

**Universidade Federal do Sul da Bahia: uma Universidade Nova****Renata Ribeiro Borba<sup>1</sup>****Marcelo Inácio Ferreira Ferraz<sup>2</sup>****Lessi Inês Farias Pinheiro<sup>3</sup>***Federal University of the Southern of Bahia: a New University**Universidad Federal del Sur de Bahía: una nueva universidad***Resumo**

A Universidade Nova é uma proposta de reformulação acadêmica do nível superior, inspirada nas ideias “anisianas” e reformas de amplitude mundial. Ela integra estruturas acadêmicas de algumas universidades públicas brasileiras através da oferta de cursos interdisciplinares de formação geral. Assim, este artigo traz um levantamento teórico quanto ao panorama mundial referente às reformulações que marcaram esta instituição – a universidade – e também a abordagem em âmbito nacional. A partir da explanação temporal, compreende-se o surgimento da Universidade Nova e certifica-se que a estrutura acadêmica da Universidade Federal do Sul da Bahia, desde a sua origem, molda-se nesta filosofia, pois implementa, como um de seus mecanismos, a formação em ciclos e a interdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** *Reforma Universitária; Interdisciplinaridade; Formação em ciclos.*

1 Mestrado em Economia Regional e Políticas Públicas na Universidade Estadual de Santa Cruz. Servidora da Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: renataufsb@gmail.com

2 Doutorado em Estatística e Experimentação Agropecuária. Professor Titular do Departamento de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail: mfferraz@uesc.br

3 Doutorado em Serviço Social na Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora do Mestrado em Economia Regional e Políticas Públicas na Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail: lifpinheiro@uesc.br

## Abstract

A New University is a proposal for academic reformulation at the higher level, inspired by “anisian” ideas and worldwide reforms. It currently integrates academic structures of some Brazilian public universities, through the offer of interdisciplinary courses of general education, for example. Therefore, this article brings a theoretical survey about the world panorama regarding the reformulations, which marked this institution – the university – and the approach at national level. From the temporal explanation, the emergence of the New University is understood and it ensures that the academic structure of the Federal University of Southern Bahia, since its origin, is shaped by this philosophy, since it implements as one of its mechanisms the training in cycles and interdisciplinarity.

**Keywords:** *University Reform; Interdisciplinarity; Cycle training.*

## Resumen

La Universidad Nueva es una propuesta de reformulación académica a nivel superior inspirada en las ideas “anisianas” y reformas de amplitud mundial. Integra estructuras académicas de algunas universidades públicas brasileñas, ofreciendo cursos interdisciplinarios de formación general, por ejemplo. Así, este artículo trae un recorrido teórico al panorama mundial en relación a las reformulaciones que marcaron a esta institución – la universidad – y también el abordaje en alcance nacional. A partir de la explicación temporal se entiende el surgimiento de la Universidad Nueva y asegurarse de que la estructura académica en la Universidad Federal del Sur de Bahía, desde su origen, se configura en esta filosofía, ya que implementa como uno de sus mecanismos la formación en ciclos y la interdisciplinaria.

**Palabras clave:** *Reforma Universitária; Interdisciplinaria; Formación en ciclos.*

## Introdução

Entre os anos de 2003 e 2014, a educação superior federal brasileira foi marcada por um processo de expansão, interiorização e reestruturação, visando especialmente o equilíbrio do desenvolvimento regional. A Secretaria de Educação Superior (SESu) observou que a desigualdade entre as regiões, a má distribuição de renda e a baixa escolaridade da população eram problemas característicos de países em desenvolvimento, especialmente no Brasil, e destacou três pilares a serem enfrentados no âmbito da educação superior: expansão, qualidade e democratização (MEC, 2014, p. 19).

Em virtude disso, novos *campi* e universidades federais foram criados, merecendo destaque as regiões Nordeste e Norte, que, segundo o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), nessa década, apresentaram, respectivamente, um crescimento de 200% e 133%. Quanto à qualidade do ensino, mecanismos de ampliação do quadro de docentes com dedicação integral, incentivo à qualificação e à pesquisa, por exemplo, foram ações valorizadas. Por fim, em relação à democratização, o governo federal passou a reforçar o compromisso com o ingresso e a permanência de grupos vulneráveis socioeconomicamente por meio de políticas públicas específicas (MEC, 2014, p. 24).

Diversas ações foram implementadas, como o Programa Universidade Para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento ao Estudante (FIES), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Programa de Bolsa Permanência, a Lei de Cotas, o Programa Mais Cultura nas Universidades, entre outros.

De acordo com a SESu, o processo de expansão do ensino superior englobou três fases: a de interiorização, entre os anos de 2003 e 2007; a de execução do

Reuni, no período entre 2008 e 2012; e, por fim, a de continuidade e complementação ao estabelecido pelo mesmo (MEC, 2014, p. 35). Nesse período surgiu o conceito de *Universidade Nova*, inspirado em Anísio Teixeira, marcado especialmente pela interdisciplinaridade e pelo modelo de regime de ciclos, visando uma formação múltipla e o amadurecimento da escolha profissional.

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) é, então, fruto da terceira fase do Reuni, programa instituído pelo governo federal, em 2007, com a finalidade de cumprir as seguintes metas: ampliar as condições de acesso e permanência na educação superior, otimizar o aproveitamento das estruturas físicas e os recursos humanos existentes nas universidades (BRASIL, 2007).

O presente artigo tem por objetivo analisar o enquadramento da UFSB na filosofia da *Universidade Nova*. Trata-se de uma pesquisa documental, como forma de traçar a historicidade das reformas universitárias no âmbito nacional e internacional, assim como o surgimento da UFSB.

Além desta introdução, o artigo é composto por quatro partes: na primeira serão descritos os conceitos das reformas universitárias, na ótica internacional; na segunda serão discutidas as reformas universitárias em âmbito nacional, com ênfase no conceito de *Universidade Nova*. Na terceira parte será descrita a estrutura da UFSB, conforme o modelo da *Universidade Nova*. E, por fim, na quarta parte, serão apresentadas as considerações finais.

### *Reformas universitárias: contexto internacional*

O *Conflito das Faculdades*, escrito pelo filósofo Immanuel Kant, em 1795, é considerado um importante marco no que tange às reflexões pioneiras sobre reforma universitária e novas formas de pensar e agir (ALMEIDA FILHO; SANTOS, 2008, p. 117). A obra trata dos conflitos percebidos entre a Faculdade de Filosofia, tida como Faculdade inferior, com as demais: Teologia, Direito

e Medicina, que correspondiam às Faculdades superiores (CORDEIRO, 1993, p. 287). Na referida obra, Kant evidencia que a Faculdade de Filosofia se baseava na razão científica, distante de qualquer manifestação de autoridade externa, a saber: da divina, dos mestres ou da soberania política; além de propor o estabelecimento de um espaço livre, em que não houvesse a obediência e a interferência de doutrinas religiosas e políticas, especialmente no âmbito acadêmico, assim promovendo um importante despertar para a autonomia universitária (ALMEIDA FILHO; SANTOS, 2008, p. 118).

