



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Palácio da Reitoria - Rua Augusto Viana s/n - Canela - 40.110-060
Salvador - Bahia
E-mails: prograd@ufba.br / coorgrad@ufba.br Tel (071)3263-7119 Fax
(071)3263-7012



PROJETO PEDAGÓGICO
DOS
BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES

Salvador, julho de 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Naomar Monteiro de Almeida Filho

Vice-reitor

Francisco José Gomes Mesquita

Pró-Reitora de Planejamento e Administração

Nadia Moura Ribeiro

Pró-Reitor de Graduação

Maerbal Bittencourt Marinho

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Antonio Alberto Lopes

Pró-Reitor de Extensão

Eugênio Ávila Lins

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Álamo Pimentel

Pró-Reitora de Desenvolvimento de Pessoas

Joselita Macedo Nunes

ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO:

Alessandra Pimentel - GT-REUNI

Antonio Albino Rubim - FACOM

Antonio Virgílio Bastos – ISP / FFCH

Marcelo Embiruçu – PRPPG / Escola Politécnica

Maerbal Marinho – Pró-Reitor de Graduação

Márcia Nery - GT-REUNI

Márcia Pontes – Assessora da PROGRAD / GT-REUNI

Naomar de Almeida Filho – Reitor

APRESENTAÇÃO

Depois de ampla discussão em nível nacional e internamente à instituição, durante mais de dois anos, a proposta de adesão da Universidade Federal da Bahia ao REUNI– Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais foi aprovada pelos Conselhos Superiores e Câmara de Graduação. Como resultado, a partir de 2009, a UFBA passa a oferecer uma nova opção de formação universitária de graduação, com base em um regime de ciclos e módulos. De acordo com o artigo 5º da Resolução 02/2008 do CONSEPE, o novo regime de formação estrutura-se em dois ciclos. O Primeiro Ciclo propicia formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos de formação profissional naqueles cursos que evoluírem para o regime de ciclos. O Segundo Ciclo contempla formação específica, encurtando a duração dos atuais cursos e focalizando as etapas curriculares de práticas profissionais.

A transformação da atual arquitetura curricular pretende dotar a UFBA de uma estrutura de cursos de graduação interdisciplinar, flexível, abrangente e articulada à pós-graduação, posicionando-a como a primeira universidade brasileira a ter uma estrutura curricular compatível com regimes modulares de formação em ciclos. O novo modelo prevê uma educação superior modular, flexível e progressiva, com mobilidade intra e inter-institucional, a ser implantada gradualmente, garantindo nessa transição articulação e mobilidade com o modelo de progressão linear atualmente vigente.

Como fundamento para o primeiro ciclo desse novo regime de graduação, a principal alteração proposta na estrutura curricular da UFBA é a implantação do Bacharelado Interdisciplinar (BI). Este é o objeto do presente Projeto Pedagógico, submetido à egrégia Câmara de Graduação, instância deliberativa e, nessa matéria, plenamente representativa do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Bahia.

Em paralelo à mudança curricular, também será realizada uma profunda mudança na estrutura física dos campi da UFBA, seguindo as diretrizes e estratégias do Plano Diretor Físico e Ambiental, recentemente aprovado pelo CONSUNI. As Unidades Universitárias (faculdades, escolas, institutos) serão integradas por áreas de afinidade denominadas Zonais, interligadas por corredores de circulação, dentro do conceito de parque ecológico, onde o acesso só será permitido a pé ou através de *bio-bus* e bicicletas. Serão implantadas estruturas compartilhadas de formação, como arenas multiuso, pavilhões de laboratórios, complexos de auditórios modulados, centro de idiomas e outros. As unidades atuais também passarão por reforma nas suas estruturas físicas e serão construídas 41 novas edificações, com investimentos totais previstos de R\$ 187 milhões. Desse montante, 86 milhões da fonte REUNI e 20 milhões de emendas parlamentares já estão garantidos; outras fontes (CT-Infra, FINEP, Petrobrás, governos estadual e municipais, por exemplo) complementarão o orçamento projetado.

A arquitetura curricular por ciclos na formação universitária não é inédita no Brasil ou no mundo. No Brasil, atualmente, a Universidade Federal do ABC já adota o Bacharelado Interdisciplinar como requisito para licenciaturas e engenharias; outras nove universidades federais apresentaram propostas ao REUNI contemplando, de modo ainda que restrito, propostas similares ou convergentes como Bacharelados em Grandes Áreas. O regime de ciclos

predomina em praticamente todos os países com avançado grau de desenvolvimento econômico, social, cultural e científico-tecnológico. O sistema de ciclos é adotado nas universidades norte-americanas desde 1910 e também na Europa, no processo de reforma universitária em curso conhecido como Processo de Bolonha (iniciado em 1999), cujo regime de ciclos prioriza estudos gerais no primeiro ciclo. Outras regiões do mundo, como Sudeste Asiático e Oceania também adotam modelos convergentes. Países latino-americanos que realizaram reformas universitárias recentes, como México e Cuba, começam a implantar *cursos de pre-grado* como primeiro ciclo prévio às carreiras profissionais.

Resta assinalar que a presente proposta converge com os princípios pedagógicos que nortearam a fundação da Universidade de Brasília em 1962, sob a liderança de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e, sobretudo, apóia-se nos marcos filosóficos e conceituais avançados e defendidos por importantes intelectuais contemporâneos, como Milton Santos e Boaventura de Souza Santos.

Naomar de Almeida Filho
Reitor

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO
 2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO
 - O MODELO NORTE-AMERICANO
 - O MODELO UNIFICADO EUROPEU
 - O MODELO BRASILEIRO ATUAL
 3. OBJETIVO GERAL DA PROPOSTA
 4. UMA NOVA ARQUITETURA ACADÊMICA PARA A UFBA
 5. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL
 6. PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR
 7. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES GERAIS ESPERADAS
 8. PERFIL DO EGRESSO
 9. AS GRANDES ÁREAS DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR
 - 9.1 ARTES
 - 9.2 HUMANIDADES
 - 9.3 SAÚDE
 - 9.4 CIÊNCIA E TECNOLOGIA
 10. TITULAÇÃO DOS EGRESSOS
 11. PROCESSO SELETIVO /VAGAS DE INGRESSO /TURNOS DE FUNCIONAMENTO
 12. ESTRUTURA CURRICULAR
 - 12.1 ETAPA DE FORMAÇÃO GERAL
 - 12.2 ETAPA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA
 - 12.3 EIXO INTEGRADOR
 13. GESTÃO ACADÊMICA
 14. CORPO DOCENTE
- ANEXOS:
- I - TEXTOS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
 - II - ELENCO E EMENTÁRIO DE COMPONENTES CURRICULARES
 - III - RESOLUÇÃO Nº 03/2008 DO CONSEPE

À imagem dos exploradores que, sem terem alcançado o porto desejado, fizeram conhecer por seu naufrágio os rochedos e os bancos de areia; o que a seguir torna a passagem mais fácil e mais segura aos outros.

George Berkeley, Anotações filosóficas, caderno A, nº 682

1. INTRODUÇÃO

Desde a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional, em 2004, os Conselhos Superiores da UFBA, em conjunto, iniciaram um processo de profunda revisão da estrutura, função e compromisso social dessa Instituição. Em 2006, os Conselhos decidiram abrir as discussões sobre a revisão do PDI. Na pauta proposta por uma Comissão bi-cameral, com a participação de dirigentes, docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes e aprovada pelos Conselhos, destacava-se o item Arquitetura Acadêmica como uma das prioridades no processo de repensar a Universidade.

O movimento em defesa de uma nova arquitetura acadêmica para os cursos de graduação no Brasil foi iniciado em 2006, no âmbito da UFBA e da UnB. Rapidamente ganhou visibilidade na mídia local e nacional, angariando adeptos não somente na comunidade interna da Universidade como entre dirigentes de outras Instituições Federais de Ensino Superior. A proposta apresentada, então, pela Administração Central da UFBA visava preencher lacunas e superar problemas herdados da última reforma da educação superior, a de 1968, que havia transformado apenas os modelos organizacionais.

O Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior no Brasil, atualmente em tramitação no Congresso Nacional, tem seu foco concentrado em aspectos macro-estruturais de financiamento e controle institucional e micro-estruturais de organização e gestão institucional. Lamentavelmente, não considera propostas significativas de mudanças no atual modelo de formação acadêmica seja nos níveis de graduação, pós-graduação, ou de quaisquer outras modalidades de educação superior previstas na Legislação em vigor.

Não obstante, já se registram iniciativas potencialmente capazes de promover uma mudança do paradigma de educação universitária no País. Destacam-se as da Universidade de São Paulo, ao implantar o Bacharelado em Ciências Moleculares e os cursos da USP-Leste, bem como a recém-criada Universidade Federal do ABC, pioneiras na proposição de modelos inovadores de formação universitária.

O apoio do Ministério da Educação, representado por sua Secretaria de Ensino Superior, veio dar a esse movimento o indispensável respaldo institucional à sua viabilização, concretizado através da criação de um Grupo Técnico de Trabalho para elaboração do projeto. Em dezembro de 2006 foi realizado em Salvador o I Seminário Nacional, realizado pela UFBA e promovido pela Andifes, sob o patrocínio da SESu/MEC, seguido do II Seminário, na Universidade de Brasília, em março de 2007, eventos que atingiram de forma plena os seus objetivos de divulgação e debate de idéias no meio universitário. Em 2008, após a aprovação do REUNI, foram realizados mais quatro eventos promovidos pela SESu, visando à implementação das propostas de trabalho.

O Decreto Presidencial nº. 6.096/07 de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, vinculando uma significativa aplicação de recursos a propostas de renovação acadêmica¹, veio ao encontro das expectativas das Instituições Federais que, a exemplo da UFBA, necessitam de respaldo financeiro para se renovarem tanto no plano infra-estrutural quanto no organizacional e acadêmico.

A aprovação do Plano REUNI/UFBA pelo Conselho Universitário em 19/10/2007, apenas deu início a um longo e complexo processo de renovação da Universidade Federal da Bahia. Em abril de 2008, a PROGRAD convocou as Unidades a apresentarem os seus projetos pedagógicos, dentro das cinco modalidades de adesão previstas no documento *Proposta de Operacionalização do Programa REUNI / UFBA*, tendo recebido 13 projetos de Áreas de Concentração para integrarem, a segunda etapa dos Bacharelados Interdisciplinares, a partir do segundo semestre de 2010. Outras propostas estão sendo construídas para implantação nos anos seguintes.

A Universidade Federal da Bahia encontra-se, portanto, 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.

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

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 de educação superior. De outro lado, efeito do processo de criação de um espaço comum universitário através do chamado Processo de Bolonha, entre os países-membros da União Européia consolida-se o Modelo Unificado Europeu.

2.1 O MODELO NORTE-AMERICANO

O modelo de arquitetura acadêmica norte-americano tem uma história quase centenária. Consolidou-se nos Estados Unidos e expandiu-se, particularmente após a II Grande Guerra, ao continente asiático e à Oceania. Sua arquitetura curricular compreende dois níveis:

- a) Pré-Graduação (*undergraduate*)
- b) Graduação (*graduate*)

¹ “As universidades devem exercer sua autonomia institucional para propor cursos novos, flexibilidade curricular, caminhos de formação adaptados a cada realidade local. Ao se evitar a especialização precoce, ditada por uma formação estritamente profissionalizante, torna-se possível utilizar, de forma mais eficiente, os recursos humanos e materiais existentes”. Diretrizes Gerais para o REUNI (MEC, 2007, p.22).

A Pré-Graduação (*Colleges*) é ministrada em unidades de educação superior de escopo geral, isoladas ou integradas em universidades. 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 de *Major*, podendo optar por uma área complementar chamada de *Minor*.

Os títulos obtidos no *College* são terminais, mas funcionam como pré-requisito e etapa prévia à entrada no segundo nível, a *Graduate School*. São programas de graduação profissional ou 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* ou *Doctor*. 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*) e o doutorado (*Philosophy Doctor*). Este nível de formação equivale ao que se denomina de Pós-Graduação no continente europeu, na América Latina e no Brasil.

2.2 O MODELO UNIFICADO EUROPEU

O Modelo Unificado Europeu vem sendo implantado, desde 1999, através do chamado Processo de Bolonha, esforço de unificação dos sistemas de formação universitária da União Européia, visando a 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 compartilhamento de créditos acadêmicos e, fundamentalmente, a adoção de uma arquitetura acadêmica comum.

O Modelo Unificado Europeu 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 portam 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 (Sócrates, Erasmus etc.) e de intercâmbio científico entre instituições de conhecimento (Alba 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 todos os países europeus, dentro e fora da União Européia.

2.3 O MODELO BRASILEIRO ATUAL

A arquitetura acadêmica vigente no Brasil, implantada no século XIX a partir do modelo francês de ensino superior, além de incorporar uma profusão terminológica (bacharelado, licenciatura, habilitação, ênfase, tecnólogo etc) evidencia sérios problemas de articulação entre os níveis. Pode-se identificar nesse modelo de estrutura curricular, a seguinte série de características:

- a) Excessiva precocidade nas escolhas de carreira profissional;
- b) Seleção limitada e pontual para ingresso na graduação;
- c) Elitização da educação universitária;
- d) Viés mono-disciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados;
- e) Enorme fosso entre a graduação e a pós-graduação;
- f) Incompatibilidade com modelos de arquitetura acadêmica vigentes em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidos.

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 memorizadores de informações, permite à universidade, de uma 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 (*Licée*), equivalente ao Ensino Médio brasileiro.

A Reforma Universitária de 1968 pretendia implantar no Brasil um modelo equivalente ao norte-americano. Entretanto, processos políticos e institucionais determinaram o fracasso da proposta, justamente por sua incapacidade de remover os arraigados modelos anteriores. De fato, o que se conseguiu implementar como transformação efetiva no cenário da pós-graduação na universidade brasileira, resulta da incompreensão do Modelo Norte-Americano, precisamente a fonte de sua incompatibilidade essencial vis à vis o sistema de educação superior europeu do século XIX, ainda hoje vigente no Brasil, ou seja, a definição brasileira do Mestrado como pós-graduação, terminal para a formação do docente para a educação universitária.

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, de preferência compatível com ou, pelo menos, equivalente aos modelos vigentes nos espaços universitários internacionais, em especial o Processo de Bolonha, sem no entanto significar submissão a nenhum deles.

3. OBJETIVO GERAL DA PROPOSTA

Implantar na UFBA, o Bacharelado Interdisciplinar – BI, uma modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento num dado campo do saber, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões. Também provê fundamentos conceituais e metodológicos para a formação profissional em cursos de graduação que o adotem como primeiro ciclo.

O BI pode ser definido como curso de formação universitária interdisciplinar, com terminalidade própria, podendo também servir como requisito para:

- a) formação profissional de graduação;
- b) formação científica, humanística ou artística de pós-graduação.

4. UMA NOVA ARQUITETURA ACADÊMICA PARA A UFBA

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 desapareceram². Tornam-se, desse modo, incompatíveis com as novas configurações da chamada Sociedade do Conhecimento e, por consequência, Sociedade da Educação.

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

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 Morin⁴, 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 no 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.

² Na teoria social contemporânea há consenso de que a chamada sociedade "industrial" foi substituída pela "pós-industrial", a partir do advento das tecnologias de comunicação e informação que trouxeram mudanças qualitativas na vida individual e coletiva, implicando, entre outras coisas, em novos modelos de educação.

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

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

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 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

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

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%.

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, ao invés 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

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, n. 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.

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. Essa concepção acadêmica, 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.

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. Na Universidade renovada, pretende-se reconstruir as práticas pedagógicas universitárias como instrumentos de mobilização e participação dos sujeitos no seu próprio processo emancipatório e de formação profissional, política, cultural e acadêmica.

5. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Pretende-se, com este projeto, preencher uma lacuna que marcou as duas últimas propostas de reforma da educação superior no Brasil:

- a de 1968 que importou modelos organizacionais, mas deixou intocada uma arquitetura acadêmica já obsoleta àquela altura;
- o Projeto de Lei 7.200/2006, ora em tramitação no Congresso Nacional, que preconiza novos mecanismos regulatórios, administrativos e de financiamento para as Instituições de Ensino Superior, reduzindo a dimensão acadêmica a uma simples referência à possibilidade de inclusão de estudos gerais no início dos cursos de graduação, no seu artigo 44, parágrafo 4º.

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 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 sete anos depois há ainda alguns cursos cujas diretrizes inexistem em decorrência de polêmicas envolvendo corporações profissionais e outras entidades.

No presente documento, serão considerados os Pareceres do CNE, produzidos entre 1997 e 2006, que contêm orientações gerais para todas as Diretrizes Curriculares. 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.
- **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.

