

Ademais, se o adjetivo interdisciplinar for mesmo levado a sério, teremos modificado sobremaneira o perfil intelectual dos egressos da educação universitária. Ao final dos BIs, os alunos terão cursado pelo menos dois terços de componentes curriculares não relacionadas à grade dos cursos profissionais oferecidos. Assim, na **Universidade Nova**, formaremos mais engenheiros expostos à poesia, mais médicos com uma compreensão ecológica, mais artistas com uma passagem pela filosofia, mais administradores com formação histórica, mais químicos com estudos clássicos.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Boaventura E (org.) *UFBA: Trajetória de uma Universidade 1946-1996*. Salvador: EDUFBA, 1999.

Burke, P. *Uma história social do conhecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003..

Catani A, Oliveira JF, Dourado LF. Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, nº 75, 2001.

Chauí M. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Cunha L. A. *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1986

Cunha L. A. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983

Derrida J. *A Universidade sem Condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

Derrida J. *O Olho da Universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE Universidade: Reforma e/ou Rendição ao Mercado? Campinas: Cedes Nº 88, v. 25, Número Especial 2004.

- Espaço Universitário Comum Europeu. Declaração Conjunta dos Ministros de Educação da Europa (Bolonha, 1999). In Morhy L (org.) *Universidade no Mundo* (vol. 2). Universidade em Questão. Brasília: Editora UnB, 2004, p. 599-605.
- Fernandes R, Narita RD. *Instrução Superior e Mercado de Trabalho no Brasil*. São Paulo: EDUSP-IPE, 1999.
- Kant I. Les Conflits des Facultés. In : *Opuscules sur l'histoire*. Paris : Flammarion, 1990, pg. 203-226.
- Kerr C. *Os Usos da Universidade*. *Universidade em Questão*. Brasília: Editora UnB, 2005.
- Levy P. *Tecnologias da Inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- Mendonça AWM. Anísio Teixeira e a Universidade de Educação. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2002.
- Morin E. *O Pensar Complexo*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- Olive AC. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: Soares MS (org.) *Educação Superior no Brasil*. Brasília, CAPES/Unesco, 2002, pg. 31-42.
- Readings B. *Universidade sem Cultura?* Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2002.
- Ribeiro D. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- Ribeiro RJ. *Humanidades – Um novo curso na USP*. São Paulo: Edusp, 2001.
- Ribeiro RJ. *A Universidade e a Vida Atual*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- Rocha JAL (org.) *Anísio em Movimento*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.
- Salmeron R. *A Universidade Interrompida (UnB, 1961-65)*. Brasília, Editora UnB, 1998.
- Santos B.S. *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- Teixeira A. *Ensino Superior no Brasil. Análise e interpretação de sua evolução no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- Thayer W. *A Crise Não Moderna da Universidade Moderna*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- Trindade H. (org.) *Universidade em Ruínas*. Petrópolis: Vozes, 2001..
- UNESCO. *Tendências da Educação Superior para o Século XXI*. Brasília: UNESCO/CRUB/CAPES, 1999 (p.330-332).
- Verger J. *As Universidades na Idade Média*. São Paulo: Editora UNESP, 1990..