Para Pereira (2009, p. 42), o pensamento de Kant é um dos marcos que antecederam e configuraram a universidade moderna, por ter servido como referência para discursos posteriores – como, por exemplo, o do filósofo alemão Wilhelm von Humboldt –, que corroboraram a existência do conflito entre o saber instituído e o filosófico, sendo este último norteado pela investigação científica. Além disso, Kant percebeu um antagonismo entre a ideia de uma universidade especulativa e uma universidade profissional (CUNHA, 2011). Como consequência disso, o caráter erudito característico do conhecimento medieval passou a ser incrementado pelas pesquisas e produção do saber, dando espaço aos debates e polêmicas sobre temas da época (CUNHA, 2011, p. 17).

A universidade moderna teve início no final do século XVIII e se consolidou no século XIX, com a visão holística de Humboldt. O filósofo alemão idealizou um planejamento educacional, de âmbito tanto escolar quanto superior, que propunha a manutenção da instituição universitária como um espaço autônomo e livre. Esse espaço deveria estar integrado com a formação de profissionais humanistas e com valores morais, além da produção, disseminação e aplicação do conhecimento e da pesquisa (CHRISTÓVÃO, 2013, p. 15). Carrer e Plonski (2009) destacam que a introdução da pesquisa amplia a missão e a razão de existir da universidade, que antes era marcada pelo conservadorismo e pelo ensino.

O resultado emblemático do que alguns denominam a primeira revolução acadêmica é a disseminação de um novo modelo de instituição, a universidade humboldtiana. Ela passa a adotar e a praticar, entre outros, o princípio da liberdade acadêmica e o nexos estreito entre ensino e pesquisa (CARRER; PLONSKI, 2009, p. 108).

Loureiro (2009, p. 165) destaca a defesa de Humboldt pela formação intelectual dos indivíduos – para além do que era proposto pela Igreja e pela elite conservadora –, que incluía desde a língua materna e as línguas antigas até outras áreas, como Matemática, História, Filosofia, Arte e Estética. Ou seja, o filósofo visava a construção de um ser preenchido de conhecimentos variados e amplos, capazes de proporcionar o senso crítico e atenuante à liberdade. No âmbito religioso, Humboldt acreditava que a religião poderia fazer parte do ensino, paralelamente aos demais campos, uma vez que não houvesse a imposição de crenças ou submissão dogmática.

Especificamente, as ideias fundamentais da reforma humboldtiana centravam-se na separação entre a chamada formação não especializada e a formação profissional, ou seja, tais processos se complementavam, sendo a formação não especializada a etapa inicial. Dessa forma, Humboldt propunha um prévio e amplo conhecimento que antecederesse a etapa específica, tornando o indivíduo um ser com perfil inovador, criativo e capaz de reconhecer sua vocação para a escolha da profissão tardiamente. Como consequência, os estabelecimentos de ensino com procedimentos antagônicos a esse modelo foram impedidos de funcionar (LOUREIRO, 2009, p. 166).

Uma segunda proposta era a adoção de um plano de ensino progressivo e uniforme, da escola à universidade, ou seja, a manutenção de uma unidade acadêmica. As Delegações Científicas foram os meios pelos quais se buscou concretizar essa padronização nacional. Ademais, Humboldt propunha distanciar o Estado e a política do sistema de ensino, evidenciando a autonomia deste (LOUREIRO, 2009, p. 167). Trazendo o foco para o ensino superior, a instituição de ensino superior deveria ser mantida pelo Estado, priorizando

a interação entre o ensino e a pesquisa; ser possuidora de autonomia total, especialmente acadêmica, que inclui a elaboração curricular e a liberdade, precisamente no pilar da pesquisa, distante de qualquer interferência externa (CHRISTÓVÃO, 2013, p. 18).

O modelo humboldtiano foi mais tarde implementado em diversas universidades ocidentais, dentre as quais está a Universidade Johns Hopkins (1876), que se destaca especialmente no desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação. Outro destaque é a Universidade de Chicago, alicerçada pelos pilares do ensino, pesquisa e extensão, assim como pela autonomia acadêmica (CHRISTÓVÃO, 2013, p. 14).

No século XX foi idealizada a Reforma Flexner, nos Estados Unidos, a partir da publicação do *Relatório Flexner* (1910), elaborado pelo educador Abraham Flexner. Em 1908, Flexner visitou, durante seis meses, 155 escolas médicas dos Estados Unidos e do Canadá, observando os alunos, laboratórios, bibliotecas, entre outros espaços físicos. Ele concluiu que a maioria dessas escolas eram inadequadas para o pleno funcionamento. Segundo a pesquisa do educador, das 155 escolas, apenas 31 tinham condições de continuar suas atividades (PAGLIOSA; ROS, 2008, p. 2). Ainda de acordo com Pagliosa e Ros (2008, p. 4), há polaridades em torno dos impactos dessa observação: ao tempo em que reorganizou e regulamentou o sistema de ensino médico, buscando a excelência na formação dos profissionais e na inserção da prática do cientificismo, Flexner também extinguiu diversas outras propostas de atenção à saúde, opostas ao modelo, e desconsiderou tantos outros fatores que poderiam também influenciar na formação médica e nos serviços de saúde.

Na prática, a universidade norte-americana passou a estabelecer, na esfera acadêmica, uma formação básica e flexível anterior à graduação, seguida por mestrados profissionais ou acadêmicos e, por fim, doutorados. Na esfera administrativa, propôs a organização por meio de departamentos, separando a gestão institucional da acadêmica, sendo a última composta pelos docentes

titulares. Já na esfera científica, os institutos e centros atuavam de forma autônoma aos departamentos. Embora o modelo tenha persistido por um longo período, sofreu modificações após 1960, com a disseminação dos *community colleges*, assim contribuindo para a expansão do acesso às comunidades interioranas, por exemplo, para o nível superior (ALMEIDA FILHO; SANTOS, 2008, p. 126). Estas estruturas (*community colleges*) oferecem cursos profissionalizantes que duram dois anos, e as *research univerties* oferecem cursos de graduação de quatro anos, mestrado e doutorado. No primeiro caso, o ciclo básico abrange as áreas de Ciências e Artes, e só após ter sido concluído é que o aluno escolhe uma carreira específica (DAVIDOVICH *et al.*, 2004, p. 10).

Com o processo de modernização e especialização dos campos da informação e da comunicação, advindos principalmente da globalização, repercussões não só nas relações de trabalho e de produção, mas também no âmbito educacional superior, foram observadas (FARIA; MAIA, 2008, p. 2). Na medida em que as formas organizacionais e produtivas se desenvolviam, exigências por maior qualificação dos recursos humanos e adequações das instituições em geral tornaram-se inevitáveis. Como reflexo disso, entre o final do século XX e início do XXI, movimentos e propostas de reestruturação e adequações na universidade foram concretizados a partir do Processo ou Declaração de Bolonha (1999), na União Europeia (UE), como forma de responder às demandas por profissionais com formação multidisciplinar e interdisciplinar, aptos a desempenhar variadas atividades em diversas áreas de intervenção (MACEDO, 2017, p. 3).