São 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 para 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.

Por outro lado, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, mediante o Decreto Presidencial 6.096 de 24/4/2007. Nesse documento, destacam-se os seguintes termos:

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

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

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

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

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

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

Finalmente, ressalta-se que a presente proposta, em suma, fundamenta-se no artigo 53 da LDB/99, que assegura às instituições universitárias, no inciso I, a autonomia para criação de novos cursos e no inciso II, a liberdade de fixação dos seus currículos.

6. PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR

O advento de uma Sociedade do Conhecimento trouxe novas exigências para a atividade educacional, e em particular para o ensino superior. Se no passado a Universidade era a principal instituição detentora do conhecimento, hoje, esse conhecimento, além de ser produzido em quantidades avassaladoras e transformar-se continuamente, se encontra disseminado em toda a sociedade, nas mais variadas formas e disponibilizado através dos meios de comunicação de massa e redes de informação.

Decorre dessa conjuntura, a necessidade de adoção de práticas pedagógicas que privilegiem o ensino em forma e ritmo compatíveis com as expectativas ocupacionais, sociais e culturais dos alunos. A ampliação das possibilidades de escolha, pelos estudantes, dos seus percursos acadêmicos, é condição fundamental para a concretização de um currículo que atenda efetivamente aos interesses individuais e da sociedade.

A estrutura universitária atual, caracterizada pela ambigüidade presente na denominação e na natureza das instituições (faculdades, escolas, institutos, centros), pelo engessamento dos currículos dos cursos, demonstrado pela rigidez dos pré-requisitos, a impossibilidade de mobilidade interna e a quase total ausência de articulação entre os campos de saber, são fatores indicativos da necessidade de reorganização dos cursos de graduação.

A manutenção da atual estrutura curricular dos cursos de graduação, tanto no plano acadêmico quanto no plano profissional, coloca a educação superior brasileira em sério risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica e intelectual de um mundo cada dia mais globalizado e inter-relacionado. A proposta do Bacharelado Interdisciplinar, articulado ao regime de ciclos, implica profunda transformação da arquitetura acadêmica da Universidade, visando a superar desafios e corrigir os defeitos acima analisados.

Os currículos dos Bacharelados Interdisciplinares terão com base os seguintes princípios norteadores :

Flexibilidade – Característica que se contrapõe à rigidez dos currículos tradicionais, que só admitem possibilidades pré-fixadas de formação especializada. Estudos recentes têm demonstrado que não existe uma única ordem pela qual os sujeitos adquirem conhecimentos teóricos e práticos, contradizendo argumentos em favor das estruturas curriculares imobilizadas por conteúdos obrigatórios e ordenados numa seqüência também obrigatória. Recomenda-se hoje a inserção de uma proporção significativa de conteúdos de natureza optativa nos currículos, possibilitando ao aluno definir, em parte, o seu percurso de aprendizagem bem como reduzir ao indispensável a exigência de pré-requisito.

Autonomia - O princípio da autonomia do sujeito, face ao seu próprio processo de aprendizagem, é condição básica para a consolidação da sua competência para aprender a aprender. A conquista de tal competência é absolutamente necessária a profissionais que atuarão numa realidade em permanente

transformação e que terão de enfrentar as novas situações e problemas que estarão sempre emergindo nas suas experiências de trabalho. O conhecimento de técnicas investigativas se constitui numa importante ferramenta de aquisição dessa autonomia bem como a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Articulação - Prevê o diálogo interdisciplinar entre os campos do saber e se concretizam em componentes curriculares, constituindo-se na superação da visão fragmentada do conhecimento. Na prática, a articulação pode ser garantida por componentes curriculares de natureza interdisciplinar bem como do acréscimo de outros, de natureza integradora, tais como Seminários, Oficinas e Laboratórios.

Atualização - É um princípio que se realiza através de um adequado planejamento da oferta de componentes curriculares de modo a garantir ajustes programáticos periódicos que contemplem os avanços científicos, tecnológicos, as inovações artísticas e quaisquer novidades no campo do conhecimento. A inclusão de componentes curriculares como Tópicos Especiais, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares são exemplos de formas de atualização.

Inclusão das três culturas - Os currículos dos BIs deverão contemplar conteúdos dos campos *artístico*, *científico* e *humanístico* propiciando aos alunos a oportunidade de vivenciarem experiências de aprendizagem mais abrangentes e culturalmente enriquecedoras, num nível de complexidade compatível com a educação superior. Recomenda-se a inclusão de componentes curriculares que representem e articulem os três grandes campos do conhecimento elaborado.

7. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES GERAIS ESPERADAS

As competências tomadas como referência no Bacharelado Interdisciplinar foram obtidas no Projeto Tuning - América Latina, um consórcio de 62 universidades latino-americanas, incluindo instituições brasileiras. Inspirados no Projeto Tuning do Processo Europeu de Bolonha, travou-se um diálogo para troca de informações e para melhorar a colaboração entre essas instituições de educação superior, favorecendo o desenvolvimento da qualidade, da efetividade e da transparência no intuito de identificar tanto competências genéricas proporcionadas pela educação superior como competências específicas relacionadas às ocupações. Esses pontos comuns identificados surgiram da necessidade de alargar os canais destinados ao reconhecimento das titulações na região e com outras regiões do planeta. As competências genéricas a serem consideradas no projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar são as seguintes:

- Capacidade de abstração, análise e síntese
- Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática
- Capacidade para organizar e planejar o uso do tempo
- Conhecimentos sobre uma área de estudo ou profissão
- Responsabilidade social e compromisso cidadão
- Capacidade de comunicação oral e escrita
- Capacidade de comunicação em um segundo idioma
- Habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação
- Capacidade de investigação
- Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente

- Habilidades para buscar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas
- Capacidade de crítica e autocrítica
- Capacidade para atuar em novas situações
- Capacidade criativa
- Capacidade para identificar, planejar e resolver problemas
- Capacidade para tomar decisões
- Capacidade de trabalho em grupo
- Habilidades interpessoais
- Capacidade de motivar e conduzir para metas comuns
- Compromisso com a preservação do meio ambiente
- Compromisso com seu meio sócio-cultural
- Valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade
- Habilidade para trabalhar em contextos internacionais
- Habilidade para trabalhar de forma autônoma
- Capacidade para formular e gerir projetos
- Compromisso com a qualidade
- Compromisso ético

8. PERFIL DO EGRESSO

O egresso do Bacharelado Interdisciplinar será um indivíduo capaz de realizar uma leitura pertinente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido. Além disso, poderá enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas.

9. AS GRANDES ÁREAS DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR

Os Bacharelados Interdisciplinares serão oferecidos em quatro modalidades, abrangendo grandes áreas do conhecimento:

- Artes
- Humanidades
- Saúde
- Ciência e Tecnologia

Aos estudantes do BI será dada, além da opção de permanecer na Grande Área realizando um percurso acadêmico mais abrangente, a possibilidade de escolha de uma Área de Concentração pertencente ao elenco da Grande Área.

10. TITULAÇÃO DOS EGRESSOS

No diploma constará a Grande Área e a Área de Concentração. O aluno que não optar por uma Área de Concentração integralizará a carga horária do BI com

componentes curriculares escolhidos entre os oferecidos para a Grande Área registrando-se, nesse caso, no diploma, apenas o nome desta. Exemplos de possibilidades de Titulação.

Na titulação, a palavra Interdisciplinar não aparece. Apenas o nome da Grande Área e da Área de Concentração, se houver essa opção pelo estudante, serão declarados, conforme os exemplos a seguir:

- Bacharel em Artes
- Bacharel em Artes com Área de Concentração em Música
- Bacharel em Humanidades
- Bacharel em Humanidades com Área de Concentração em Estudos Lingüísticos e Literários.
- Bacharel em Saúde
- Bacharel em Saúde com Área de Concentração em Biociências
- Bacharel em Ciência e Tecnologia
- Bacharel em Ciência e Tecnologia com Área de Concentração em Ciências da Terra e do Mar.

11. PROCESSO SELETIVO / VAGAS DE INGRESSO / TURNOS DE FUNCIONAMENTO

Para entrar no Bacharelado Interdisciplinar, a primeira instância de formação superior do modelo **REUNI/UFBA**, será necessária uma seleção de pessoas que tenham perfil mais aberto, que desejem vivenciar uma formação que vá além da mera formação profissional, que tenham interesse em uma formação na cultura universitária. Por esse motivo, será desenvolvida uma outra forma de seleção, visando mais a regulação do ingresso do que a seleção/exclusão.

Para efeito de ingresso aos cursos de BI, serão oferecidas vagas para as áreas de concentração pelo menos na mesma proporção do aumento gradual do número de vagas em carreiras profissionais, excluindo as licenciaturas. O regime de reserva de vagas será mantido, nesse caso garantindo o sistema vigente de cotas por grande área do BI (Resolução 01/2004 do CONSEPE).

Considerando as circunstâncias atuais, para o processo seletivo 2009, empregar-se-á a 1ª fase do Vestibular, com as mesmas normas, condições, critérios, programas e provas, aplicadas nos mesmos dias, horários e locais, substituindo-se a prova de Língua Estrangeira por prova de Redação em Língua Portuguesa, conforme a Resolução 01/2008.

Nesses termos, a seleção para ingresso será por grande área, com a seguinte distribuição:

Ano	2009		2010		2011		2012	
	Diur.	Not.	Diur.	Not.	Diur.	Not.	Diur.	Not.
Bacharelado								
Artes	100	200	100	200	200	200	200	200
Humanidades	100	300	100	300	300	300	300	300
Saúde	--	100	100	100	100	100	200	200
Ciência e Tecnologia	--	100	100	200	200	200	300	300
Total	200	700	400	800	800	800	1000	1000

* Estimativa, totais a serem definidos em função dos projetos de Áreas de Concentração a serem encaminhados à Comissão Técnica;

12. ESTRUTURA CURRICULAR

A inserção dos Bacharelados Interdisciplinares na estrutura de cursos da UFBA está demonstrada na Figura 1:

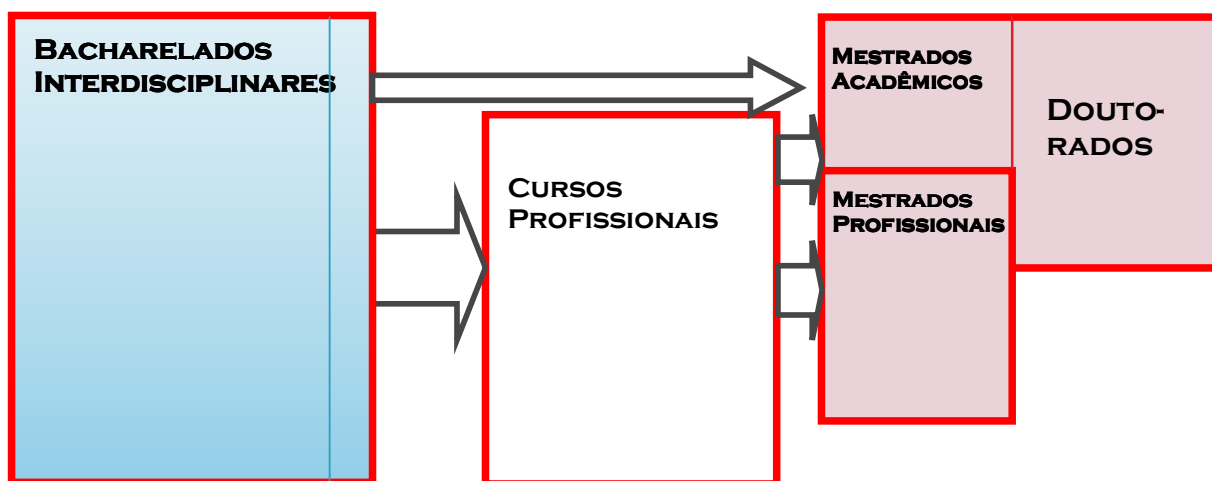


Figura 1: Articulação dos BI com os cursos do segundo e terceiro ciclos

O Bacharelado Interdisciplinar se configura como um curso de graduação com terminalidade própria, bem como pode se constituir num primeiro ciclo dos seguintes estudos superiores:

- cursos em áreas básicas ou profissionais;
- cursos de Mestrado em áreas básicas, não profissionais.

A estrutura curricular do Bacharelado Interdisciplinar (BI) compõe-se de duas Etapas de Formação e um Eixo Integrador, conforme a Figura 2. As Etapas de Formação serão estruturadas em Eixos, Módulos, Blocos e Componentes Curriculares que se distinguem quanto à função que exercerão na formação acadêmica dos alunos.

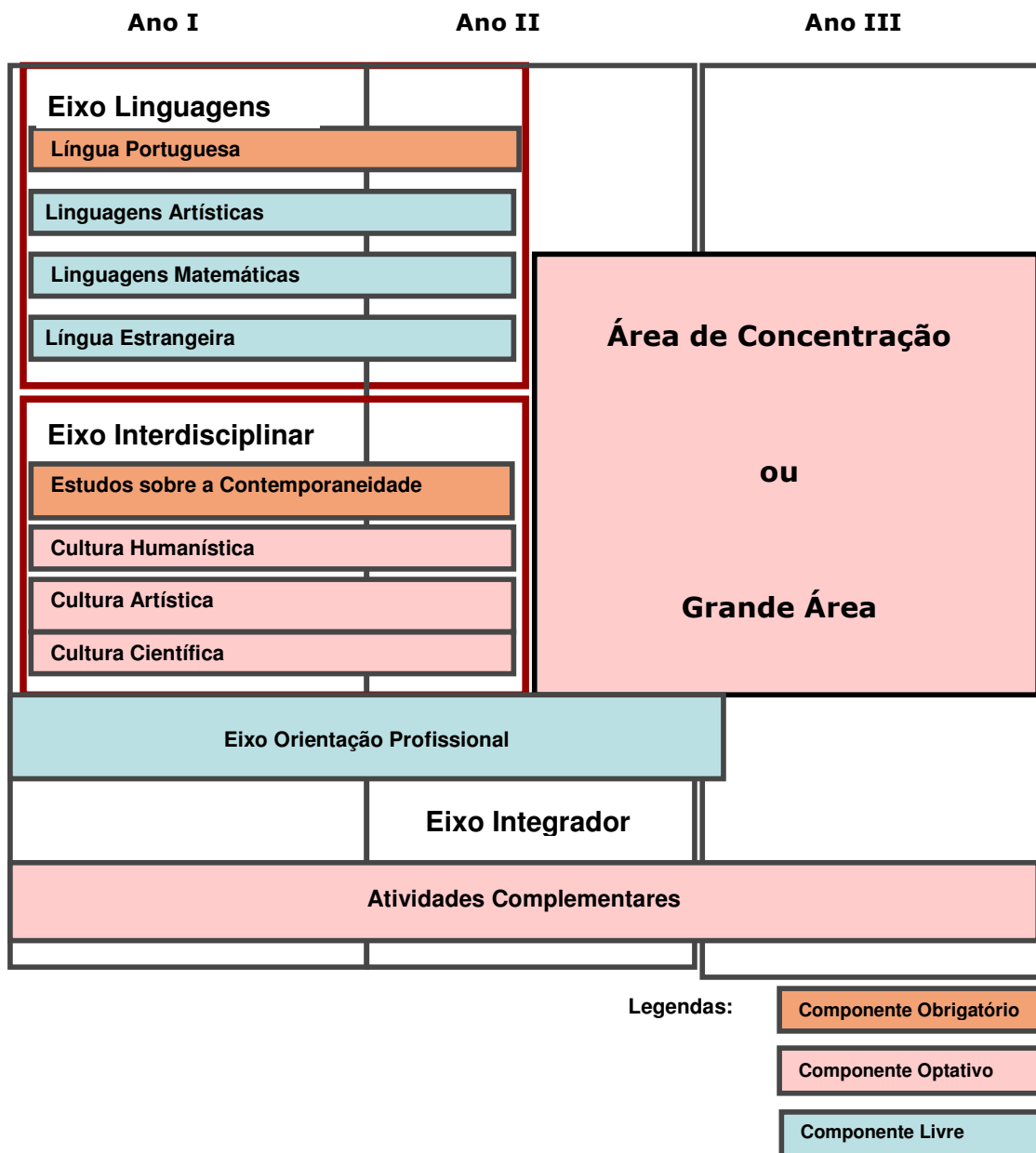


Figura 2: Estrutura Curricular do Bacharelado Interdisciplinar

QUADRO 1: ESTRUTURA CURRICULAR DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR

ETAPA	EIXO	MÓDULO	COMPONENTE CURRICULAR	C.H.	
FORMAÇÃO GERAL	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa, Poder e Diversidade	68	
			Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa	68	
			Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos	68	
		Língua Estrangeira	Inglês/Francês/Espanhol/Alemão/Italiano	livre	
		Linguagens Matemáticas	(elenco de disciplinas)	livre	
	Linguagens Artísticas	Obrigatória p/ Artes e facultativa p/ as demais áreas.	livre		
	INTER-DISCIPLINAR	Estudos sobre a Contemporaneidade	Dois componentes de 68 h		136
Formação nas Três Culturas		Cultura Artística		238	
	Cultura Humanística				
	Cultura Científica				
SUBTOTAL DE FORMAÇÃO GERAL			Mínimo: 500 horas		
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	EIXO ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL		Oficinas de orientação de carreiras e/ou apresentação de áreas	livre	
	EIXO ESPECÍFICO	Grande Área		Min.	
Área de Concentração		1.200			
EIXO INTEGRADOR			Atividades Complementares	100	
CARGA HORÁRIA TOTAL				2.400	

12.1 Etapa de Formação Geral

Destinada a garantir aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural. Esta etapa é integralizada com uma carga horária mínima de 500 horas e compõe-se de três eixos, formados por módulos de componentes curriculares:

Eixo Linguagens (EL) – composto por módulos de componentes curriculares cuja função é promover a aquisição de conhecimentos e habilidades de natureza instrumental que possibilitarão maior acesso a conhecimentos e competências fundamentais e aplicadas do Bacharelado Interdisciplinar:

1. Língua Portuguesa - seqüência de componentes curriculares que têm por finalidade desenvolver um nível de proficiência que permita a compreensão e produção de textos escritos utilizando a norma culta da língua portuguesa. Cobrindo conteúdos da estrutura da língua à expressão oral e escrita nas áreas de concentração do BI, esse módulo tem por finalidade desenvolver a capacidade de produzir textos acadêmicos e técnicos, totalizando 204 horas nos três componentes:

- a) Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural;
- b) Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa;
- c) Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos (implicando na produção de projetos, estudos, roteiros, ensaios, artigos, relatórios, laudos, perícias, apresentações orais etc.).