A Declaração de Bolonha, assinada por 29 países europeus, surgiu pela iniciativa dos dirigentes políticos da UE e permitiu que as implementações considerassem as peculiaridades de cada país membro (FERREIRA, 2011, p. 2). Na Europa, durante o século XIX e até meados do XX, estiveram presentes variados modelos universitários, em que cada país membro da UE adotava um sistema organizacional de ensino superior, vigorando a incompatibilidade entre eles (ALMEIDA FILHO; SANTOS, 2008, p. 127).



Em alguns países como o Reino Unido e Espanha, por exemplo, vigorava somente o ensino universitário, enquanto em países como a França, Alemanha e Portugal era composto pela presença do ensino universitário e do ensino superior técnico. A duração dos cursos de graduação também variava muito no contexto europeu, sendo que, em alguns países, o curso superior estendia-se por quatro, cinco ou seis anos, e em outros, sua duração era de dois ou três anos (FERREIRA, 2011, p. 2).

Acreditava-se que, para o estabelecimento de um continente unido e forte, era preciso a manutenção de uma educação superior que dispusesse de inovação, competitividade e produtividade (SOBRINHO, 2007, p. 110). A Declaração de Bolonha era um meio de manter uma convergência e conformidade entre diversos países europeus, buscando solidificar e promover o sistema de educação superior europeu mundialmente, aumentando sua competitividade, principalmente em relação aos Estados Unidos da América (EUA), que atraíam significativamente os estudantes de outros continentes, em especial os asiáticos (LIMA *et al.*, 2017, p. 29).

Sobre esse momento, Bianchetti e Magalhães (2015, p. 226) destacam a “[...] gradativa perda da longa hegemonia do continente: em especial frente aos Estados Unidos, nos últimos séculos, no que diz respeito à atratividade de estudantes e da tantas vezes ressaltada superioridade das Instituições de Ensino Superior (IES) europeias em relação às do mundo”. Ferreira (2011, p. 3) complementa essa informação ao afirmar que esse acordo era um instrumento para promover a empregabilidade, pois permitia a comparabilidade das qualificações, contribuindo para a mobilidade, já que o mercado de trabalho enfrentava dificuldades em avaliar os diplomas e certificações de outros países europeus. Mello e Dias (2011, p. 3) acrescentam que a declaração tinha como um dos objetivos “[...] promover a dimensão europeia no ensino superior e organizar a cooperação europeia no domínio da garantia de qualidade”, ou seja, o ensino superior tornava-se o meio de alcançar maior competitividade e dinamismo à frente de outros países, como os Estados Unidos.

A Declaração de Bolonha estabeleceu o modelo de competências, em que os conteúdos atenderiam, além da formação e aprendizado, às demandas do mercado de trabalho, desenvolvendo currículos de aplicação de competências gerais e específicas, adequando-os aos perfis profissionais exigidos (ARAÚJO; DURÕES; SILVA, 2018, p. 9). Nessa perspectiva, esses autores destacam o direcionamento da universidade à subordinação ao capitalismo, desconsiderando a formação também em outros âmbitos: coletivo, social e humanitário.

Sobrinho (2007, p. 26) enfatiza que, com Bolonha, o sistema superior europeu se tornaria mais competitivo e organizado, o que expandiria as oportunidades de intercâmbio e mobilidade entre as universidades, que até então estavam limitadas a poucos países, como França, Inglaterra, Espanha e Portugal. O autor também apresenta críticas em torno da origem e implementação deste programa (construído de cima para baixo), do seu caráter legal e da ausência de participação da comunidade acadêmica. Para Sobrinho (2007, p. 26), isso enrijece o eficaz desempenho do programa, ao dificultar a ampla adesão e comprometimento dos envolvidos com ele, o que impacta na autonomia das universidades e na afirmação da identidade institucional, por exemplo.

### *Reformas universitárias: contexto nacional*

O ensino superior da América Latina registra influência de três modelos essencialmente europeus: alemão ou prussiano, francês ou napoleônico e anglo-saxônico ou newmeniano (CUNHA, 2011, p. 18). De acordo com as categorizações de Cunha (2011, p. 18), o alemão, advindo da transição do modelo medieval para o moderno, considerava a universidade como instrumento de ensino e pesquisa, distanciando-a de ser refém dos interesses do mercado ou da dimensão prática. Isso evidencia a vertente humboldtiana de direcionar o estudante para o saber-pensar, e não para o saber-fazer, e também para a liberdade, já que a ciência se sustentava na autonomia.

Já o modelo francês aproximava a função da universidade à formação técnica avançada e ao caráter profissionalizante. Esse fato adveio da industrialização e se refletiu na instalação de faculdades isoladas, com ênfase na formação profissional conforme a profissão, principalmente para a educação das elites. E, por fim, o modelo anglo-saxônico voltava-se para a formação geral, estratificada em metodologias educativas, profissionais e também culturais, acreditando que a formação ampla atenderia positivamente às necessidades das empresas e do Estado.

Especificamente sobre o Brasil, Gomes (2018, p. 108) destaca, “[...] apesar dos traços dos modelos Francês, Alemão e Inglês, [que] o Ensino Superior brasileiro manteve a estrutura advinda de Portugal, sendo a Universidade de Coimbra sua principal fonte de referência”. Esse fato se explica pela influência portuguesa advinda do período da colonização e por sua importante instituição superior, estabelecida desde 1290.

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, foi responsável por fazer a reforma do ensino universitário, estabelecendo normas de organização acadêmica e de funcionamento administrativo. Entre as mudanças, destacam-se: a obrigatoriedade da adoção do sistema departamental; a especificação das competências e da composição dos departamentos; a definição de áreas fundamentais dos sistemas de ensino e pesquisa; a vinculação das atribuições didáticas a colegiados; e a criação de órgãos setoriais compostos por unidades da mesma área do conhecimento, com poderes administrativos (CUNHA, 2011, p. 48).

Ainda sobre essa reforma, Sampaio (1991, p. 15) acrescenta a introdução de duas etapas de formação, uma básica e outra profissionalizante; a utilização do sistema de avaliação em créditos e a semestralidade; também, organizacionalmente, dividia-se, de forma vertical, em reitoria, unidades e departamentos; e de forma horizontal, em colegiados de curso. Além disso, somam-se a institucionalização da pesquisa e a centralização das decisões aos órgãos de administração da esfera federal, remetendo-se ao momento

ditatorial (TRIGUEIRO, 2000, p. 11). E, por fim, a organização departamental aproximou a universidade aos moldes norte-americanos, estimulando a titulação do corpo docente, já que haveria incentivo para progredir na carreira, ao invés da centralização das decisões e responsabilidades de uma disciplina a um professor vitalício (SAMPAIO, 1991, p. 15).

O Quadro 1, a seguir, apresenta os objetivos traçados pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, no que se refere ao nível superior. Além do mais, compara-os com o estabelecido pelo instrumento legal instituído pela LDB, em 1961. Percebe-se uma ampla listagem de objetivos na mais recente, sendo resultante de diversas reivindicações e participações populares, evidenciando a pesquisa científica, a cultura, a extensão e a tecnologia.