O domínio das competências deste módulo de componentes é obrigatório para todos os alunos do BI. Aqueles que obtiverem média igual ou superior a 60% em Língua Portuguesa e Redação no processo seletivo serão dispensados dos dois primeiros componentes curriculares, que serão oferecidos pelo Instituto de Letras. O último desses componentes poderá ser oferecido em qualquer Unidade Universitária. No caso de o estudante optar por uma Área de Concentração, este componente será cursado em uma Unidade relacionada à mesma.

2. Língua Estrangeira – módulo composto por seqüências de componentes curriculares, de natureza facultativa, totalizando pelo menos 136 horas cada, visando ao uso instrumental de uma língua estrangeira moderna, escolhida pelo aluno, que tem por finalidade a aquisição da competência básica para leitura em idiomas que ampliem as possibilidades de acesso do aluno à informação e ao conhecimento. Os idiomas disponibilizados inicialmente serão: Inglês, Espanhol, Francês, Italiano e Alemão. Para a oferta dos cursos, oficinas ou outras modalidades de ensino deste módulo será utilizado o Centro de Idiomas.

3. Linguagens Matemáticas – módulo de componentes curriculares destinado a contemplar as linguagens simbólicas de natureza universal e desenvolver o raciocínio lógico-formal através de conhecimentos, técnicas e instrumentos inerentes às mesmas. Exemplos de conteúdos que constituem o módulo: raciocínio abstrato, lógica, estruturas matemáticas, estatística, matemática financeira, introdução aos cálculos analítico e numérico, introdução à álgebra, computação, modelagem e simulação

aplicadas a sistemas sociais, biológicos, físicos e químicos, elementos de otimização etc. Este módulo é facultativo, mas poderá ser exigido como pré-requisito de algumas Áreas de Concentração. Carga horária em aberto.

4. Linguagens Artísticas – módulo de componentes curriculares que contempla diferentes linguagens estéticas, desenvolvendo habilidades em práticas artísticas, oferecidos pelas Escolas da área de Artes da UFBA. Este módulo será obrigatório para a Área de Artes e facultativo para as demais áreas, oferecidos em duas modalidades:

a. Laboratórios de Criação e Práticas Artísticas – para candidatos com domínio prévio de linguagem artística. Tais componentes serão oferecidos a estudantes aprovados em processos de reconhecimento de aptidões artísticas específicas realizados pelas respectivas unidades de ensino das Artes na UFBA. Destina-se aos alunos que pretendem formar-se em carreiras artísticas, cultivando sensibilidades, saberes, conhecimentos, técnicas, instrumentos e efeitos inerentes às diversas expressões artísticas. Nesse caso, os módulos de *Linguagens Artísticas* poderão ser oferecidos em forma de montagens, concertos, exposições, espetáculos etc.

b. Oficinas de Iniciação Artística – para candidatos que, apesar de interesse e/ou aptidão, não têm domínio pleno da linguagem artística escolhida. Nesse caso, o módulo *Linguagens Artísticas* será oferecido como introdução e fomento à experiência artística. Estes módulos são facultativos mas poderão se constituir em obrigatórios para algumas Áreas de Concentração no campo das Artes. Carga horária em aberto.

Eixo Interdisciplinar (EI) - este eixo, totalizando 408 horas, é composto por dois módulos:

1. Estudos sobre a Contemporaneidade - compreendem 136 horas de estudos temáticos de natureza interdisciplinar que têm por finalidade proporcionar ampla compreensão da atualidade nos seus múltiplos aspectos e dimensões provendo condições para uma intervenção mais eficiente e lúcida nos processos sociais. Compõe-se de séries de palestras, mesas redondas e seminários sobre temas relevantes da Contemporaneidade, no mundo e no Brasil, coordenadas por equipes docentes e apoiadas por monitores de graduação e pós-graduação. Tais programações serão disseminadas através de modalidades de EAD, complementadas com atividades presenciais supervisionadas.

Os conteúdos curriculares se organizarão em blocos temáticos semestrais. A programação de conteúdo e orientação das atividades se realizará cobrindo as seguintes esferas:

a. Ambiente, Culturas e Sociedades – estudo panorâmico das sociedades contemporâneas, na sua diversidade, globalidade e sustentabilidade, identificando origens históricas e estruturas simbólicas, contemplando interpretações dos diferentes saberes;

b. Política, Instituições e Organizações – estudo do modo como se estruturam e desenvolvem tais unidades sociais em seus vínculos com Estado, sociedade, cultura e indivíduos, com destaque para as formas de organização do trabalho;

c. Ética, Indivíduo e Subjetividade – estudo dos processos psíquicos e psicossociais que estruturam e organizam a singularidade de cada sujeito, compreendendo como tais processos afetam sua construção de significados, sua relação com os outros e sua ação sobre o mundo.

2. Formação nas Três Culturas - este módulo totaliza um mínimo de 228 horas e compõe-se de componentes curriculares de livre escolha dos alunos dentro de um amplo leque de ofertas que contemplem as três culturas que constituem os saberes elaborados, produzidos pela humanidade:

- Cultura Humanística;
- Cultura Artística;
- Cultura Científica

Componentes curriculares já existentes e outros, a serem oferecidos independentemente de nível de formação (graduação ou pós-graduação), serão agrupados em três grandes elencos, correspondentes às três culturas. Os alunos cursarão um mínimo de 136 horas em cada uma das culturas distintas da sua grande área de formação: os alunos de Artes cursarão componentes das culturas científica e humanística; os alunos de Humanidades cursarão componentes das culturas científica e artística; os alunos das duas áreas das Ciências cursarão componentes das culturas humanística e artística. Os componentes deste módulo não terão pré-requisito.

Nesse módulo introduz-se o conceito de “*interdisciplinas*”, designando estudos sobre temas/problemas complexos, irreduzíveis a recortes disciplinares, onde se aplicam componentes curriculares que abordam campos temáticos que envolvem e articulam mais de um campo disciplinar, ministrados por equipes docentes. Exemplos de interdisciplinas:

- Conhecimento & Realidade
- Ética & Cidadania
- Política & Direitos Humanos
- Qualidade de Vida: Esporte, Saúde, Lazer
- Consciência Ecológica
- Gênero & Sociedade
- Indivíduo & Subjetividade
- Instituições & Organizações
- Sexualidade Humana
- Violência & Sociabilidade
- Matrizes Étnico-Culturais do Brasil
- Informação & Cibercultura
- Educação & Sociedade
- Mídia & Poder
- Capitalismo e alternativas para o século XXI
- Biologia pós-genoma
- Culturas Indígenas

- Sociedades Contemporâneas
- Estéticas
- Panorama das Artes
- Poetas e escritores
- Memória & Patrimônio Artístico-Cultural
- Indústria Cultural
- Éticas & Tecnociências
- Epistemologia & Metodologia
- Informação: Ciência & Tecnologias
- Água
- Fontes de Energia
- Meio Ambiente
- Cidades
- História das Ciências e das Técnicas
- Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- Globalização

Exemplos de componentes curriculares nas três culturas estão apresentados em Anexos do presente documento.

12.2 Etapa de Formação Específica

Destinada a proporcionar aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento num dado campo do saber teórico ou teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar. Esta etapa integraliza um mínimo de 1.200 horas (50% do total) e compõe-se de duas modalidades alternativas:

Eixo Orientação Profissional (EOP) – eixo facultativo e constituído por um conjunto de componentes curriculares que têm como finalidade oferecer uma visão panorâmica das diversas áreas básicas do conhecimento e das profissões, orientando o estudante na escolha da Área de Concentração e de estudos posteriores. Serão disponibilizadas disciplinas de apresentação como Introdução à Engenharia Elétrica, Introdução às Estruturas Matemáticas, Fundamentos de Música, Introdução à Psicologia (já existentes na oferta atual da UFBA). Também comporão esse Eixo, Oficinas de Orientação e Desenvolvimento de Carreiras, programa tem por objetivo a assessoria ao estudante universitário no desenvolvimento da sua carreira profissional, auxiliando-o na auto-avaliação de suas potencialidades e preferências, na definição de metas e no planejamento da carreira.

Eixo Específico – em duas modalidades: Grande Área e Área de Concentração.

a. Grande Área (BGA) - a exemplo de outras instituições universitárias que aderiram ao modelo Bacharelado na Grande Área, como a UFABC, a etapa de Formação Específica poderá se constituir de, no máximo um terço (400h), componentes curriculares obrigatórios, básicos e essenciais das Artes, Humanidades, Saúde ou Ciência e Tecnologia, e o restante, de componentes optativos nas referidas áreas e disponibilizados pelas diversas Unidades.

b. Área de Concentração (BAC) - se organizará como um conjunto de estudos teóricos e aplicados que tenham coerência interna e estejam a serviço da

construção de um perfil acadêmico e/ou ocupacional que se esgota em si mesmo. Dessa forma, não se define a partir do critério de mera antecipação dos estudos básicos de carreiras profissionais e acadêmicas, o que não exclui o cumprimento da função propedêutica de etapa inicial de estudos posteriores. Compõe-se de disciplinas e atividades necessárias ao aprofundamento em campos de saberes e práticas. As Áreas de Concentração poderão incluir um componente curricular sobre a Produção de Conhecimento com conteúdos pertinentes àquele campo.

A escolha da Área de Concentração dar-se-á até o início do quarto semestre, quando o aluno formalizará sua opção. As Áreas de Concentração serão propostas pelas Unidades que submeterão à Câmara de Ensino de Graduação os respectivos projetos pedagógicos. A inclusão de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e Estágio, nos projetos de Áreas de Concentração, ficará a critério das Unidades proponentes.

De acordo com as propostas, encaminhadas pelas Unidades Acadêmicas, para o primeiro ano do REUNI-UFBA (2009), serão oferecidas as seguintes Áreas de Concentração:

a. BI em Artes (BA):

1. Dança
2. Música
3. Criação Literária
4. Cinema e Audiovisual

b. BI em Humanidades (BH):

1. Estudos do Comportamento Humano
2. Atenção Psicossocial
3. Estudos de Gênero
4. Estudos Étnicos e Africanos
5. Estudos Lingüísticos e Literários
6. Estudos Jurídicos

c. BI em Saúde (BS):

1. Ciência Animal
2. Biociências

d. BI em Ciência e Tecnologia (BCT):

1. Ciências da Terra e do Mar

Outras áreas de concentração poderão ser a qualquer momento agregadas à oferta do BI, a depender de novas propostas ou da composição de ofertas curriculares capazes de combinar elementos de áreas de concentração existentes.

12.3 Eixo Integrador – esse eixo é constituído pelas Atividades Complementares que têm como função a articulação das duas etapas de formação. Através delas e, ao longo do percurso acadêmico, os alunos terão a oportunidade de ampliar sua responsabilidade social e competências relacionais. Nesse componente, de caráter optativo, os alunos deverão cumprir um mínimo de 100 horas de atividades. Este Eixo poderá estruturar-se como um conjunto de atividades curriculares e extra-curriculares de natureza bastante diversificada.

São consideradas Atividades Complementares as seguintes modalidades de atividade acadêmica: pesquisa, extensão, estágio, programas especiais, cursos livres, disciplinas de graduação e de pós-graduação, Atividade Curricular em Comunidade, Atividade Curricular em Instituição, Estágios e quaisquer eventos de natureza acadêmica.

A diferença de carga horária entre os mínimos das etapas de Formação Geral (500h), Formação Específica (1.200h) e Atividades Complementares (100h) e o total exigido para a integralização curricular do BI, será preenchida por componentes curriculares de qualquer das duas etapas. Projetos pedagógicos das Áreas de Concentração poderão prever requisitos específicos.

13. GESTÃO ACADÊMICA

Os alunos dos Bacharelados Interdisciplinares serão vinculados a uma nova Unidade Universitária, a ser implantada em 2009. Esta Unidade será objeto de um projeto específico a ser encaminhado ao Conselho Universitário. A gestão acadêmica dos cursos ficará a cargo de um Colegiado para cada Grande Área.

Para cada grupo de 45 alunos do BI, haverá um professor encarregado da Orientação Acadêmica que, em princípio, conduzirá o mesmo grupo ao longo do seu percurso acadêmico, até o final do curso. Dadas as características inovadoras do modelo BI, a Orientação Acadêmica será obrigatória para todos os alunos e regulamentada no projeto de organização e implantação do IIAHC, como atribuição dos seus docentes.

Os **Estudos sobre a Contemporaneidade e a Orientação Profissional**, pela sua natureza essencialmente interdisciplinar, serão alocados na nova Unidade Universitária.

14. CORPO DOCENTE

O corpo docente dos Bacharelados Interdisciplinares será constituído por professores de qualquer Unidade que ministrem componentes curriculares que venham ser cursados pelos alunos dos BI.

Entretanto, faz-se necessário alocar na nova Unidade Universitária um grupo de professores com perfil adequado às características do projeto pedagógico, tais como, pertencimento às áreas básicas do conhecimento artístico, humanístico e científico e afinidade com o tratamento interdisciplinar dos saberes. Os docentes poderão pertencer ao atual quadro efetivo da UFBA, bem como serem novos, admitidos nos futuros concursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Filho N. *Universidade Nova: Textos Críticos e Esperançosos*. Brasília: Editora UnB; Salvador: EDUFBA, 2007.
- Boaventura E (Org.) *UFBA: Trajetória de uma Universidade 1946-1996*. Salvador: EDUFBA, 1999.
- 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, n. 75, 2001.
- Chauí M. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- 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.
- Kerr C. *Os Usos da Universidade*. *Universidade em Questão*. Brasília: Editora UnB, 2005.
- Levy P. *Tecnologias da Inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- Morin E. *O Pensar Complexo*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- Olive A.C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: Soares MS (org.) *Educação Superior no Brasil*. Brasília, CAPES/Unesco, 2002, p. 31-42.
- Readings B. *Universidade sem Cultura?* Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2002.
- 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: 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.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Palácio da Reitoria - Rua Augusto Viana s/n - Canela - 40.110-060
Salvador - Bahia
E-mails: prograd@ufba.br / coorgrad@ufba.br Tel (071)3263-7119 Fax
(071)3263-7012



ANEXOS

**PROJETO PEDAGÓGICO
DOS
BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES**

Salvador, julho de 2008

ANEXO I

TEXTOS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

SUMÁRIO

TEXTO 1 - AS TRÊS CULTURAS NA UNIVERSIDADE NOVA <i>Naomar de Almeida Filho</i>	5
TEXTO 2 – A CONTEMPORANEIDADE DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR DA UFBA <i>Antonio Albino Canelas Rubim e Márcia Pontes</i>	12
TEXTO 3 - DA AÇÃO DA ARTE NAS UNIVERSIDADES.... <i>Leonardo Boccia</i>	
TEXTO 4 - O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR <i>Márcia Pontes</i>	16
TEXTO 5 – A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR COMO INSTRUMENTO DE AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO <i>Márcia Pontes</i>	23
TEXTO 6 – O PENSAMENTO LÓGICO-FORMAL NO ENSINO SUPERIOR <i>Marcelo Embiruçu</i>	27
TEXTO 7 – ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES <i>Antonio Virgílio Bastos e Mauro Magalhães</i> ..	30
TEXTO 8 – CARREIRAS EM TRANSFORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE <i>Antonio Virgílio Bastos e Mauro Magalhães</i>	34
TEXTO 9 – O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR E O MUNDO DO TRABALHO <i>Márcia Nery</i>	36
TEXTO 10 – OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR <i>Márcia Pontes</i>	40

Em primeiro lugar, o indivíduo, tal como as mônadas de Leibniz, deveria refletir o mundo. Por que? Sou incapaz de explicar porquê, exceto afirmando que o saber me parece um atributo maravilhoso e que é por isso mesmo que prefiro Isaac Newton a uma ostra. O homem cuja mente contém concentrados e brilhantes, as profundezas do espaço, a evolução do sol e dos planetas, as idades geológicas da Terra e a brevíssima história da humanidade, parece-me estar fazendo o que é especificamente humano. E nem mesmo abandonaria este ponto de vista, caso a Física moderna viesse a provar que as profundezas do espaço e o "escuro abismo do tempo" não passam de coeficientes em equações matemáticas. Pois, se assim for, o homem se torna um ser ainda mais notável como inventor dos céus estrelados e das idades da antiguidade cósmica. O que se perde em conhecimento se ganha em imaginação.