**Quadro 1 – Objetivos das LDB da Educação Nacional dos anos de 1961 e 1996.**

LDB	OBJETIVOS
1961 - Lei n. 4.024	- O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.
1996 - Lei n. 9.394	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;</li> <li>- Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;</li> <li>- Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;</li> <li>- Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;</li> <li>- Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;</li> <li>- Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;</li> <li>- Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Curi (2011, p. 80) caracteriza a LDB de 1996 como inovadora em todos os níveis da educação, destacando as seguintes previsões relacionadas à educação superior: diversidade dos cursos de ensino superior (sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão), discricionariedade quanto ao modelo departamental, variações dos modelos de organização universitária, processo seletivo adverso ao vestibular, viabilidade da educação a distância, e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

O Programa Reuni foi instituído pelo governo Luís Inácio Lula da Silva, através do Decreto nº 6.096/07 (compondo o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE), que ampliou o acesso e permanência na educação superior, visando a melhoria dos cursos ofertados e do aproveitamento dos recursos materiais e humanos, e também a redução da evasão universitária. A adesão ao programa é discricionária, condicionando a disponibilização de recurso financeiro adicional à efetivação das metas estabelecidas no plano de ação de cada universidade aderente (TONEGUTTI, 2010, p. 1). O Ministério da Educação (MEC) previa, para 2009, a oferta de mais de 227 mil vagas a partir do programa, número duas vezes maior do que o atingido em 2003, de 113.938 vagas, em universidades públicas federais (RODRIGUES, 2012, p. 8).

De acordo com Rodrigues (2012, p. 8), o Reuni surgiu concomitantemente com o projeto *Universidade Nova*, com objetivos convergentes, dentre os quais estão: a implantação de regimes curriculares flexíveis, a diversificação das modalidades de graduação e a mobilidade acadêmica interinstitucional. Tonegutti (2010, p. 1) também os correlaciona, afirmando que “[...] ele [o Reuni] foi a forma encontrada pelo MEC de viabilizar o projeto ‘Universidade Nova’ [...]”, pois o Bacharelado Interdisciplinar, por exemplo, possibilita a diplomação no primeiro ciclo, o que atende a uma das metas do Reuni, a de elevação do índice de formados.

A globalização, a revolução tecnológica e o dinamismo do mercado de trabalho são alguns motivadores atuais para as discussões quanto à emergência de uma nova concepção acadêmica universitária em âmbito nacional, fato evidenciado

na seguinte afirmação de Davidovich *et al.* (2004, p. 9): “[...] vivemos em uma era em que o conhecimento se acumula com grande velocidade, e em que as tecnologias evoluem e se substituem com uma dinâmica quase perturbadora”.

No âmbito internacional, os Estados Unidos, a Europa e a China, por exemplo, já implementam modelos inovadores, valorizando a interdisciplinaridade, flexibilidade curricular na escolha do percurso acadêmico, a utilização de exames de seleção que priorizem a compreensão em vez da memorização, a adoção de regime sequencial em ciclos curtos, a oferta de oficinas de trabalho temáticas, a formação ampla e sólida, dentre outros (DAVIDOVICH, 2005, p. 7).

Reformulação semelhante foi tentada, há alguns anos, por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que introduziram discussões em torno do modelo a ser implementado na fundação da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade do Distrito Federal (UDF) e da Universidade de Brasília (UnB), visando agregar a formação humanística e cultural à ciência e tecnologia modernas (DAVIDOVICH, 2005, p. 1). O experimento decorreu com a criação da UnB (1962), ao implementar o estímulo ao conhecimento amplo e ao senso crítico, período em que Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira eram, respectivamente, reitor e vice-reitor da instituição, porém o modelo foi vencido e interrompido pela ditadura militar (DAVIDOVICH, 2005, p. 1).

O projeto *Universidade Nova* foi lançado pelo professor Naomar de Almeida Filho, em 2006, inspirado em Anísio Teixeira, em eventos universitários como o *I Seminário Universidade Nova*, realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o *II Seminário Universidade Nova*, na UnB (TONEGUTTI, 2010, p. 1). Em documento veiculado no site da UFBA, na qual Naomar de Almeida Filho atuou como professor e reitor, define-se o projeto como:

A ideia 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 Bolo-

nha é um exemplo eloquente dessa concepção acadêmica que, por força das demandas da Sociedade do Conhecimento e de um mundo do trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade, certamente se consolidará como um dos modelos de educação superior de referência para o futuro próximo (UFBA, [200-?b], p. 18).

No contexto da UFBA, havia surgido, desde 2004, intenções, dando início a propostas e estudos de revisão estrutural e institucional, porém sem sucesso. Durante sua gestão como reitor, Naomar Almeida Filho colocou em pauta o tema da reestruturação curricular, o que resultou na elaboração de um novo programa de trabalho, denominado *Projeto UFBA Nova*. Nele, destaca-se a intenção em inserir cursos experimentais e interdisciplinares de graduação, com projetos pedagógicos inovadores, criativos e consistentes em diversas grandes áreas do saber: Humanidades, Ciências Moleculares, Tecnologias, Saúde, Meio Ambiente e Artes. O Projeto foi sendo divulgado e apresentado, interna e externamente, em importantes reuniões institucionais. Assim, cada vez mais, foi trazendo reitores como apreciadores, além de tomar maiores proporções. No âmbito da SESu do MEC, espaços para discussões foram ampliados, e em pouco tempo o projeto passou a ser denominado de *Universidade Nova* (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 1).

Almeida Filho (2007, p. 1) destaca que as universidades brasileiras se caracterizam pela influência dos modelos de educação superior europeus do século XIX; da reforma universitária, decorrente do período militar; e do processo de desregulamentação da educação superior à estrutura curricular e institucional. Almeida Filho (2007, p. 1) afirma ainda que “[...] a universidade brasileira terminou dominada por um poderoso viés profissionalizante, com uma concepção curricular simplista, fragmentadora e distanciada dos saberes e das práticas de transformação da sociedade”.

Uma característica marcante do projeto é a interdisciplinaridade, que estabelece nexos entre os diversos campos dos saberes, já que a complexibilidade e a multidimensionalidade do mundo exigem um profissional especializado,

capaz de compreender o seu entorno em sua totalidade, e essa perspectiva é alcançada através de vivências e conhecimentos integrados. Trata-se, portanto, de uma reforma na estrutura acadêmica, compatível ao modelo flexneriano (norte-americano) e ao de Bolonha (europeu), quando se introduz os Bacharelados Interdisciplinares com função de promover a formação geral anterior a profissional e, em seguida, maior aproximação à ciência e à arte a partir da pós-graduação (UFBA, [200-?b], p. 1).

Propõe-se, nesta organização acadêmica, os currículos flexíveis, compostos por componentes de formação geral obrigatórios, optativos e de formação profissional, percorrendo três eixos temáticos: Humanidades, Artes e Ciências (e Tecnologia em algumas universidades). Além disso, nos módulos são incluídas habilidades em Língua Portuguesa e Estrangeira, Filosofia, História, Antropologia, Literatura, Pensamento Matemático, Informática, Política e Cidadania, Ecologia e Artes. Ainda no primeiro ciclo, os estudantes acesam componentes de introdução profissional, de modo que possam, de forma madura, escolher suas carreiras, além de haver um mecanismo de incentivo ao bom desempenho, já que a progressão de ciclo prioriza os melhores rendimentos (BENCINI, 2007, p. 2).

Outra característica é a implantação do regime de ciclos: no primeiro ciclo, o graduando tem contato com a formação geral, sendo ele pré-requisito de progressão para os ciclos posteriores (duração de dois a três anos); no segundo ciclo, há a formação profissional em licenciatura ou carreiras específicas; e, por fim, no terceiro ciclo, é oferecida a formação acadêmica científica ou artística na pós-graduação (UFBA, [200-?a], p. 19).

Davidovich (2005, p. 6) registra sua inquietação sobre o modelo predominante no país, em que os estudantes fazem sua escolha profissional precocemente e são formados em uma área específica, indo ao encontro à tendência mundial de formação ampla e por etapas, que adapta os formandos às transformações e às diversidades da sociedade e do mercado de trabalho modernos.



O autor defende o novo modelo de universidade como caminho para a melhoria da qualidade da educação superior, para um alcance mais amplo de estudantes a este ambiente e elenca alguns elementos que o caracteriza: formação interdisciplinar, adoção de grandes áreas de conhecimento, especialização em etapas posteriores, maior oferta de componentes curriculares eletivos ou optativos, redução da carga horária de disciplinas obrigatórias e envolvimento dos estudantes em oficinas de trabalho temáticas (DAVIDOVICH, 2005). Christóvão (2013, p. 54), por sua vez, acrescenta: os impactos na redução da evasão; otimização do tempo do estudante, ao permitir a transferência de créditos cursados e formação mais rápida; dinamismo no percurso acadêmico; e flexibilidade, viabilizando a educação a distância e metapresencial por meio da valorização da tecnologia.

Nesse modelo de universidade, o vestibular foi inviabilizado como instrumento de seleção, tendo sido substituído pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), uma vez que este oferece subsídios de avaliação que se adaptam à *Universidade Nova*, que seleciona indivíduos com perfil aberto às novas experiências, vivências, interesses culturais, com habilidades de interpretação, dentre outras (UFBA, [200-?a], p. 24).

A UFBA, em sua Minuta de Anteprojeto da *Universidade Nova*, lista os marcos legais em torno da possibilidade de implementação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI's), da formação geral, flexível e interdisciplinar. Destacam-se, pois, as previsões contidas em pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), como, por exemplo, as dos nº 776/1997, nº 67/2003, nº 108/2003, nº 136/2003, nº 210/2004, nº 329/2004 e nº 184/2006 (UFBA, [200-?a], p. 25). Esses pareceres discorrem sobre as orientações e diretrizes curriculares, carga horária e duração dos cursos de graduação, observando a liberdade na composição da carga horária, do currículo e dos projetos pedagógicos, além de incentivar a sólida formação geral e a autonomia profissional e intelectual.

O Quadro 2, a seguir, destaca as universidades federais brasileiras que vêm implementando o regime de ciclos por meio dos Bacharelados e Licenciaturas

Interdisciplinares (LI's) em suas estruturas curriculares, assim como o quantitativo de vagas ofertadas por esses e por demais cursos convencionais.

De acordo com o Relatório de Vagas Ofertadas do SiSU/MEC, em 2020, 20 universidades federais ofertaram algum curso interdisciplinar em seus editais de seleção SiSU/MEC. Considerando o tipo de seleção do modelo em debate, a Universidade Federal do ABC – UFABC (100%) e a UFSB (78%) foram as instituições que ofertaram o maior quantitativo de vagas, se comparadas com o quantitativo de vagas dos demais tipos de cursos. Em contrapartida, percebem-se valores ainda discretos desse tipo de vagas em instituições como a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (1,88%) e a Universidade Federal Fluminense – UFF (1,17%). Vale salientar que, em 2020, via SiSU/MEC, a UFSB não representou 100% do quantitativo de vagas, devido à oferta conjunta de cursos de segundo ciclo.

O resultado destaca que o modelo, embora já tenha sido adotado por algumas instituições federais, tem a adesão total ainda restrita, especialmente pelas instituições que foram criadas de acordo com o modelo acadêmico tradicional. A UFABC e a UFSB, relativamente novas, nasceram enraizadas na filosofia da *Universidade Nova*, ofertando, desde o princípio, cursos interdisciplinares de primeiro ciclo de formação.

Quadro 2 – Quantitativo e percentual de vagas ofertadas, via SiSU/MEC4, pelas universidades federais que aderem aos Cursos Interdisciplinares, 2020.

Universidades	Vagas	Cursos
Universidade Federal do ABC (UFABC)	1.988 (100%)	Ciência e Tecnologia; Ciências e Humanidades; Ciências Naturais e Exatas; Ciências Humanas
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1.400 (23,24%)	Artes; Humanidades; Ciência e Tecnologia; Saúde; Ciência, Tecnologia e Inovação
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)	245 (9,19%)	Ciências Exatas e Tecnológicas; Saúde; Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas; Ciências Ambientais; Energia e Sustentabilidade; Artes

4 O quantitativo e o percentual de vagas considerados foram do Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SiSU/MEC) de 2020.

Universidade Federal do Oeste Baiano (UFOB)	160 (15,5%)	Ciência e Tecnologia; Humanidades
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	656 (78,0%) <sup>5</sup>	Artes; Ciências; Humanidades; Saúde; Artes e suas Tecnologias; Ciências e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Matemática e Computação e suas Tecnologias
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	40 (1,45%)	Biosistemas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1.120 (16,15%)	Ciência e Tecnologia
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)	1.480 (54,61%)	Ciência e Tecnologia; Tecnologia da Informação
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	585 (30,87%)	Humanidades; Ciência e Tecnologia
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	150 (6,66%)	Arte e Design; Ciências Exatas; Ciências Humanas
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	36 (1,88%)	Ciências Rurais; Tecnologias da Informação e Comunicação; Ciência e Tecnologia
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	468 (29,64%)	Ciência e Economia; Ciência e Tecnologia
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	233 (17,83%)	Saúde; Ciências e Tecnologias das Águas; Ciências Agrárias; Ciências da Terra; Ciência e Tecnologia
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	500 (18,26%)	Ciência e Tecnologia do Mar; Ciência e Tecnologia
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	600 (10,32%)	Ciência e Tecnologia; Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
Universidade Federal do Cariri (UFCA)	70 (6,54%)	Ciências Naturais e Matemática
Universidade Federal Fluminense (UFF)	60 (1,17%)	Educação do Campo
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	39 (2,23%)	Educação do Campo: Ciências da Natureza Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	54 (3,19%)	Ciência e Tecnologia
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	100 (3,9%)	Ciência e Tecnologia

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

<sup>5</sup> Em 2020, a UFSB ofertou, pelo SiSU/MEC, vagas para os cursos de primeiro e segundo ciclo, fato que explica o percentual de 78,0%.