Bertrand Russell, Educação e Sociedade, 1982:10.

O passado não pode servir como mestre do presente. Toda tarefa pioneira exige enorme esforço para perder a memória, porque o novo é o ainda não feito o ainda não codificado. O novo é, de certa forma, o desconhecido e só pode ser conceitualizado com imaginação e não com certezas.

Milton Santos, Por uma Geografia Nova, 2002:25.

TEXTO 1 - AS TRÊS CULTURAS NA UNIVERSIDADE NOVA

Naomar de Almeida Filho¹⁰

Resumo

Neste ensaio, inicialmente abordamos a formação histórica do conjunto de saberes estruturantes do pensamento ocidental. Segundo, avaliamos a questão das duas culturas, nos termos da famosa conferência de C.P. Snow de 1959, indicando a importância de agregar o conceito da Terceira Cultura. A partir da revisão crítica de várias possibilidades de construir a terceira cultura, propomos a diferenciação das Artes em relação às Humanidades, dada a redefinição do conceito de humano na estrutura ideológica da contemporaneidade. Concluímos que se justifica plenamente uma profunda reestruturação da arquitetura curricular da educação superior com base no marco conceitual das três culturas, que melhor traduz a cosmologia complexa das sociedades contemporâneas, e que permitirá a reinvenção da universidade brasileira.

Introdução

Além de promover qualidade, flexibilidade, mobilidade e compromisso social na universidade brasileira e torná-la mais integrada ao panorama contemporâneo de educação superior, uma das principais motivações do movimento Universidade Nova consiste no resgate da instituição universitária como casa da cultura. Tal objetivo resulta da constatação de que, na conjuntura brasileira atual, a universidade às vezes consegue cumprir sua função de formar profissionais tecnicamente competentes, mas permite, por omissão, que os alunos saiam dela incultos.

Para retificar tão grave lacuna, defendemos a reestruturação radical da arquitetura curricular da instituição universitária, introduzindo educação superior temas relevantes da cultura contemporânea. Mas quais seriam tais temas da cultura? Haveria mesmo uma cultura contemporânea? Ou, considerando a diversidade multicultural do mundo hoje, não seria melhor pensar em culturas, no plural?

Antecedentes

Na Idade Média, no momento em que se inaugurava a “feliz invenção” chamada universidade, reforçava-se a distinção entre *ars mechanicae* (ofícios manuais e servis) e *ars liberales* (atividades do intelecto próprias aos homens livres) e se produziu uma classificação dos saberes que pode ser relacionada à oposição moderna entre ciência e literatura. O currículo universitário era composto de sete artes liberais, subdividido em dois grupos: o *trivium* — gramática, dialética e retórica; e o *quadrivium* — geometria, aritmética, astronomia e música. O *trivium* compreendia as *ars sermocinales* (artes do discurso) e poderia corresponder às humanidades, enquanto as *ars reales* (artes das coisas) do *quadrivium* corresponderiam à proto-ciência daquela época. No momento crucial de constituição da modernidade, a escolástica medieval foi traduzida na idéia de

¹⁰ PhD em Epidemiologia, Professor Titular do Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia. Pesquisador I-A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

humanidades, corpo de saberes pertinentes ao conjunto dos homens livres, como uma primeira definição unificada de cultura.

Um dos aspectos centrais das profundas transformações consumadas já no século XVII é a reivindicação de autonomia da ciência em relação às humanidades. O ideal renascentista do sábio-artista-cientista, encarnado na genialidade de Da Vinci, e o movimento iluminista do enciclopedismo, exemplificado pelo talento múltiplo dos pioneiros cientistas (que eram simultaneamente físicos, médicos, filósofos, matemáticos, astrônomos, naturalistas e alguns até literatos e políticos), eram, em certa medida, marginais em relação à história da ciência normal (Santos 1989, 2003). Assim, através de um processo de gradual (e conflitiva) diferenciação, as disciplinas científicas emergem das humanidades, a partir do século XVII.

A ampliação do escopo da nascente prática institucional da ciência, com suas sociedades e academias, produzia campos disciplinares cada vez mais rigorosamente delimitados, como se fossem - e eram - territórios inexplorados, demarcados e apropriados pelos seus desbravadores. A ciência ocidental se desenvolveu com base na noção de *especialidade* (e seus correlatos: especialista e especialização). Por essa via, na arena científica, mais e mais se valorizava a especialização, tanto no sentido de criação de novas disciplinas científicas quanto na direção de subdivisões internas nos próprios campos disciplinares; no campo das práticas sociais, novas profissões eram criadas; no âmbito da reprodução ampliada, um novo sistema de ensino e formação estruturava-se com base nesta estratégia "minimalista" de recomposição histórica da ciência e da técnica. Podemos em princípio designar esta estratégia de organização histórico-institucional da ciência, baseada na fragmentação do objeto e numa crescente especialização do sujeito científico, como a *disciplinaridade*.

Os seguidores de um *magister* eram chamados *discipuli*; o termo passou em seguida a designar aqueles que aderiam à filosofia de uma escola ou de um grupo ou que se ligavam a um mesmo modo de pensar. Nesta família semântica, *disciplina* inicialmente significava a ação de aprender, de instruir-se; em seguida, a palavra foi empregada para referir-se a um tipo particular de iniciação, a uma doutrina, a um método de ensino. Posteriormente, veio a conotar o ensino-aprendizado em geral, incluindo todas as formas de educação e formação. Por metonímia, a partir do século XIV, com a organização das primeiras universidades ainda no contexto escolástico, disciplina passou a designar uma matéria ensinada, um ramo particular do conhecimento, o que depois viria a se chamar de uma "ciência". Assim, a disciplina tornou-se equivalente a princípios, regras e métodos característicos de uma ciência particular e, por extensão, de toda a Ciência (Rey 1993; Bibeau 1996).

Segundo Foucault, em sua obra-prima *As Palavras e as Coisas*, a oposição humanidades/ciência foi apenas um primeiro movimento no sentido da especialização dos campos discursivos de representação do mundo natural mediante os relatos científicos. Desse modo, após a extração das ciências do seio das humanidades, implantou-se ao longo dos séculos XVIII e XIX uma profunda e crescente desconfiança mútua entre humanidades e ciências. Ao longo dos séculos, cresceu a separação entre humanidades e pensamento científico, culminando com a ruidosa "guerra das ciências" do final do século XX,

quando as ciências humanas quase foram expulsas do panteão dos conhecimentos socialmente legitimados.

Snow e as duas culturas

Em 1959, Charles Percy Snow (1905-1980) publicou sua *Rede Lecture*, ministrada na famosa Universidade de Cambridge, sob o título *As duas culturas*. Esse texto tornou-se um clássico. Continua sendo publicado, traduzido em quase todas as línguas modernas.

Snow, que era Lord Snow of Leicester, auto-definia-se como "por formação, cientista; por vocação, escritor". Doutor em Física pela Universidade de Cambridge, desde cedo engajou-se em atividades de pesquisa, participando do desenvolvimento da mecânica quântica e o começo da física de partículas moderna; não esconde o orgulho de ter tido o "privilégio de assistir da primeira fila a um dos momentos mais extraordinariamente criativos de toda a física". Na sua conferência, registra tentou "dar forma aos livros que queria escrever, o que, no devido tempo me levou ao convívio com escritores." Lord Snow percebeu a existência de "duas culturas", representadas por "dois grupos, comparáveis em inteligência, idênticos em raça, não muito distantes em origem social, que recebiam quase os mesmos salários, mas que haviam cessado quase totalmente de se comunicar entre si e que, na esfera intelectual, moral e psicológica, tinham tão pouca coisa em comum".

Afora os deslizes de esnobismo e preconceito da etnocêntrica aristocracia britânica, a descrição que Snow faz dos dois grupos é ainda atual: "Num pólo os literatos; no outro os cientistas e, como mais representativos, os físicos. Entre os dois, um abismo de incompreensão mútua --- algumas vezes (particularmente entre os jovens) hostilidade e aversão... Cada um tem uma imagem curiosamente distorcida do outro. [...] Os não-cientistas tendem a achar que os cientistas são impetuosos e orgulhosos [...] têm a impressão arraigada de que superficialmente os cientistas são otimistas, inconscientes da condição humana. Por outro lado, os cientistas acreditam que os literatos são totalmente desprovidos de previsão, [...] num sentido profundo, antiintelectuais..."

Por um lado, Lord Snow se baseava em uma abordagem convencional do conceito de humanidades, incluindo as artes e a literatura, a filosofia e as ciências sociais. Por outro lado, mesmo empregando a Física como paradigma do pensamento científico, considerava pioneiramente a ciência como "cultura científica", e nisto mostrava-se sintonizado com as propostas mais avançadas da epistemologia de sua época. Em suas sensíveis palavras: "a cultura científica é realmente uma cultura, não somente em sentido intelectual, mas também em sentido antropológico. Isto é, seus membros não precisam sempre compreender-se completamente, e com certeza freqüentemente não o fazem; os biólogos geralmente têm uma idéia bastante obscura da física contemporânea; mas existem atitudes comuns, abordagens e postulados comuns. Isto se manifesta surpreendentemente de maneira extensa e profunda." Enfim, Snow reconhecia a centralidade da ciência no mundo moderno, porém denunciava o crescente e indesejável hiato, mesmo antagonismo, entre as humanidades e as ciências. Em um dos seus últimos trabalhos, Octavio Ianni escreveu que Lord Snow "estava seriamente inquieto com a indiferença e o desconhecimento recíprocos, empenhado em minimizá-los ou mesmo superá-los. Acreditava, com razão, que

as humanidades e as ciências são prejudicadas, se os cientistas e os humanistas se mantêm indiferentes ou desconhecendo-se”.

A Terceira Cultura

Cuidadoso, Lord Snow of Leicester advertia que “qualquer tentativa de dividir algo em duas partes deve ser considerada muito suspeita”. Em 1963, Snow coerentemente propôs, em um ensaio intitulado *Uma Segunda Visão*, a necessidade de considerar uma “terceira cultura”, supostamente formada por humanistas com um bom conhecimento de ciência e por cientistas com forte sensibilidade às artes e humanidades, e que poderiam fazer a ponte entre as duas culturas. Resultantes da pioneira contribuição de Snow, vários estudiosos propuseram distintas soluções para a questão da “terceira cultura”, como por exemplo a norte-americano John Brockman.

Numa vertente bastante distinta, Edgard Morin em *O Espírito do Tempo* (1975) apresenta a proposta de uma Terceira Cultura, “ao lado das culturas clássicas – religiosas ou humanistas – e nacionais”. Articulando sua profusa contribuição para a construção de um holismo eco-socio-antropológico, Morin identifica a cultura dos jornais, do cinema, da televisão etc. como uma “estranha noosfera”, para ele merecedora de ser considerada como a cultura característica da sociedade contemporânea.

Num inspirado ensaio denominado *Ciência, tecnología y humanidades para el siglo XXI*, o filósofo espanhol Francisco Fernández Buey realiza uma detalhada revisão crítica dos conceitos de “terceira cultura”. Desde as proposições de uma mera fusão das ciências com as humanidades (proposta por John Brockman), de tomar as ciências sociais como ponte (Lepenes) ou fomentar uma abertura culturalista dos paradigmas da ciência (Pierre Fayard). Fernández também avalia criticamente as proposições de que o papel de ponte intercultural poderia ser desempenhado pela popularização da tecnociência (no sentido do grupo Quark) ou pelo retorno à Filosofia, diretamente (conforme Manuel Sacristán) ou através da ética (conforme Potter). Finalmente, assume a crítica frontal de Stephen Gould contra a proposta de unificação do conceito reducionista de consiliência do sócio-biólogo Edward Wilson, tomado por muitos autores como o elo perdido da “terceira cultura” de Snow.

Dentre as várias vertentes analisadas, Fernández descartou como simplistas propostas de tomar a filosofia ou as ciências sociais como culturas-ponte ou de fusão das ciências às humanidades, bem como avaliou criticamente as teses de unificação reducionista das humanidades às ciências. Conclui Fernández que as duas culturas “não devem confluir para uma terceira cultura”, e que se deve buscar uma solução para esse problema no “pensamento crítico” sem, no entanto, indicar qual seria a possível saída.

A Cultura das Ciências

Para atualizar a idéia de ciência, reafirmamos o seu caráter plural como construção histórica e produto da cultura. Isso implica destacar o sentido simbólico e institucional das ciências como narrativas, produtos discursivos, modo de produção de discursos, práticas sociais em interface com outras

práticas sociais, objetos culturais em campos culturais; enfim, o conceito de cultura científica.

Hoje, ultrapassados obstáculos e fronteiras disciplinares e paradigmáticas, podemos reafirmar o caráter das ciências (no plural) como construção histórica e produto cultural. Nesse sentido, é preciso rever a obra de Thomas Kuhn e de outros, pós-kuhnianos, destacando o sentido simbólico e institucional das estruturas lingüísticas e operativas das ciências.

Entre nós, Carlos Vogt (*A espiral da cultura científica*. SBPC/Labjor Brasil, 2003) é quem reafirma com mais clareza o caráter cultural da ciência. Pela precisão da sua proposta, será mais conveniente dar a palavra a Vogt (2003), numa citação mais longa:

“Melhor do que *alfabetização científica (scientific literacy)*, popularização/vulgarização da ciência (*popularisation / vulgarisation de la science*), percepção/compreensão pública da ciência (*public understanding / awareness of science*) a expressão *cultura científica* tem a vantagem de englobar tudo isso e conter ainda, em seu campo de significações, a idéia de que o processo que envolve o desenvolvimento científico é um processo cultural, quer seja ele considerado do ponto de vista de sua produção, de sua difusão entre pares ou na dinâmica social do ensino e da educação, ou ainda do ponto de vista de sua divulgação na sociedade, como um todo, para o estabelecimento das relações críticas necessárias entre o cidadão e os valores culturais, de seu tempo e de sua história.”

O conceito de *cultura científica* incorpora pelo menos três significados possíveis: a) Cultura da ciência; b) Cultura pela ciência; c) Cultura para a ciência. O primeiro sentido implica tanto a cultura gerada pela ciência quanto os elementos culturais próprios da ciência, como as éticas, as linguagens, os rituais científicos, enfim, o *habitus* das comunidades de pesquisadores. O segundo sentido pontua a cultura que se cria por meio da ciência e suas aplicações, bem como a criação de cultura a favor da ciência.

Finalmente, restam as ações culturais voltadas para a produção da ciência e para a socialização da ciência, incluindo todos os aspectos do que se chama de divulgação científica. Segundo Vogt (2003): “Essas distinções aqui esquematizadas certamente não esgotam a variedade e a multiplicidade de formas da interação do indivíduo com os temas da ciência e da tecnologia nas sociedades contemporâneas, mas podem contribuir para um entendimento mais claro da complexidade semântica que envolve a expressão *cultura científica* e o fenômeno que ela designa em nossa época também caracterizada por outras denominações correntes em geral forjadas sobre o papel fundamental do conhecimento para a vida política, econômica e cultural dessas sociedades: sociedade do conhecimento.”

Humanidades e Artes como culturas

Precisamos redefinir e ampliar o conceito de humanidades. Do conceito original, devemos reter somente o básico: tudo o que nos torna humanos. Nas humanidades clássicas, o homem moderno prevalecia. Novamente Foucault nos

permite pensar esse tema, ao sugerir a morte do homem, tal como concebido no Iluminismo.

Portanto, é preciso atualizar o conceito de humanidades introduzindo as dimensões do ecológico, da política, do desejo e do cibernundo. As feridas narcísicas de que falava Freud, apontando a Copérnico, a Darwin e a si próprio, precisam ser reabertas e revistas. No século XIX, Darwin fez do homem uma espécie vulnerável em eco-sistemas e Marx o resgatou como animal político, enfim sujeito histórico. Na primeira metade do século XX, Freud o confrontou com seus fantasmas e suas idiossincrasias, enfatizando não os aspectos morais, mas éticos da responsabilidade do sujeito diante de suas escolhas e seus sofrimentos. Na segunda metade do século, muitos anônimos coletivos têm feito do homem um *cyborg*, inventando o cibernundo, uma dimensão humana virtual que não cessa de se transmutar.

Não obstante distinções filosóficas, teóricas e metodológicas fundamentais entre arte e ciência, muito em comum há entre elas. Trata-se do compromisso compartilhado por ambas, que é a da criação e a da originalidade. Nas ciências e nas artes, temos a geração do novo através da formulação de objetos e conceitos abstratos e ao mesmo tempo, e contraditoriamente, tangíveis e concretos. Conforme indica Vogt (2003): "No caso da ciência, essa tangibilidade e concretude se dá pela demonstração lógica e pela experiência; no caso da arte, pela sensibilização do conceito em metáfora e pela vivência."

Finalmente, e aqui se encontra talvez alguma originalidade em nossa proposta, cremos que hoje é possível e é preciso separar as Artes das Humanidades. Buscamos distinguir as artes das humanidades, reconhecendo uma multi-referencialidade própria dos processos artísticos e a importância das estéticas na vida atual.

Por um lado, encontramos uma justificativa histórica. Na era clássica, as *arts & métiers* (artes & ofícios) se confundiam com a profissionalização em geral, dentro das antigas artes mecânicas, para além das profissões imperiais (Teologia, Direito, Medicina). Com a exclusão das ciências, as artes e as tecnologias se mantiveram incorporadas às humanidades, junto com a filosofia e a literatura. Com a institucionalização das Engenharias, definiu-se o espaço de formação tecnológica nas *écoles polytechniques*. Concentradas ou constrangidas em ambientes autônomos de formação, como os conservatórios, museus, liceus etc., as Artes se mantiveram fora das universidades durante todo o século XIX e parte do século XX.

Por outro lado, do ponto de vista conceitual, Otávio Ianni¹¹ reforça o nosso argumento, da seguinte maneira: "É fundamental reconhecer que as ciências sociais, as ciências naturais e as artes, tomadas como esferas da cultura, criações do pensamento e imaginário, desenvolvem-se segundo dinâmicas próprias. São esferas da cultura nas quais os cientistas, por um lado, e os artistas, por outro, produzem e criam em conformidade com as próprias linguagens e formas narrativas; alguns mobilizando conceitos e categorias, compreensão e explicação, leis de causação funcional e leis de tendência,

¹¹ Otavio Ianni. A Polêmica Sobre Ciências e Humanidades. Campinas: Seminários Unicamp: "Diversidade na Ciência", 27 e 28 de Março de 2003.

sincronias e diacronias; ao passo que outros, como é o caso dos artistas, mobilizam figuras e figurações de linguagem, montagens e bricolagens, sons e cores, movimentos e virtualidades, metáforas e alegorias. Alguns dialogando entre si e com antepassados, próximos e remotos; ao passo que outros empenhados em romper com antepassados e contemporâneos. Em todos os casos, no entanto, uns e outros produzem e criam de conformidade com as próprias linguagens e formas narrativas, mesmo quando inovando ou radicalizando.”

Conclusão

Conforme exposto acima, inicialmente abordamos de modo esquemático a formação histórica do conjunto de saberes estruturantes do pensamento ocidental. Em seguimento, avaliamos a questão das duas culturas, nos termos da famosa conferência de C.P. Snow de 1959, indicando a importância de agregar o conceito da Terceira Cultura. A partir da revisão crítica de várias possibilidades de construir a terceira cultura, propusemos a diferenciação das Artes em relação às Humanidades, dada a redefinição do conceito de humano na estrutura ideológica da contemporaneidade.

O sistema binário das duas culturas, antagônicas e excludentes, correspondia à idéia de fundo ou estrutura ideológica das sociedades modernas, e suas universidades clássicas, há muito superadas pela história. Por outro lado, o sistema das três culturas, corresponde à idéia de fundo ou estrutura ideológica da contemporaneidade, ou, como querem alguns, das sociedades pós-modernas. Por esse motivo, justifica-se plenamente uma profunda reestruturação da arquitetura curricular da educação superior com base nesse marco conceitual, visando tornar a universidade brasileira mais e melhor sintonizada com o seu tempo. Enfim, cultivamos a esperança crítica de que, neste século XXI, o sistema de três culturas, nem contraditórias nem complementares, é o que melhor traduz a cosmologia complexa das sociedades contemporâneas, o que permitirá a reinvenção da universidade brasileira.

TEXTO 2 - A CONTEMPORANEIDADE DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR DA UFBA

*Antonio Albino Canelas Rubim¹²
Márcia Pontes¹³*

A adoção dos Bacharelados Interdisciplinares pela UFBA representa um importante passo no sentido do *aggiornamento* dos estudos superiores no Brasil e, em particular, no Estado da Bahia. Esse modelo de formação contribuirá para sintonizar a universidade brasileira com as profundas transformações em curso na contemporaneidade, na qual o conhecimento cultural e científico passa a desempenhar papel essencial na organização e desenvolvimento das nações, na conformação do mundo do trabalho e da vida, exigindo uma formação ampla e constantemente renovada.

O objetivo desse texto é justificar teoricamente um dos elementos mais significativos da estrutura curricular dos BI, que é o Eixo de Estudos sobre a Contemporaneidade, conceito que será preliminarmente discutido.

Contemporaneidade diz respeito às últimas décadas, a tempos recentes, cuja marca é o fenômeno da globalização ou da mundialização. Um entendimento consensual de contemporaneidade é o de uma sociedade estruturada e ambientada pelas mídias. Tal compreensão não dispensa, mas, pelo contrário, exige uma atenção para com suas marcas e constrangimentos capitalistas e, inclusive, iluministas, apesar da crise de muitos de seus valores e predições. A combinação de todo esse conjunto complexo de marcas essenciais aparece como indispensável para desvelar a contemporaneidade.

A incidência da comunicação não apenas estrutura e ambienta nossa singular contemporaneidade. Ela afeta em profundidade a configuração da sociabilidade atual, pois ela se vê composta e perpassada por "marcas" fabricadas pelas mídias, tais como o espaço eletrônico, a televivência e globalização. O espaço eletrônico, engendrado pela revolução das comunicações em rede, emerge como registro quase desmaterializado, como espaço sem território, mas que permite virtualizações e atualizações contínuas, conforme Pierre Lévy¹⁴ (1996). A televivência, viabilizada pelas mídias, pode ser definida como uma vivência à distância, descolada do lugar e desprendida da presença; como capacidade de vivenciar um ausente, tornado (simbolicamente) presente, em tempo real, por meio de signos. A globalização, ensejada pela comunicação midiática, caracteriza-se pela cotidiana disponibilização de um fluxo de signos e sentidos provenientes de uma extração global e não apenas de um local contíguo, como anteriormente.

¹² Doutor em Sociologia USP. Professor Titular da Faculdade de Comunicação/UFBA

¹³ Mestrado em Filosofia (U. Nancy – FR) e Mestrado em Educação (U. Michigan – EUA), Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFBA.

¹⁴ LÉVY, P. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.

O aprimoramento dos meios de transporte, unido ao incremento das mídias, em especial aquelas que funcionam em rede, contribuiu para a intensificação, no mundo contemporâneo, da circulação de pessoas, objetos, idéias, sensibilidades e valores, alterando profundamente os modos e estilos de vida e suas dimensões culturais. A "revolução dos transportes", alterando radicalmente as possibilidades de locomoção, permitiu a expansão do território urbano, o crescimento das cidades, a emergência das metrópoles e o encolhimento das distâncias e do mundo. A "revolução das comunicações" possibilitou o nascimento das cidades-mundiais. As culturas urbanas se afirmaram por contraste às culturas rurais e estas tendencialmente sofreram processos de urbanização. Esta dupla revolução está sintetizada com poesia na frase musical de Gilberto Gil: "antes a terra era grande porque o mundo era pequeno, hoje a terra é pequena porque o mundo é grande".

Tais "revoluções" potencializaram também a relação e a velocidade de troca entre diversos estilos de vida e valores sociais, espalhados pelo globo. Apesar de tal processo ser hierarquicamente bastante desigual, dada a dominância da lógica capitalista, é interessante perceber que vão sendo tecidas curiosas conexões e negociações, aproximando e, por vezes tensionando, atores e procedimentos que historicamente estiveram apartados por um longo tempo. Hoje a ampliação das migrações e da circulação de bens materiais e simbólicos conforma um novo ambiente para a cultura, repleto de potencialidades e riscos. Novíssimas fronteiras culturais se instalam em zonas de intensa interação entre territórios e entre espaços geográficos e midiáticos, muitas vezes denominados, equivocadamente, de virtuais. As fronteiras culturais tornam-se múltiplas e complexas.

A transformação da dinâmica do sistema capitalista e as mutações do modo de acumulação do capital, que perpassam grande parte dos dispositivos antes elencados, também são responsáveis pelo agendamento da cultura na cena internacional. Elas deslocam a ênfase do paradigma do industrialismo, a força-motora do capitalismo clássico, com a ascensão do fenômeno que Manuel Castells chamou de "capitalismo informacional": sistema de produção amparado na geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos. Tal alteração cria um terreno fértil para o desenvolvimento da economia de bens simbólicos.

A singularidade dessa nova circunstância societária vai incidir nas cruciais questões da realidade e da existência. Esta dupla composição "fragmenta" a realidade contemporânea em uma realidade contígua, (con)vivida no entorno por cada indivíduo, e uma realidade remota, porque não inscrita no mapa de proximidades, agora (tele)vivida planetariamente e em tempo real como telerrealidade. Em verdade, estas duas dimensões da realidade, analiticamente separadas, hoje entrelaçam-se de tal modo na vida cotidiana que são vivenciadas como realidade una e contemporânea.

As novas características adquiridas pela realidade-mundo impõem novos requisitos para uma existência pública. O existir físico na realidade tangível torna-se condição necessária, mas não suficiente para garantir uma existência publicizada. Esta requer que ao existir físico seja agregada uma outra existência, agora vivida na telerrealidade. Sem essa publicização possibilitada pela

telerrealidade, a existência social não está garantida. A existência publicamente compartilhada passa a ser, ela mesma composta e problemática, verdadeiro campo de luta de poder.

Propõe-se como essencial - antes de valorações, negativas ou positivas, quase sempre apressadas e superficiais - buscar compreender teoricamente a complexidade da contemporaneidade, a singularidade do caráter compósito de sua sociabilidade e a significativa inscrição da comunicação, em especial em sua versão midiaticizada, nesta peculiar circunstância societária estruturada e ambientada pelas mídias.

O mundo atual é chamado por muitos autores de sociedade do conhecimento. Em síntese, a idéia é que o conhecimento passou a ser um valor e o diferencial desta sociedade. Enquanto a riqueza em outros tempos era contabilizada pela agricultura, pecuária ou indústria, hoje ela tem como eixo a produção do conhecimento e da cultura. No cerne desta sociedade e de seu desenvolvimento instala-se, portanto, sua dimensão simbólica, seu conhecimento e sua cultura.

Hoje conhecimento e cultura tornam-se valores diferenciais nas sociedades contemporâneas. Agora, conhecimento e cultura são os indicadores mais rigorosos e preciosos do grau de desenvolvimento, integral e sustentável, de uma sociedade. Em síntese, conhecimento e cultura são as riquezas maiores de uma sociedade na atualidade.

Não é casual que a UNESCO tenha realizado um encontro mundial para discutir, avaliar e aprovar uma convenção sobre a diversidade cultural em outubro de 2005, em Paris. Esta convenção assume a diversidade cultural como maior riqueza da humanidade e dos países. Tão importante para o planeta quanto a biodiversidade.

Mas cultura e diversidade devem estar associadas também por outra razão. A cultura sozinha pode ser idioma de imposição, opressão e intolerância, quando se imagina superior a outras. Muitas guerras foram feitas em nome de culturas, etnias e religiões supostamente superiores. Assumir, em plenitude, a diversidade cultural significa compreender que as culturas são distintas, não melhores ou piores; que as culturas têm que se relacionar em posição de igualdade e que a riqueza cultural deriva do encontro de culturas, de sua multiplicidade, diversidade, convivência, intercâmbio e cooperação. Só assim cultura e diversidade podem ser efetivamente os idiomas da cooperação e do desenvolvimento.

Segundo Nicolescu¹⁵ (2002), a universidade é um dos espaços privilegiados para promover uma educação voltada para as exigências contemporâneas. A introdução do pensamento complexo, que ultrapasse as fronteiras do conhecimento disciplinar nas estruturas e programas universitários, permitirá a sua evolução no sentido tornar-se o local privilegiado de aprendizagem de uma atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, do diálogo entre a cultura artística, humanística e científica. Uma universidade renovada tornar-se-ia o lugar de engendramento de um novo tipo de humanismo.

¹⁵ *Manifesto of Transdisciplinarity*, State University of New York (SUNY) Press, New York, 2002

A ruptura entre ciência e cultura que se iniciou há mais de três séculos atrás, tem representado um perigo para esse novo humanismo. De um lado, os praticantes da ciência “dura”, de um conhecimento que se materializa em tecnologias que promovem a acumulação de riqueza e determinam alterações substantivas nos modos de ser dos indivíduos e da sociedade. De outro lado, os praticantes de um conhecimento que propõe uma reflexão e um entendimento do mundo humano e que, mesmo nas suas versões científicas, conservam um status “ornamental”.

Assim, ao assumir as melhores contribuições das práticas acadêmicas brasileiras e internacionais, o Bacharelado Interdisciplinar contribuirá para a conformação de um pensamento e uma prática transformadora na universidade brasileira. E, na estrutura curricular desse novo modelo, os Estudos sobre a Contemporaneidade se constituirão o espaço por excelência para promover em angulações multi, inter e transdisciplinares, estudos, reflexões e debates sobre o complexo mundo em que hoje vivemos.

TEXTO 3 - DA AÇÃO DA ARTE NAS UNIVERSIDADES

Leonardo Boccia¹⁶

Contra o fetichismo das forças produtivas, contra a escravização contínua dos indivíduos pelas condições objetivas (que continuam a ser as do domínio), a arte representa o objetivo derradeiro de todas as revoluções: a liberdade e a felicidade do indivíduo.

Herbert Marcuse

Resumo

Arte, império da sensualidade e criação do fictício ou ação mais real que a própria realidade? Arte e Universidade, aliança necessária à preservação da diversidade do conhecimento ou estratégia ideológica para vencer os desafios de um mundo cada vez mais enredado? Esta trama provoca intensos conflitos e as mudanças que daí derivam são desfechos de árduas peripécias. E não poderia ser diferente, afinal sacodem-se culturas consolidadas e, por vezes, enrijecidas e acomodadas. Na tentativa de preservar os interesses de dominação das elites de poder, lança-se mão até de imposturas intelectuais e sustenta-se a farsa cultural e a falta de sutilezas. A dimensão lúdica da arte sugere liberdade e, para discutir o papel da arte nas universidades, apresento, neste pequeno ensaio, reflexões de autores extremamente revoltados e muito felizes em suas afirmações.