*UFSB: uma Universidade Nova*

A obra de Anísio Teixeira é uma das norteadoras do projeto político-pedagógico da UFSB, fundamentado especialmente pela interdisciplinaridade e sustentabilidade, e também por seguir uma modalidade acadêmica emancipadora, caracterizada pela adoção de ciclos de formação, regime quadrimestral e pluralismo pedagógico (UFSB, 2014, p. 6). Destaca-se também o uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação, de forma a dar suporte tanto à gestão administrativa quanto às atividades de ensino-aprendizagem, aspecto relevante para a concretização desse modelo (UFSB, 2014, p. 6).

A UFSB espelha o desejo de construção de uma IES aos moldes de uma Universidade Popular, em que a visão “anisiana” estabelece, como elementos principais, a aproximação e articulação entre os ensinos superior e secundário, ao propor uma estrutura curricular inovadora e capaz de promover uma formação geral em nível universitário, centralizada numa Rede de Colégio Universitário (CUNI). Além disso, enaltece a valorização da tecnociência como meio de qualificar as práticas educacionais, assim como interioriza e populariza a educação universitária (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 41).

Nessa perspectiva, o terceiro parágrafo do artigo 25º do Estatuto da UFSB (2013) estabelece que a Rede CUNI é uma estrutura acadêmica descentralizada e criada para ofertar cursos superiores de formação geral, atrelados às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Trata-se, então, de uma ramificação da universidade que se propõe a pôr em prática os fundamentos de integração social e expansão do ensino superior. Essas redes estão instaladas em colégios estaduais de ensino médio (por meio de convênio com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia) de municípios circunvizinhos aos campi-sedes, que possuem mais de 20 mil habitantes e também mais de 200 estudantes concluintes do ensino médio na rede pública. Também, as redes são destinadas aos egressos de escolas públicas, funcionam no turno notur-

no e possuem uma estrutura metapresencial. Atualmente, a Rede CUNI está presente em dez municípios da região Sul da Bahia: Coaraci, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itamaraju, Posto da Mata, Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália, Teixeira de Freias e Eunápolis.

Outra fonte de inspiração para a elaboração das práticas pedagógicas adotadas pela UFSB é o trabalho do educador Paulo Freire, principalmente pela priorização do desenvolvimento da autonomia, conscientização e emancipação do sujeito humano. Dessa forma, estabelecem-se oportunidades para a construção coletiva de saberes, em que o educando é protagonista do seu processo de aprendizagem. Assim, a educação é o meio eficaz para a promoção da democratização do conhecimento, do encontro de saberes, da justiça cognitiva, da equidade e da sustentabilidade socioambiental (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 42).

A estrutura acadêmica da UFSB é constituída por três ciclos de formação que permitem modularidade progressiva, ou seja, oferecem certificações independentes. O primeiro ciclo, espelhado na interdisciplinaridade, é comum a todos os estudantes, possibilita formação geral ao egresso e permite atuação futura em uma grande área do conhecimento, no caso dos BI's. Além disso, possibilita a formação de docentes aptos a lecionar conteúdos no ensino básico, referentes a determinados blocos de saberes, no caso das LI's. O BI possui duração mínima de nove quadrimestres, compreendendo quatro grandes campos, dentre os quais estão Ciências, Artes, Humanidades e Saúde. E a LI permite a conclusão mínima de dez quadrimestres, compondo os seguintes blocos de conhecimento: Artes e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias; Linguagem e Códigos e suas tecnologias; e Matemáticas e Computação e suas tecnologias (UFSB, 2020a).

O segundo ciclo refere-se a uma graduação profissional e acadêmica específica, compreendendo mecanismos de aprendizagem nos âmbitos dos saberes

e das práticas, aplicadas às questões políticas, sociais e culturais de nível superior. Esta etapa é regida pelos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), em que se definirá, por exemplo, a estrutura e o percurso curricular, a duração e os critérios correspondentes a cada carreira superior. O Quadro abaixo lista os cursos oferecidos, referentes a cada Centro de Formação Profissional e Acadêmico que compõe este ciclo, por *campi* (UFSB, 2020a).

**Quadro 3 – Cursos de segundo ciclo ofertados pela UFSB, por Centro de Formação e Campus, 2020.**

Campus	Centro de Formação	Curso
Jorge Amado	Ciências Agroflorestais	Engenharia Florestal
		Engenharia Agrícola e Ambiental
	Tecnociências e Inovação	Engenharia Ambiental e da Sustentabilidade
		Engenharia Sanitária e Ambiental
		Engenharia de Transporte e Logística
	Políticas Públicas e Tecnologias Sociais	Mídia e Tecnologia
		Políticas Públicas
		Produção Cultural
	Sosígenes Costa	Artes
Som, Imagem e Movimento		
Ciências Ambientais		Biologia
		Oceanografia
		Engenharia Sanitária e Ambiental
Ciências Humanas e Sociais		Antropologia
		Direito
		Gestão Pública e Social
		História
Paulo Freire		Saúde
	Biomedicina	
	Medicina	
	Desenvolvimento Territorial	Engenharia Civil
		Gestão Ambiental
		Mídias Digitais

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

No terceiro ciclo, o graduado tem a possibilidade de expandir a sua qualificação para os níveis de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*, destinados ao ensino, pesquisa e extensão. As seleções para este ciclo são norteadas por editais de seleção próprios, correspondentes a cada programa de pós-graduação. O Quadro 4 descreve os programas de mestrado e doutorado ofertados atualmente pela instituição (UFSB, 2020b).

**Quadro 4 – Cursos de terceiro ciclo (pós-graduação) ofertados pela UFSB, por nível de enquadramento, 2020.**

Campus	Centro de Formação	Nível	Curso
Sosígenes Costa	Artes	Especialização	Dramaturgia Expansiva do Corpo e dos Saberes Populares
Jorge Amado	Tecnologia, Ciências e Inovação	Especialização	Engenharia Ambiental e Urbana
Jorge Amado e Sosígenes Costa	Instituto de Humanidades, Arte e Ciências	Especialização	Pedagogia das Artes
Paulo Freire	Saúde	Especialização	Saúde Coletiva
Paulo Freire	Instituto de Humanidades, Arte e Ciências	Especialização	Agroecologia e Educação do Campo
Jorge Amado	Agroflorestais	Mestrado/Doutorado	Biosistemas
Paulo Freire	Desenvolvimento Territorial	Mestrado	Ciências e Sustentabilidade
Sosígenes Costa	Ciências Ambientais	Mestrado	Ciências e Tecnologias Ambientais
Jorge Amado, Sosígenes Costa e Paulo Freire	Instituto de Humanidades, Arte e Ciências	Mestrado	Ensino e Relações Étnico-Raciais
Sosígenes Costa	Ciências Humanas	Mestrado/Doutorado	Estado e Sociedade
Paulo Freire	Saúde	Mestrado	Saúde da Família

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Até 2018 eram adotadas duas formas de ingresso para o primeiro ciclo na UFSB: o SiSU e a ABI, ambas utilizando as notas do Enem. O primeiro era o meio de acesso aos BI's ou à Área Básica de Ingresso (ABI) das LI's, em um dos *campi*; e a segunda, à ABI das LI's, em um dos CUNIs. Na ABI das LI, composta pela Formação Geral (três quadrimestres ou 900 horas), primeiramente, os in-

gressantes deveriam cursar esta primeira etapa para, em seguida, escolher o percurso em uma das áreas específicas das LIs: LI em Arte e suas tecnologias, em Ciências da Natureza e suas tecnologias, em Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias ou em Matemática e Computação e suas tecnologias; ou em um dos quatro BI's. De acordo com a UFSB (2020a), as vagas para a segunda etapa eram preenchidas, prioritariamente, pelos estudantes selecionados pela ABI.