Abalando a Cultura

A interação dialética entre idéias, forma e conteúdo, o jogo entre conhecimento, ética e estética não é prioritário na produção de arte/mercadorias de baixa qualidade. A arte de massa – pela eficácia de suas técnicas de produção e pela avançada tecnologia de distribuição – pode ser considerada ardil infalível para atingir a gigantesca audiência mundial de espectadores/ouvintes e consumidores. Tornar-se cada vez mais acessível à maioria dos consumidores implica o abuso de formas simplificadas: “antes que uma obra de arte massiva possa ser amplamente degustada, deve ser amplamente acessível, pelo menos em termo de compreensibilidade” (Carroll). Curtos e inofensivos motivos visuais e sonoros, entretanto, podem conter mensagens enganosas. Movimentos de contra-cultura e pesquisas recentes mostram ser possível comunicar para um maior número de pessoas pela síntese de símbolos audiovisuais. Para isso, o jogo entre idéia, forma e conteúdo, em geral, tem deixado de transgredir, abalar e modificar padrões ultraconservadores da arte de massa; um *Ad libitum* de mesmices tem caracterizado a maioria das produções desse tipo de arte.

A arte – em nova e profunda crise – mostra sinais de esgotamento, mostra dificuldades de interação dialética e se prostra a estereótipos em prol do entendimento súbito da manipulada mídia contemporânea. Quantas expressões artísticas são simplesmente eliminadas do grande “circo” das produções midiáticas em diversos países? O jogo continua em ritmo de farsa, uma farsa

¹⁶ Leonardo Boccia é professor da Escola de Música, do Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

cultural que se dobra à força do capital e faz bons negócios com a arte massiva e péssimos acertos com a maioria dos artistas criativos. E ainda: se a farsa é apenas um dos gêneros dramáticos da história do teatro, em que o riso por ela provocado deve ser amplo e direto, sem sutilezas ou meios-tons, e deve resultar do andamento veloz e do ritmo vivaz com que se movem os personagens através da ação (Vasconcellos, 1987: 90), por que ficaríamos livres e felizes apenas por meio de manifestações farsescas e produções grosseiras de arte?

Arte, Universidade e Estado

Em décadas recentes, com o intuito de preservar a excelência e a diversidade do conhecimento, arte e universidade se aliaram. No afã de criar e descrever novos caminhos para as incertezas do mundo contemporâneo, o artista-pensador escreve e tenta explicar processos, produções, dificuldades e conflitos da criação artística; para tanto, reconhece a força dessa cumplicidade entre governo, universidade e arte. Por outro lado, as indústrias culturais filtram a oferta dos que pensam e criam. No caso da edição de livros, por exemplo, uma série de tiragens sucessivas, determinam o que editar: do total de manuscritos que um editor recebe pelo correio – cerca de quatro mil por ano no caso de uma grande editora – menos de 5% são publicados. (Benhamou, 2007:110).

Mas, pela intervenção do Estado em diversas áreas das artes e da cultura, com a subvenção de produções e companhias, os recursos públicos tendem a atingir seu limite. Em busca de soluções, o setor público, em diversos países, premido pela necessidade de viabilizar investimentos em contexto de restrição fiscal, encontrou nos arranjos de parceria público-privada o mecanismo eficiente na provisão de serviços públicos. No Brasil, após um ano de tramitação legislativa e intenso debate público propiciado por Governo, parlamentares e pela sociedade em geral, a Lei das Parcerias Público-Privadas - PPP foi sancionada em 30 de dezembro de 2004 (Lei nº 11.079).¹⁷

Certamente, a arte depende do material cultural transmitido e compartilha-o com a sociedade. De acordo com Marcuse (1977:50), por muito que a arte subverta os significados normais das palavras e das imagens, a transfiguração é ainda a de um dado material. E, por esta limitação, a arte pode se tornar um fator social. Na verdade, afirma Raymond Williams (2000:129), a primeira forma profunda da organização da arte é a própria percepção social da arte.

A atual distinção entre "alta cultura" e "cultura popular", por exemplo, é impenetrável senão se considerarem mais de perto as estruturas oscilantes da classe social. As transições de categorias de arte "cortesã" e "camponesa" à arte "aristocrática" e "folclórica" revelam diretamente, em seus próprios termos, associações sociais de um determinado tipo que ainda permanecem, de um modo significativamente nebuloso, nos termos "alta" e "popular".
(Williams, 2000:126).

Para Ernst Fisher, em *A necessidade da arte* (1971): a função decisiva da arte nos seus primórdios foi, inequivocamente, a de conferir poder: poder sobre a natureza, poder sobre os inimigos, etc. (p.45). Isto se deu em épocas remotas em que a coletividade era o único modo de convivência entre os humanos. Mas,

¹⁷ Ver também: <http://www.planejamento.gov.br/ppp/index.htm> acesso em 18.07.08.

a individualização dos seres humanos – especialmente em suas cômodas vidas e em países em que abundam recursos para estruturas, infra-estruturas e superestruturas – se estendeu às artes. “Os latifundiários da aristocracia – esses coveiros da velha coletividade tribal – tinham também desenvolvido algumas personalidades, mas o elemento natural de tais personalidades é a guerra, a aventura e o heroísmo”.

A arte, ela própria, é uma realidade social (p.57), mas, o capitalismo transformou tudo em mercadoria, a arte também se tornou uma mercadoria e o artista foi transformado em um produtor de mercadorias e a obra de arte foi sendo cada vez mais subordinada às leis da competição (p.59).

Impulso lúdico e abolição do tempo

Em *Eros e Civilização*¹⁸, Marcuse dedica o nono capítulo à dimensão estética, nele o autor interpreta conceitos e idéias de Kant, Schiller, Hegel e Baumgarten. Em contraponto com as idéias de Fisher sobre arte, seguem alguns momentos da reflexão de Marcuse: “os valores estéticos podem funcionar na vida para adorno e elevação culturais ou como passatempo peculiar, mas *viver* com esses valores é o privilégio dos gênios ou a marca distintiva dos boêmios decadentes” (Marcuse, 1968:156). A partir daí, Marcuse tenta nos mostrar que essa noção da estética resulta de uma “repressão cultural”.

Pela análise do pensamento de **Friedrich Schiller em Cartas sobre a Educação Estética do Homem**, Marcuse reflete sobre o impulso lúdico como moderador dos impulsos básicos da existência humana: “A arte desafia o princípio da razão predominante; ao representar a ordem da sensualidade, invoca uma lógica tabu – a lógica da gratificação contra a da repressão (...) a função estética é uma ‘condição necessária da humanidade’, a função estética pode desempenhar um papel decisivo na reformulação da civilização” (p. 165).

O *impulso lúdico* é aquele que modera a dicotomia entre os dois impulsos básicos da existência humana o *impulso sensual* e o *impulso formal*. O impulso lúdico é o veículo dessa libertação. O homem está livre quando a ‘realidade perde a sua seriedade’. Numa civilização autenticamente humana, a existência humana jogará em vez de labutar com esforço, e o homem viverá exibindo-se, em vez de permanecer vergado à necessidade. O impulso lúdico tem a função de “abolir o tempo no tempo”, porque é isso que se espera do estado estético, um estado de liberdade que deve derrotar o curso destrutivo do tempo.

Contudo, Nestor Garcia Canclini adverte:

Ser artista, na América Latina, implica amiúde em dedicar tanto tempo a produzir obras quanto a resolver uma longa lista de problemas que não são precisamente estéticos: conseguir financiamentos para executar a obra, conseguir que esta seja aceita pelo editor, pelo empresário teatral ou produtor cinematográfico, integrar-se na complexa máquina comunicacional (publicidade, reportagens), necessária para interessar o público.

¹⁸ Marcuse, Herbert. *Eros e Civilização. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

Tais requisitos, que acompanham a produção artística em qualquer país capitalista, nas condições econômicas das sociedades dependentes, tornam-se muito mais decisivos para impulsionar ou frustrar uma linha de trabalho (Canclini, 1984:122).

Com isso, para além do impulso lúdico essencial a sua libertação e a abolição do tempo no tempo, o artista, e não apenas na América Latina, precisa retornar ao tempo convencional para produzir suas obras, escrever e apresentar suas idéias em projetos de produção artística ou de pesquisa e atualizar seus conhecimentos. Neste sentido, a complexidade do campo de atuação e de estudo da arte volta-se para as universidades. A própria ação da arte, suas características no âmbito da criação e inovação, a generosidade da estética, a dimensão lúdica e a luta contra a repressão cultural, vêm contribuindo para as recentes e efetivas mudanças nas universidades do mundo. Procedimentos e métodos de ensino inter, multi ou transdisciplinares são a tentativa de renovar e libertar os indivíduos da dimensão repressiva e formal que caracteriza domínios intelectuais disciplinares, em nível de graduação e pós-graduação.

A flexibilização do ensino superior não pretende banalizar o conhecimento, esta banalização e alheamento do 'mundo real' já aconteceu em épocas anteriores e permitiu a supremacia do trivial e da farsa contra as sutilezas do conhecimento. O que as universidades do mundo contemporâneo procuram, pela profunda reestruturação da arquitetura curricular da educação superior, e com um atraso histórico considerável, é também a flexibilização e absorção da dimensão lúdica da arte, como veículo formador de intelectuais eticamente corretos e preparados para os atuais desafios de um mundo enredado, em todos os sentidos.

Colapso da *intelligentsia*?

De acordo com Heinz Dietrich¹⁹, seria de cunho moral e científico um duplo colapso da *intelligentsia* global, frente aos grandes problemas da Humanidade e das maiorias. Processo de domesticação e conversão de uma intelectualidade crítica e independente para uma intelectualidade cortesã a serviço dos interesses de dominação das elites de poder. Nascido e formado em Ciências Sociais e Econômicas em Frankfurt, na Alemanha, Heinz Dietrich é professor pesquisador da Universidade Autônoma Metropolitana do México, país onde mora há trinta anos. Ele publicou mais de trinta livros sobre os conflitos na América Latina. Em seu livro, publicado no Brasil em 2002, Dietrich cita os físicos Alan Sokal e Jean Bricmont, autores de *Imposturas Intelectuais* (1997), o livro em que eles reúnem e analisam uma série de textos que ilustram as mistificações físico-matemáticas perpetradas por Jacques Lacan, Julia Kristeva, Luce Irigaray, Jean Baudrillard, Gilles Deleuze, entre outros. Ainda segundo Dietrich (2002:11-12): "Não é exagero algum dizer que o colapso ético e profissional de uma grande parte da *intelligentsia* foi integrado funcionalmente à luta de classe ideológica da grande burguesia mundial."

A falta de sintonia entre as áreas de conhecimento provocou a necessidade de reforma; uma profunda reestruturação da arquitetura curricular da educação superior. Estamos diante de uma constelação cultural que reflete a complexidade

¹⁹ Dietrich, Heinz (2002). *Identidade nacional e Globalização, A terceira via*. Blumenão: Edifurb.

da interação entre os saberes no mundo atual. Pelos caminhos da sensualidade, a arte se integra à universidade em uma ação sentida em que desconfia de palavrório, mas precisa das palavras para traçar suas estratégias em que sons, imagens, cores, cenas, textos, poesia, movimento e ritmo transbordam as margens da consciência e passam a representar inclusive exercícios ocultos da aritmética (Leibinz), em que grandes limitações são superadas desmistificando a realidade: "A arte desafia o monopólio da realidade estabelecida em determinar o que é 'real' e fá-lo criando um mundo fictício que, no entanto, é 'mais real que a própria realidade'" (Leo Löwenthal apud Marcuse, 1886:33).

Arte de massa

A maioria dos filósofos da arte tem dedicado pouca atenção à arte de massa. Eles preferem tecer complexa trama teórica acerca da arte de vanguarda, arte erudita ou artes superiores e estão sempre dispostos a denegrir produções artísticas de distribuição massiva como algo necessariamente ruim. Muitos produtos da arte de massa têm caracteres simples e de fácil acessibilidade, voltados para grande número de pessoas. Mas, para competir com a diversidade do gigantesco mercado mundial, os produtos desse tipo de arte tem que mostrar qualidades compatíveis. No caso da produção audiovisual, é comum encontrar obras de valor artístico relevante e de grande sucesso mundial, com filmes, seriados e videoclipes.

Segundo Ernest van den Haag, existem duas suposições implícitas em toda a cultura de massa: 1) tudo é compreensível, e 2) tudo é remediável. Poderíamos acrescentar um corolário à primeira suposição: 'É melhor que tudo se torne compreensível.' Quanto mais misterioso for um assunto, tanto menor esforço deveria exigir para a sua fácil absorção. Se a educação e a cultura são processos gradativos, progressivos, ordenados, a educação popular é seu oposto. Pois o que torna a cultura popular tão provocante é a implícita ausência de esforço (Rosemberg, 1973: 18).

Rosemberg afirma que o homem contemporâneo chega à conclusão de que a sua vida foi trivializada. Ele se sente alheado do seu passado, do seu trabalho, da sua comunidade e, possivelmente, de si mesmo – embora o seu 'eu' seja difícil de localizar. Ao mesmo tempo, tem nas mãos uma dose sem precedentes de tempo, que, como assinalou van den Haag, precisa matar para não ser morto por ele (*ibidem*, p.20).

As obras de arte de massa resultam fácil de ser seguidas, e captam o interesse de todas as pessoas que desejam ocupar o tempo livre. Mas, para comandar uma grande audiência, as obras de arte massiva devem ter algo mais de que apenas a facilidade de serem consumidas. Elas devem estimular o interesse do público. Mas, a precondição para que estimule nosso interesse é de que sejam simples de compreender. (Carroll, 1998:194-195).

Impostura cultural

Contudo, uma 'impostura cultural' da audição e da audiovisual é também patente nas mais divulgadas e consumidas produções da mídia mundial. Alimentada por interesses comerciais e por planos de dominação do mercado mundial, essa

primazia audiovisual ressoa ao longo do tempo-espaço e circula em todos os ambientes, em maior ou menor frequência, na maioria dos países do mundo. Mensagens e insinuações ideológicas estão sordidamente embutidas e reveladas por sons, melodias e imagens chave distribuídas maciçamente por avançados sistemas tecnológicos de transmissão e recepção. Contra essa imposição cultural de imagens e sons é, às vezes, possível fechar os olhos, mas não os ouvidos e é por este portal que a cultura do Outro é atingida.

“O que Huxley nos ensinou é que, na era da tecnologia avançada, a devastação espiritual vem provavelmente de um inimigo com sorriso nos lábios ao invés de um que com seu comportamento inspire suspeita e ódio²⁰.”

Atualmente, imagens em alta definição digital reportam detalhes da diversidade cultural em diversos países do mundo e, pelos procedimentos de ampliação e circulação espacial do som, o que vemos-ouvimos nas mídias de tela, nos telefones móveis e em outros aparelhos de reprodução audiovisual tem melhorado muito nos últimos anos. Tanta fartura tecnológica poderia ser aproveitada para distribuir produtos de qualidade da arte virtual; programas educativos; cursos de idiomas de culturas distantes e promover festivais entre as nações; intercâmbio cultural e acadêmico; integração; solidariedade e humanização. Tudo isso, em prol de uma globalização feita com respeito às diversas origens e costumes dos povos e das culturas.

Contudo, a maioria das pessoas das classes menos favorecidas no Brasil e no mundo não tem acesso à Internet ou à tecnologia digital como um todo. De acordo com uma recente publicação do IBOPE²¹, apenas 1% das pessoas das classes D e E no Brasil acessa a rede mundial de computadores²². Excluídos da interface com o mundo digital das sociedades em rede, essas pessoas vivem dimensões culturais depreciadas e são consideradas pelos iniciados como excluídas. A exclusão digital, mesmo nos países ricos, é ainda um problema sem solução, mas os avanços tecnológicos prevêem, em breve, o acesso à Internet via TV, interatividade e novas formas de aproximação para com as produções audiovisuais, entre outras tentações virtuais.

Conseqüentemente, essas mudanças tecnológicas renovam preferências de mídia e algumas melhoras para boa parte dos ‘excluídos’. Espera-se que programas mais amplos de inclusão digital sejam implementados nos próximos anos. Baseado nessas questões e nas tendências culturais relativas às mudanças que daí derivam, parece não ser meramente idealista ou retórica a necessidade de aprofundar a discussão sobre o crescimento tecnológico e das produções de som e imagens que congestionam, o ‘tráfego’, em todos sentidos, das produções audiovisuais no Brasil e no mundo.

²⁰ Postman, Neil (1985). *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. USA: Penguin Books Ltd.

²¹ Veja também:

http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&nome=home_materia&db=caldb&docid=6C5AA230D1120BB48325743A00462B28 Acesso em 23.05.2008.

²² Dados do IPEA confirmam: “A pobreza seguiu por caminho bastante semelhante. A sua incidência sobre a população brasileira diminuiu para 30,1% em 2004, não obstante o pico de 33,9% em 2003. Já o número de pobres baixou para 52,5 milhões em 2004, depois de ter atingido 58,4 milhões no ano antecedente”. Ver também:

http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/radar2006/02_renda.pdf acesso em 07.06.2008.

Para sustentar a hegemonia e a dominação sobre as classes subalternas, as elites de poder nunca deixaram de se aliar à arte para atingir seus fins últimos. A ideologia da estética dominante cria o tipo de arte que hoje consumimos satisfeitos, mesmo sabendo tratar-se de produtos, na maioria das vezes, simplificados para o mercado mundial e sem sutilezas para maiores reflexões.

Em seu livro *The Ideology of the Aesthetic*, Terry Eagleton adverte que a estética em si é o protótipo muito secreto da subjetividade humana nas primeiras sociedades capitalistas, e uma visão de energias humanas como finalidades radicais imanentes que se torna inimigo implacável de todos os pensamentos dominantes ou instrumentalistas.²³

A universidade, em sua reestruturação da arquitetura curricular, precisa da arte para aprofundar estas e outras discussões, assim como a arte precisa da universidade para avaliar sua história recente e propiciar a interlocução entre artistas, estudantes e professores.

²³ Eagleton, Terry (1990). *The Ideology of the Aesthetic*. Malden MA: Blackwell Publishing.

TEXTO 4 - O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR

Márcia Pontes

A inclusão de um eixo de Língua Portuguesa no currículo do Bacharelado Interdisciplinar (BI) não se constitui num mecanismo compensatório de possíveis deficiências na aprendizagem da língua materna na educação básica. A extensão dos estudos da língua nacional até o nível superior vai ao encontro das exigências cada vez mais complexas do mundo contemporâneo em relação à proficiência necessária no uso da norma culta como instrumento de comunicação oral e escrita. Ninguém mais duvida que um elemento fundamental do sucesso nos estudos e na vida profissional é essa capacidade, expressa coloquialmente como “falar bem” e “escrever bem”. Tais constatações, são a justificativa para os estudos da língua nacional estarem incluídos, em caráter obrigatório, em praticamente todos os currículos de ensino superior do mundo.

O *aprender a aprender*, uma competência bastante genérica, que já se tornou ponto fundamental e indiscutível da educação atual, tem como pressuposto um leitor capaz de compreender um texto escrito e de se posicionar diante dele com autonomia intelectual.

A leitura no nível universitário tem sido objeto de inúmeros estudos e pesquisas realizados por especialistas que têm destacado a sua importância como a principal via de acesso ao conhecimento, enfatizando a leitura crítica como forma de recuperar todas as informações acumuladas historicamente e de utilizá-las de forma eficiente. Por outro lado, estudos têm também demonstrado que um elevado número de alunos que ingressam em cursos superiores, apresentam grandes dificuldades em relação à leitura, isto é, não conseguem compreender os textos prescritos pelos professores e, portanto, imprescindíveis a uma sólida formação acadêmica. Sem as intervenções adequadas no processo de ensino-aprendizagem da língua nacional, nos cursos de graduação, esses estudantes se transformarão em profissionais desprovidos de um instrumental básico (o uso da norma culta), fato que possivelmente se constituirá num elemento dificultador na sua carreira.

Dentre as deficiências, apresentadas por estudantes universitários, relacionadas com a leitura, podem ser citadas: dificuldades de compreensão da linguagem científica, vocabulário limitado e impreciso, escassa variedade textual, impossibilidade de identificar a idéia central de um texto, desconhecimento de estratégias argumentativas, dificuldades de interpretação da retórica própria do discurso acadêmico.

Estudos sobre a leitura no âmbito cognitivo têm destacado o caráter processual da leitura que envolve sub-processos que o leitor vai realizando à medida que avança no texto, entre eles: a recuperação da informação prévia sobre o tema, a hierarquização das informações, o processamento de novos dados e seu cotejamento com os já adquiridos. A partir dessa ótica, ler tem sido definido como uma atividade de formulação e verificação de hipóteses: à medida que a leitura começa, o leitor por um lado é movido pelo desejo de obter novas

informações, e por outro lado, vai formulando hipóteses que vão se confirmando ou se desfazendo.

Essa dificuldade no uso da língua no contexto universitário, pode ser explicada a partir de vários fatores. Um deles é ausência de tradição de práticas docentes que conduzam à formação de um leitor proficiente. A leitura, como condição essencial para o aprendizado do aluno, tem implicações na sua formação acadêmica e no seu desempenho como futuro profissional, além de ser a base de toda ação pedagógica. Faz-se necessário, portanto, que os professores conheçam teorias e práticas sobre a leitura de modo a trabalhá-la adequadamente em sala de aula. Identificar as habilidades e estratégias envolvidas na leitura é decisivo para a realização de um trabalho eficiente em sala de aula, expresso através da elevação do desempenho global dos estudantes.

No que se refere à dificuldade de compreensão dos textos pelos alunos, ela resulta também da inexistência de uma ação pedagógica planejada para orientá-los quanto ao desenvolvimento das suas habilidades e de estratégias cognitivas utilizadas na leitura proficiente. Habitualmente na prática de sala de aula não é realizado nenhum trabalho pedagogicamente orientado que conduza ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a leitura, com ativação do conhecimento prévio e análise crítica do conteúdo, que conduza os alunos à compreensão efetiva do texto.

A dificuldade dos alunos para compreender os diferentes textos necessários à sua formação acadêmica requer uma reflexão sobre a prática efetiva de ler, compreender e criticar. Os diversos conceitos de leitura existentes podem ser agrupados em duas grandes concepções, geralmente vistas como antagônicas.

Uma primeira concepção é a que prioriza o texto; nela a leitura é vista como produto, como reconhecimento dos sentidos materializados na superfície textual. Essa posição não considera a importância do leitor e preconiza o texto como objeto autônomo, fechado e de sentidos estáveis. Essa postura provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, entendendo que o sentido está apenas no texto. Nesse caso, caberia ao leitor a tarefa de decodificar e reconhecer os elementos lingüísticos já conhecidos e descobrir o significado dos elementos desconhecidos.

Uma segunda concepção prioriza o leitor que é visto como fonte de sentidos. Segundo essa posição, a leitura consiste justamente em um processo de atribuição de sentidos ao texto cuja materialidade lingüística tem a significação que lhe for atribuída pelo leitor. Essa segunda concepção de leitura está fundamentada na psicologia cognitivista e opõe-se à concepção anterior.

O que se pode perceber é que essas duas tendências isoladamente têm se revelado incapazes de produzir um leitor crítico, um leitor capaz de construir sua compreensão a partir das palavras do autor e posicionar-se com seus próprios pontos de vista. É importante ainda caminhar na direção de uma terceira posição teórica sobre leitura, intermediária em relação às duas tendências e que supere essa dicotomia texto-leitor.

Essa posição entende que a construção de sentidos se dá através de um processo ativo e dinâmico de negociação entre autor e leitor no espaço compartilhado do texto. Portanto, o leitor para construir o significado durante a leitura, mobiliza seu conhecimento prévio, socialmente adquirido e armazenado em esquemas mentais, confrontando-os com as pistas lingüísticas impressas pelo autor no texto, portanto, depreende-se daí que a leitura se processa na interação autor-texto-leitor.

É através da leitura, e sua respectiva compreensão, que se consegue entender a realidade. Compreender um texto é estabelecer uma relação dinâmica com um determinado contexto, bem como perceber criticamente a objetividade dos fatos desse contexto. Assim, a leitura de um texto precisa transcender os limites dele mesmo e remeter o leitor à percepção e análise da realidade. Discorrendo sobre a importância do ato de ler - a realidade e a palavra -, Paulo Freire²⁴ enfatiza que a leitura não deve ser apenas um processo mecânico de repetição das palavras, mas a compreensão destas e do contexto que as envolve. Para ele, o aprendizado da leitura está presente em todas as fases da vida, iniciando-se na infância, quando se tem a primeira percepção de mundo e segue através da leitura da palavra propriamente dita. Freire também coloca uma outra idéia interessante que é a do ato de ler como engajamento, como busca interessada e significativa por parte do leitor, em oposição à recepção passiva e indiferente que caracteriza a leitura no contexto escolar.

O desenvolvimento da capacidade de escrita é outro importante alvo do ensino da língua materna no ensino superior. Elaborar textos complexos para comunicar idéias compatíveis com a maturidade intelectual própria dos estudos universitários é o que se pretende com a inclusão de componentes curriculares do tipo Oficinas de Produção Textual. Embora essa seja uma ação pedagógica básica no sentido de desenvolver a competência genérica de escrever bem, pode-se alcançar resultados mais efetivos se os docentes, no seu conjunto, tiverem conhecimentos básicos da teoria e da prática do ensino da leitura e da redação.

A aprendizagem da escrita, como da leitura, é um processo gradual que requer um tempo de maturação para que se alcance os objetivos comunicacionais daquele que escreve, de modo a conferir ao texto clareza e eficácia. A escrita no ensino superior apresenta uma dificuldade adicional que resulta da falta de conhecimento prévio dos estudantes das modalidades textuais próprias desse nível de educação. Ao tomar apontamentos, ao elaborar resumos ou ao empregar estratégias argumentativas pertinentes, os estudantes exercitam a escrita cuja função cognitiva é a aprendizagem dos conteúdos das diversas matérias acadêmicas.

Escrever é aprender a pensar, a ordenar idéias, a determinar quais são as idéias centrais e as secundárias. Adaptar o texto ao leitor, respeitar um enunciado, rever o conhecido à luz de novas idéias, são todas maneiras de transformação do conhecimento produzidas na escrita. Para expressar-se bem, seja em forma oral ou escrita, é necessário ter previamente as idéias claras, já que não se pode explicar o que não se entende.

²⁴ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Como as competências para escrever estão fortemente associadas às de leitura pode-se identificar na origem dos seus problemas, leituras fragmentadas e descontextualizadas (situação agravada pela utilização recorrente de fotocópias de partes de livros), sem que se conheça os autores e os contextos históricos e culturais em que foram produzidas. Autores citam outros autores para sustentar pontos de vista invocando informações que os leitores desconhecem. Outro aspecto importante a ser considerado no ensino da escrita é o indispensável acompanhamento e avaliação da produção escrita dos estudantes, sem o qual não se pode assegurar resultados positivos.

TEXTO 5 - A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR COMO INSTRUMENTO DE AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Márcia Pontes

No contexto de um mundo globalizado com distâncias virtuais e reais cada vez mais curtas entre povos e culturas, em decorrência da presença avassaladora de tecnologias, a necessidade de aprendizagem de pelo menos uma língua estrangeira como ampliação das possibilidades de comunicação e de acesso à informação, tornou-se um imperativo na formação educacional dos indivíduos.

No Brasil, desde o século XIX, mais especificamente com a reforma do ensino de 1855, o estudo de línguas estrangeiras modernas tornou-se obrigatório nos currículos das escolas secundárias, através da oferta simultânea de quatro línguas: francês, inglês, alemão e posteriormente, o italiano. Nessa época, a função desse estudo pode ser classificada como de natureza muito mais ornamental do que pragmática e utilitária, na medida em que os contatos com países estrangeiros eram restritos a um número muito reduzido de indivíduos, socialmente privilegiados, em relação à totalidade dos que freqüentavam escolas, que por sua vez representavam um percentual ínfimo da população na faixa etária dos estudos secundários (11 a 17 anos). Em 1878 existiam apenas 10.911 alunos matriculados em escolas secundárias públicas e privadas, numa população geral estimada em 12 milhões de habitantes.

Na segunda metade do século XX, com a ascensão dos Estados Unidos na cena política e econômica mundial, a língua inglesa torna-se hegemônica na comunicação internacional e, juntamente com o francês, passa a ser oferecida de modo generalizado nas quatro séries do antigo curso ginásial e nas três séries do antigo colegial. Essa situação perdura, de certa forma, até os dias atuais com algumas diferenças, introduzidas nas duas últimas LDB, que preconizaram a liberdade de escolha de uma língua estrangeira moderna, por parte das unidades escolares. Mesmo com essa liberdade de opção, a língua inglesa continuou sendo absolutamente predominante nos currículos da educação básica. Um fato novo é que a partir dos anos noventa, com a implantação do Mercosul e uma maior aproximação do Brasil com os países vizinhos, o espanhol se popularizou e teve a sua inclusão entre as alternativas de língua estrangeira nos currículos escolares, opção bastante incentivada pelas orientações curriculares oficiais, indo ao encontro de uma maior demanda por esse idioma.

Diversos são os problemas relativos ao ensino de línguas estrangeiras na educação básica no Brasil, destacando-se entre eles a ineficácia do processo de ensino-aprendizagem e a carência de professores habilitados para o exercício da função em cursos de licenciatura em Letras. Diferentemente de outras nações nas quais os egressos da educação básica adquirem competências mínimas de leitura e comunicação oral em línguas estrangeiras, a escola brasileira tem encontrado grande dificuldade em promover essa aprendizagem de forma eficaz. Essa dificuldade, naturalmente, se reflete na baixa demanda por cursos de licenciatura, voltados para a formação de professores de língua estrangeira ou na demanda de tais cursos por parte de candidatos sem o perfil acadêmico e cognitivo adequado.

Não caberia nesse texto uma análise dos fatores relacionados com essa crônica deficiência da escola brasileira pública e privada, já que o seu propósito é o de defender e justificar a introdução do ensino de línguas estrangeiras na parte de formação geral dos estudos de graduação. Essa exigência do mundo contemporâneo, já vem sendo contemplada, em caráter obrigatório, nos currículos do primeiro ciclo das universidades europeias, adaptadas ao Processo de Bolonha, bem como nos *colleges* norte-americanos. Vale ressaltar que mesmo nos países de língua inglesa há um consenso sobre a importância e necessidade de promover o desenvolvimento de competências de comunicação em outras línguas, bem como estimular a abertura e valorização em direção a outras culturas.

Do ponto de vista das teorias que embasam hoje o ensino de línguas estrangeiras, destacam-se, desde a década de 1980, as idéias de Stephen Krashen pesquisador norte-americano que trouxe para o ensino de línguas as teorias de Chomsky, Piaget e Vygotsky, estabelecendo uma clara distinção entre estudo formal e assimilação natural de idiomas, entre informações acumuladas e habilidades desenvolvidas, redefinindo os rumos do ensino de línguas. Em seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Krashen diferencia os conceitos de aprendizagem de língua e aquisição de língua e conclui que proficiência em língua estrangeira não é apenas resultado de acúmulo de informações e conhecimento de vocabulário e regras gramaticais.

Krashen leva-nos à conclusão de que línguas são difíceis de serem ensinadas, mas serão aprendidas se houver o ambiente apropriado, uma vez que o aprendizado de um idioma se dá pela assimilação subconsciente de seus elementos (pronúncia, vocabulário e gramática) em contextos sociais. Krashen aponta também para a conclusão de que o ensino de línguas eficaz não é aquele que depende de receitas didáticas em pacote, de prática oral repetitiva, ou que busca apoio de equipamentos eletrônicos e tecnologia, mas sim aquele que explora a habilidade do instrutor em criar situações de comunicação autêntica, naturalmente voltadas aos interesses e necessidades de cada grupo e cada aluno, que funciona não necessariamente dentro de uma sala de aula, que enfatiza o intercâmbio entre pessoas de diferentes culturas, e que dissocia as atividades de ensino e aprendizado do plano técnico-didático, colocando-as num plano pessoal-psicológico.

No contexto de um mundo globalizado, a utilidade da aprendizagem de outros idiomas, além do Inglês, não é mais objeto de questionamento. Os fins e os meios do estudo de línguas continuam, entretanto, a serem objeto de calorosos debates com pontos de vista divergentes acerca das funções da linguagem que irão resultar em diferentes abordagens para o estudo das línguas. De um lado, as línguas são consideradas instrumentais, uma habilidade para comunicar o pensamento e a informação, por outro lado, a linguagem é entendida como um elemento essencial dos processos de pensamento, percepções e auto-expressão e como tal é considerada o núcleo da competência translinguística e transcultural. Enquanto usamos a linguagem para comunicar nossas necessidades para outros, essa linguagem ao mesmo tempo nos revela para outros e para nós mesmos. A linguagem é fenômeno complexo e multifuncional que liga um indivíduo a outros indivíduos, a comunidades e a culturas nacionais.

Missões institucionais e abordagens de ensino costumam refletir ou a visão instrumentalista ou a visão constitutiva da linguagem. Cursos livres de línguas e alguns centros de idiomas defendem geralmente o enfoque instrumental no atendimento dos alunos, enquanto departamentos e *colleges* universitários tendem a enfatizar o aspecto constitutivo da língua e sua relação com as tradições literárias e culturais, conhecimento histórico e estruturas cognitivas. Cultura nesses casos é entendida não somente em eventos, textos, prédios, objetos de arte, culinária e muitos outros produtos, mas também na língua propriamente dita. Expressões como "time is money" e "hay gobierno? soy contra!" têm significados culturais que ultrapassam a sua simples tradução. Eventos mundiais recentes têm demonstrado que competência lingüística e profundo conhecimento de culturas locais são igualmente necessários para a compreensão de povos e suas comunidades.