A partir de 2019, a forma de ingresso por ABI foi interrompida, passando a ser utilizado o SiSU como forma de entrada aos BI's e às LI's (não mais ABI das LI's), nos *campi*; e o processo seletivo interno para a Rede CUNI, para acesso a um dos BI's ou LI's, tanto nos CUNI's quanto para os *campi*. Com o fim da ABI das LI's, o candidato passou a optar por uma das áreas das LI's ou BI's logo na inscrição da seleção, e não mais após o cumprimento da Formação Geral. Vale ressaltar que a Formação Geral continua a fazer parte da formação curricular do primeiro ciclo (BI e LI), assim como a Específica, sendo que, atualmente, a sua integralização parcial é utilizada como critério para a participação de estudantes que ingressaram pela ABI em editais de escolha de percurso, conforme a Resolução do Conselho Universitário nº 10/2019.

Os BI's são ofertados nos turnos matutino, vespertino ou noturno; e as LI's, no noturno. E aos estudantes de primeiro ciclo são permitidas, conforme editais periódicos de percurso acadêmico, mudança de turno, local, curso, garantindo assim uma das diretrizes da *Universidade Nova*: a mobilidade acadêmica.

De acordo com a Resolução Interna nº 19/2014 e suas alterações, a progressão do primeiro ciclo para o segundo ciclo obedecerá aos pré-requisitos e critérios estabelecidos em editais de processo seletivo e em PPC de cada curso, como diplomação em BI ou LI, coeficiente de rendimento para definir classificação e componentes curriculares obrigatórios cursados para fins de desempate.

De 2014, ano de início das atividades acadêmicas de graduação na UFSB, até 2020, houve 6.892 ingressantes na instituição. Sendo que, em 2014, foram 787



estudantes ingressantes; e, em 2020, 1.390. No que refere ao terceiro ciclo, os do tipo *stricto sensu* iniciaram a primeira turma em 2017; e os do *lato sensu*, em 2018. No total houve, em 2020, 134 ingressantes nos mestrados e doutorados, sendo que não houve entrada nos cursos de especialização.

Dos ingressantes da graduação de 2014, 280 concluíram o primeiro ciclo em 2020; e destes, 199 progrediram para o segundo ciclo. Em outubro de 2020, a UFSB possuía 3.907 alunos ativos, sendo 3.201 no primeiro ciclo e 706 no segundo ciclo. Desde sua instituição, até 2019, 665 alunos concluíram algum curso de primeiro ciclo. Quanto aos pós-graduandos, em 2020, houve 71 egressos de mestrado e doutorado; e em 2021, 52 dos cursos de especialização.

### *Considerações finais*

O modelo de *Universidade Nova*, como foi visto, introduziu uma mudança na estrutura acadêmica do ensino superior brasileiro, propondo a interdisciplinaridade e regime em ciclos, a autonomia institucional, a mobilidade estudantil, a escolha madura da profissão, maiores possibilidades na composição da grade curricular, além de um regime quadrimestral, de forma a otimizar os recursos materiais e humanos. Esses fatores tornam a nova formação acadêmica flexível, dinâmica, inovadora; e o estudante, protagonista na sua formação e nos saberes integrados.

Também foi discutida a aplicabilidade da interdisciplinaridade na instrução legal à curricularização da extensão pelas universidades, elevando as matrizes curriculares acadêmicas para além de uma formação profissional, técnica e científica. Dessa forma, a ideia é incrementá-las com uma formação humanística, sustentada em diálogos, debates, participação social efetiva e consciente, e especialmente em trocas de saberes com a comunidade local (MIGUEL, 2023).

Contudo, em 2020, ainda foram poucas as instituições federais que aderiram a essa nova filosofia, pois, de um total de 69 universidades públicas federais, 20 (28,9%) implantaram o novo modelo, e apenas duas (2,8%) disponibilizaram percentuais acima de 70% de vagas nesse formato – cursos de primeiro ciclo. A UFABC, única que ofertou 100% das vagas em cursos interdisciplinares, e a UFSB são as instituições propulsoras da *Universidade Nova*. Apesar de a UFSB não ter destinado todas as suas vagas para esse tipo de curso através do SiSU/MEC naquele ano, isso não a torna controversa ao modelo, pois, como foi dito, houve a oferta de vagas em conjunto para os cursos de primeiro e segundo ciclos, certamente devido a vagas residuais.

Nesse contexto, a UFSB merece destaque por representar, com maior amplitude, as diretrizes da *Universidade Nova* desde a sua implantação: estabelecendo o formato dos cursos de primeiro ciclo com base interdisciplinar, além de formação continuada a partir dos cursos de segundo e terceiro ciclos; desenvolvendo a autonomia institucional e construindo uma formação humana e profissional interligadas às diversas áreas de conhecimento, indispensáveis para o mercado de trabalho moderno, que prioriza o dinamismo, a criatividade e a integração de saberes.

Todavia, a adesão à nova proposta de ensino superior depende, por um lado, da quebra de antigos paradigmas do ensino superior público e, por outro, da aceitação da sociedade que, certamente, está atrelada ao entendimento do funcionamento e da empregabilidade do egresso desse novo modelo. Porém, um aspecto que pode colaborar para essa aceitação da sociedade é a nova estrutura do ensino médio, também discutida atualmente, em que o aluno terá a possibilidade de construir seu caminho a partir de diferentes percursos, além da implementação de uma grade curricular formada por áreas de conhecimento, assim como a *Universidade Nova*, estabelecendo a integração dos saberes.

Esta forma mais recente de se pensar e fazer a universidade converge com o novo ensino médio ao considerar os mecanismos e propostas inovadoras e

desafiadoras de avaliar, aprender e ensinar, além de levar em conta as amplas possibilidades de traçar o percurso acadêmico, com destaque para a autonomia estudantil e o enriquecimento da formação secundarista e universitária.

Almeida (2018) chama a atenção para a interdisciplinaridade, característica marcante do novo modelo de universidade, e destaca não só sua baixa efetividade, apresentada à medida em que as instituições falham no controle e coordenação do programa, mas também a ausência de uma política institucional em torno dela. Sendo assim, a temática da *Universidade Nova* ainda é recente e pouco aplicada na prática. Há um número reduzido de estudos sobre seus reflexos em relação à nova forma de se pensar a formação no ensino superior. Como trabalhos futuros, sugere-se avaliar a comunidade acadêmica e os egressos para melhor entender os efeitos positivos e/ou negativos desta filosofia no Brasil.

### Referências

ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. A interdisciplinaridade nas novas configurações curriculares da educação superior brasileira: o caso dos BI da UFBA. *Revista Científica ECCOS*, São Paulo, n. 47, p. 355-374, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.7936>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro de. Protopia: Universidade Nova. In: ALMEIDA FILHO, Naomar de. *Universidade Nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília: Editora da UnB; Salvador: Editora da UFBA, 2007.

ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro de; BENICÁ, Dirceu; COUTINHO, Denise. Universidade popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. *Revista Científica ECCOS*, São Paulo, n. 42, p. 39-55, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26919>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÕES, Sarah Jane. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157276>. Acesso em: 19 out. 2020.

BENCINI, Roberta. Entrevista: *Naomar Monteiro de Almeida fala sobre mudanças no ensino superior*. 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/898/naomar-monteiro-de-almeida-filho-fala-sobre-mudancas-no-ensino-superior>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, Antônio. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. *Avaliação*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/Mh7GJ6rcMygV53md3Pf4RgJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 6.096: promulgado em 24 de abril de 2007*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 20 nov. 2020.

CARRER, Celso da Costa; PLONSKI, Guilherme Ari. *A inovação tecnológica e a educação para o empreendedorismo*. USP 2034: Planejando o Futuro. São Paulo: Edusp, 2009.

CHRISTÓVÃO, Maria Carmen. *UFABC: limites, perspectivas e possibilidades de um modelo de ensino inovador a partir da criação do projeto da Universidade Federal do ABC*. São Paulo, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327186282\\_UFABC\\_limites\\_perspectivas\\_e\\_possibilidades\\_de\\_um\\_modelo\\_de\\_ensino\\_inovador\\_a\\_partir\\_da\\_criacao\\_do\\_projeto\\_da\\_Universidade\\_Federal\\_do\\_ABC](https://www.researchgate.net/publication/327186282_UFABC_limites_perspectivas_e_possibilidades_de_um_modelo_de_ensino_inovador_a_partir_da_criacao_do_projeto_da_Universidade_Federal_do_ABC). Acesso em: 20 nov. 2020.

CORDEIRO, Edmundo. O penúltimo conflito de Immanuel Kant. *Cadernos do Noroeste*, Braga, v. 6, p. 287-294, 1993. Disponível em: <https://bocc.ubi.pt/pag/cordeiro-edmundo-kant-conflito.html>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CUNHA, Marcos Ribeiro. *Gestão estratégica de IES: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e provadas de Palmas – Tocantins*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

CURI, Luiz Roberto Liza. *O paradoxo da qualidade: avaliação do ensino superior no Brasil*. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DAVIDOVICH, Luiz. *Educação superior e inclusão social no Brasil: sumário de algumas propostas da Academia Brasileira de Ciências*. Academia Brasileira de Ciências (ABC). Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/academia\\_brasileira\\_ciencias.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/academia_brasileira_ciencias.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

DAVIDOVICH, Luiz *et al.* Subsídios para a reforma da educação superior. *Academia Brasileira de Ciências (ABC)*. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-29.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FARIA, Dóris Santos de; MAIA, Denise Maria. *Universidade Nova do Brasil e o processo de Bologna da Comunidade Europeia: uma comparação entre dois projetos*. 2008. Disponível em: <http://flasco.redelivre.org.br/files/2012/07/514.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

FERREIRA, Suely. Processo de Bolonha: a construção de uma nova universidade para a Europa? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 6, p. 1-12, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://silو.tips/download/processo-de-bolonha-a-construao-de-uma-nova-universidade-para-a-europa-bologna-p>. Acesso em: 19 out. 2020.

GOMES, Válter; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lurdes; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. *Revista Ci & Tróp.*, Recife, v. 42, n. 1, p. 106-129, 2018. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1647>. Acesso em: 19 out. 2020.

LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Processo de Bolonha e avaliação positivista da educação superior. *Revista Adusp*, São Paulo, maio 2017. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/wp-content/uploads/2017/06/mat02.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

LOUREIRO, Manuel. Notas sobre as reformas de Wilhelm von Humboldt. *Caderno de Investigação Aplicada*, Lisboa, v. 3, p. 157-175, 2009. Disponível em: [https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/5167/1/cadernos3\\_8.pdf](https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/5167/1/cadernos3_8.pdf). Acesso em: 19 out. 2020.

MACEDO, Brian. O processo de Bolonha: discursos e dinâmicas da reformulação educacional nas universidades da União Europeia. Algumas reflexões. *Revista Debater a Europa*, Coimbra, n. 16, p. 1-13, jan./jun. 2017. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/debatereuropa/article/view/\\_16\\_9/3717](https://impactum-journals.uc.pt/debatereuropa/article/view/_16_9/3717). Acesso em: 19 out. 2020.

MELLO, Alex Fiúza de; DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 1-24, abr./jun. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000200010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200010). Acesso em: 20 mar. 2021.

MIGUEL, José Carlos. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. *Praxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11534>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16762-balanco-social-sesu-2003-2014>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Relatório de Vagas do Sistema de Seleção Unificada 2020*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/vagas?categoria=instituicao&id=688#target>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; ROS, Marco Aurélio da. O Relatório Flexner: para o bem e para o mal. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 32, n. 4, p. 1-8, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/QDYhmRx5LgVNSwKDKqRyBTy/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2020.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Revista Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100003>. Acesso em: 19 out. 2020.

RODRIGUES, Viviane de Souza. Padrão dependente de educação superior: traços estruturantes e conjunturais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. *Anais [...]* Campinas: Unicamp, 2012, p. 1-10.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro de. *A universidade no século XXI: para uma Universidade Nova*. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

SOBRINHO, José Dias. O processo de Bolonha. *Revista Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, n. esp., p. 107-132, dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/730>. Acesso em: 19 out. 2020.

TONEGUTTI, Cláudio Antonio. *A Universidade Nova, o REUNI e a queda da universidade pública*. Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *Gestão da educação superior no Brasil*. Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/governo\\_e\\_gestafinal\\_michelangelogiotto.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/governo_e_gestafinal_michelangelogiotto.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Universidade Nova: reestruturação da arquitetura curricular da educação superior no Brasil* (Minuta de Anteprojeto). 1. ed. Salvador: UFBA, [200-?a]. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/UFBA\\_Minuta\\_Anteprojeto\\_Universidade\\_Nova.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/UFBA_Minuta_Anteprojeto_Universidade_Nova.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Universidade Nova: descrição da proposta*. 1. ed. Salvador: UFBA, [200-?b]. Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Apresentacao>. Acesso em: 20 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). *Graduação*. 1. ed. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas: UFSB, 2020a. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/ensino/graduacao>. Acesso em: 03 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). *Pós-Graduação*. 1. ed. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas: UFSB, 2020b. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/ensino/pos-graduacao>. Acesso em: 03 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). *Plano Orientador*. 1. ed. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas: UFSB, 2014. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/a-ufsb/apresentacao-ufsb>. Acesso em: 20 nov. 2020.

*Recebido em: 14 de fevereiro de 2022*

*Aprovado em: 02 de outubro de 2023*