O que se pretende com a introdução das línguas estrangeiras no novo modelo de graduação, o Bacharelado Interdisciplinar (BI), não é apenas um mecanismo compensatório das deficiências do seu ensino na educação básica. Há que se distinguir, entretanto, as diferentes inserções das línguas estrangeiras no BI. No Eixo das Linguagens o objetivo maior é a aquisição da habilidade instrumental de leitura permitindo um acesso ampliado às fontes de informação e conhecimento, exigência da mesma natureza daquela que há décadas foi incorporada aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

De modo complementar, propõe-se que no Eixo da Cultura Humanística seja oferecida aos estudantes a oportunidade de aprender uma língua estrangeira de modo mais ampliado, envolvendo as demais habilidades, inclusive a de conhecer e apreciar as manifestações culturais das sociedades onde vivem os seus falantes nativos.

Um terceiro nível de aquisição de competência em língua estrangeira no Bacharelado Interdisciplinar deverá ocorrer para os que escolherem uma Área de Concentração em uma língua estrangeira, a mais completa de todas as inserções, que permitirá o aprofundamento da aprendizagem e a possibilidade de preparação do estudante para atividades ocupacionais de docente, tradutor ou intérprete.

TEXTO 6 - O PENSAMENTO LÓGICO-FORMAL NO ENSINO SUPERIOR

Marcelo Embiruçu²⁵

John Locke, filósofo inglês do século XVII, escreveu uma frase bem humorada a respeito da razão humana: "Deus foi parcimonioso com o homem ao fazê-lo uma mera criatura de duas pernas e deixar para Aristóteles a tarefa de torná-lo racional".

A capacidade humana de pensar logicamente é, como muitas outras funções, produto de um longo processo biológico e social de evolução e antecede a invenção da lógica formal em milhares de anos. Esse modo de pensar foi formatado no curso do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade e caracteriza-se basicamente pela capacidade de fazer generalizações sobre a realidade, que são extraídas de algumas condições tais como: todos os objetos possuem certas qualidades que os distinguem de outros objetos e ao mesmo tempo relacionam-se entre si por algum tipo de vínculo; objetos formam classes maiores com os quais compartilham propriedades específicas; fenômenos causam outros fenômenos.

A abstração é absolutamente necessária, pois sem ela o pensamento e a linguagem seriam impossíveis. A abstração permite que a mente se concentre num dado aspecto da realidade deixando de lado outros aspectos. Pode-se comparar o trabalho da mente, ao fazer abstrações, ao de um cartógrafo, que ao representar uma área espacial, ignora detalhes do espaço real e apresenta apenas os elementos necessários ao propósito do mapa que é o de possibilitar a localização naquele espaço.

A habilidade para fazer abstrações corretas, que reflitam adequadamente a realidade que se quer compreender e descrever, é um requisito essencial para o pensamento científico. As abstrações da lógica formal são adequadas para expressar o mundo real apenas dentro de estreitos limites já que são unilaterais, estáticas e inadequadas para lidar com processos complexos como movimento, mudanças e contradições. O conhecimento abstrato é necessariamente unilateral porque expressa apenas um aspecto particular e isolado de um fenômeno desconsiderando os aspectos que constituem a sua totalidade. Sendo a quantidade um importante aspecto da natureza, as abstrações matemáticas, ao lidarem exclusivamente com as relações quantitativas, nos fornecem um poderoso instrumento de conhecimento dos seus segredos.

A capacidade de fazer abstrações representa uma conquista extraordinária do intelecto humano. Não apenas a ciência pura, mas também as aplicações tecnológicas da ciência seriam impossíveis sem o pensamento abstrato, que nos eleva acima do imediato, da realidade finita dos casos concretos, e dá ao pensamento um caráter universal. Os grandes avanços teóricos conduzem a grandes avanços na prática, e complementarmente, todas as idéias que derivam do conhecimento do mundo físico são, em última instância, aplicadas de volta ao mundo físico, desde quando a validade de qualquer teoria exige demonstração prática.

²⁵ Doutor em Engenharia Química – COPPE/UFRJ. Professor Adjunto da Escola Politécnica da UFBA.

A concretude de um objeto consiste na soma total de seus aspectos e interrelações, determinadas por leis subjacentes, sendo a missão da ciência descobrir essas leis e se aproximar ao máximo dessa realidade concreta. A finalidade maior da cognição é, portanto, refletir o mundo objetivo, suas leis e suas relações necessárias, do modo mais fidedigno.

Segundo a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo, é por volta dos 11-12 anos que começa a se desenvolver o pensamento formal ou abstrato, também chamado de estágio das operações formais, que se constitui na última etapa da evolução da inteligência humana e cuja conclusão se dá por volta dos 14-15 anos.

Com as operações formais a relação da mente com o mundo muda significativamente, sobretudo em virtude do pensamento *hipotético-dedutivo* que se caracteriza pela subordinação do real ao possível e pela capacidade de tirar conclusões a partir de puras hipóteses. Nessa etapa as operações lógicas se deslocam do plano meramente concreto para o das idéias expressas em linguagem verbal ou matemática, dispensando o apoio da percepção, da experiência e mesmo da crença.

Howard Gardner, o sistematizador da Teoria das Inteligências Múltiplas, descreve os componentes centrais da inteligência lógico-formal como: a sensibilidade para padrões, ordem e sistematização; a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos; a capacidade de fazer experimentações de forma controlada; a habilidade para lidar com séries de raciocínios; a possibilidade de reconhecer problemas e resolvê-los.

A inclusão, no Bacharelado Interdisciplinar, de um Eixo dedicado às Linguagens Matemáticas justifica-se a partir da necessidade de desenvolver, sobretudo em estudantes das áreas de ciências humanas e artes, a habilidade de pensar claramente e criticamente sobre os aspectos quantitativos da realidade tão imperativos na sociedade contemporânea. Ninguém ignora que muitos indivíduos educados têm deficiências na sua formação em relação a conhecimentos e habilidades matemáticos, constituindo-se numa categoria especial de iletrados

O raciocínio quantitativo é hoje exigido em todos os campos acadêmicos e utilizado em todas as ocupações, impondo-se como necessário na compreensão e na tomada de decisões da vida cotidiana. Este Eixo curricular foi planejado para assegurar aos estudantes proficiência no uso de ferramentas matemáticas, analíticas, geométricas, lógicas, estatísticas, numéricas e computacionais que contribuam para uma adequada leitura de um mundo crescentemente quantitativo.

O Eixo das Linguagens Matemáticas pretende garantir o uso correto de números e símbolos estudando mensurações, propriedades, relações de quantidade e raciocínios formais num sistema abstrato de pensamento, permitindo ao estudante expressar-se em linguagem simbólica, fazer julgamentos, solucionar problemas, tomar decisões e fazer previsões. Esses estudos contribuem para o alargamento e desenvolvimento intelectual e promovem a aquisição de competências necessárias a outros cursos, bem como para viver e trabalhar numa sociedade cada vez mais tecnológica. Para isso faz-se necessário também

compatibilizar essas habilidades com métodos que permitam lidar com dados quantificados e quantificáveis.

As habilidades básicas pretendidas pelas linguagens matemáticas se expressarão de acordo com os seguintes padrões de competência:

1. **Raciocínio Lógico** - ser capaz de entender que contém conectivos lógicos como "e", "ou", "alguns", "todos", "nenhum" bem como ser capaz de usar o raciocínio dedutivo para tirar conclusões de uma série de assertivas, identificando de forma apropriada generalizações e tendências.
2. **Habilidades Computacionais** - ser capaz de usar a linguagem e os símbolos matemáticos para realizar cálculos básicos e operações relacionados com a aplicação de matemática e estatística.
3. **Interpretação de Dados** - ser capaz de ler e interpretar mostradores visuais de informações quantitativas dos diferentes tipos de gráficos, tabelas e esquemas bem como para fazer inferências e previsões a partir dos seus dados; ser capaz de comunicar informações matemáticas de forma simbólica, visual, numérica e verbal.
4. **Solução de Problemas** - ser capaz de ler um problema expresso em linguagem verbal, criar uma equação que descreva o problema, resolver a equação usando técnicas quantitativas e interpretar ou tirar conclusões da solução do problema; utilizar métodos aritméticos, algébricos e geométricos para resolver problemas.
5. **Modelagem** - ser capaz de expressar um fenômeno ou processo em linguagem matemática, verificar a sua validade, fazer previsões e tirar conclusões desse modelo.

Contemporaneamente, o pleno exercício da cidadania implica na capacidade dos indivíduos realizarem certas operações cognitivas, associadas ao acesso a informações, cada vez mais recheadas de dados quantitativos para os quais é essencial a aprendizagem de conceitos matemáticos aplicados que possibilitem lidar com situações do cotidiano, como as exemplificadas abaixo:

- Compreensão de argumentos quantitativos apresentados em textos governamentais sobre impostos, orçamentos e outros;
- Compreensão de pesquisas e resultados eleitorais;
- Compreensão de magnitudes comparativas de risco e a significância de números muito pequenos;
- Compreensão de que eventos inesperados podem ocorrer apenas por acaso.
- Análise de dados econômicos e demográficos que permita apoiar ou se opor a políticas públicas;
- Compreensão das diferenças entre índices e mudanças nos índices, como por exemplo, um declínio de preços comparado ao declínio do índice de crescimento de preços;
- Compreensão do comportamento de médias ponderadas usadas em classificações acadêmicas, produtos, investimentos, torneios esportivos;
- Avaliação de fontes de viés em pesquisas de campo tais como linguagem imprópria, respostas espontâneas e respostas socialmente desejáveis;
- Compreensão de como pequenas amostras bem calculadas podem representar opinião pública; como erros amostrais podem limitar a confiabilidade; como viés de amostragem pode influenciar resultados;

- Compreensão de resultados de testes escolares dados em porcentagens e percentis e interpretação do que isso representa em termos de qualidade do ensino;
- Compreensão de dosagens de medicamentos em relação ao peso corporal, tempo de administração e interações medicamentosas;
- Escolha de planos de saúde, de aposentadoria e compra de imóvel financiado.

Informações quantitativas também vêm sendo cada vez mais utilizadas em áreas do conhecimento que tradicionalmente não demandavam tais habilidades:

- A Biologia requer matemática para mapeamento de genoma, estatística para experimentos de laboratório, probabilidade para estudos sobre hereditariedade e cálculo para determinar índices de mudança.
- As Ciências Sociais apóiam-se crescentemente em análises estatísticas de dados coletados em pesquisa, censos e registros históricos.
- Avanços no conhecimento científico do cérebro contribuíram para a Psicologia no sentido de exigir uma base sólida de estatística, ciência da computação e outros aspectos do conhecimento quantitativo.
- O enorme impacto da computação gráfica nas Artes Visuais (filmes, fotografias, esculturas) tem incluído campos da matemática, especialmente cálculo, geometria e algoritmos de computador num campo anteriormente não-quantitativo.
- A interpretação de eventos históricos tem crescentemente dependido de uma análise de evidência a partir de dados numéricos como estatísticas governamentais e indicadores econômicos.
- As ciências da linguagem têm sido influenciadas por métodos lógicos e quantitativos, especialmente em lingüística, e no novo campo de tradução por computador.
- As relações entre Matemática e Música são muito antigas e profundas. Os músicos utilizam com freqüência a matemática para entender estruturas e escalas musicais e comunicar novas formas de ouvir música. A teoria dos conjuntos, a álgebra e a teoria dos números têm larga aplicação no campo da música.

O Eixo de Linguagens Matemáticas será oferecido no Bacharelado Interdisciplinar como facultativo para os alunos que escolherão componentes curriculares num elenco pré-definido.

TEXTO 7 - ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES

*Antonio Virgílio Bastos²⁶
Mauro Magalhães²⁷*

As atividades a serem desenvolvidas na Universidade Federal da Bahia têm por objetivo geral o fortalecimento da área de orientação e desenvolvimento de carreiras em nível de ensino, pesquisa e extensão. Para o ensino de graduação são oferecidas duas possibilidades de contribuição. A primeira, disciplina intitulada "Psicologia e empregabilidade", tem a finalidade prática de preparar o estudante de psicologia para a transição da universidade para o mercado de trabalho. Os alunos são convidados a explorar, refletir e planejar a sua vida profissional a partir de trabalhos de campo e técnicas de orientação de carreira. A segunda possibilidade, intitulada "Orientação e desenvolvimento de carreiras", desenvolve conteúdos da psicologia de carreiras e suas aplicações na orientação de indivíduos e na gestão de pessoas no ambiente de trabalho.

O projeto de pesquisa denominado "Um estudo sobre os precursores do comportamento de busca de emprego" se propõe a investigar variáveis situacionais e disposicionais preditoras da intensidade das atividades de busca de emprego. Portanto, poderá trazer subsídios para as atividades práticas propostas para o ensino e extensão.

São oferecidas duas possibilidades de programas de extensão, o "Programa de informação e desenvolvimento de habilidades para o trabalho" e o "Programa de orientação de carreira para estudantes universitários". Ambos tem por finalidade básica o desenvolvimento da carreira dos estudantes universitários. A relevância destes programas parte da crença de que atividades com este propósito possam cumprir um papel fundamental no sucesso da experiência universitária, tanto para o indivíduo quanto para a própria instituição. Explica-se a seguir.

As pesquisas sobre o processo de evasão do ensino superior sugerem que o compromisso do estudante com a meta de graduação universitária e o seu compromisso com a instituição de ensino determinarão a decisão de abandono ou permanência. Porém, o traço característico dos tempos atuais é a efemeridade e incerteza quanto a valores e compromissos sociais. Há uma crise de confiança generalizada em relação às instituições, que não oferecem mais o apoio, a orientação e o comprometimento necessários para a construção de projetos pessoais e profissionais.

Os alunos entram nas universidades com projetos vitais e profissionais inexistentes ou pobremente delineados, e trazem um conjunto de expectativas idealizadas sobre uma universidade que traria as respostas para suas ansiedades profissionais e existenciais. A universidade, obviamente, não dá estas respostas. Por outro lado, os estudantes são o alvo de exigências acadêmicas que não

²⁶ Doutor em Psicologia UnB. Professor Titular do Departamento de Psicologia/UFBA

²⁷ Doutor em Psicologia UFRGS. Professor Adjunto do Departamento de Psicologia/UFBA

relacionam com a prática profissional que sonham um dia exercer e, portanto, sentem-se alienados dos desejos que impulsionaram suas escolhas. Conseqüentemente, decepcionam-se com o curso, com os professores, com a instituição, e com si mesmos. A conseqüência freqüente é a opção por interromper os estudos.

Os jovens sentem-se desamparados diante de questões cruciais para suas vidas: O que justifica o meu esforço para concluir uma formação universitária? O que eu ganho com isto? O que estas disciplinas tem a ver com a minha prática profissional futura? Vale a pena estudar esta matéria? Afinal, que profissão é esta? Será que terei emprego no futuro?

Por outro lado, a universidade deve se perguntar: O que determina a satisfação do aluno? O que faz o aluno permanecer na instituição? Como envolver e motivar os alunos para as atividades acadêmicas? Como gerar a colaboração entre estudantes e universidade na consecução de metas comuns, tais como uma formação profissional afinada com as demandas e desafios contemporâneos?

Sugere-se que a satisfação do estudante com a universidade está relacionada com a percepção das contribuições que esta traz para a concretização de seus projetos, quando ele os tiver, ou para o desenvolvimento destes projetos, quando ainda não os definiu claramente. E o envolvimento nas atividades acadêmicas se dará na medida em que o aluno perceber que estas são fundamentais para as práticas profissionais que projeta para si. Portanto, alunos que não estão engajados na consecução de seus projetos dificilmente adquirem motivação para o desempenho acadêmico, não encontram sentido em cumprir suas tarefas, e muitas vezes acabam por interromper seus estudos. Sendo assim, a assessoria da universidade na construção dos projetos profissionais dos alunos (estabelecendo nexos claros entre estes e a formação oferecida) pode ser uma estratégia eficaz para fomentar o compromisso do aluno com a instituição e com o objetivo de graduar-se; e também para elevar a motivação acadêmica, aumentar a satisfação e bem-estar discente e, principalmente, para capacitar os jovens a encontrar a ocupação mais adequada para o seu desenvolvimento pessoal e contribuição à sociedade.

TEXTO 8 - CARREIRAS EM TRANSFORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE

*Antonio Virgilio Bastos
Mauro Magalhães*

"O brasileiro que vai à universidade precisa ter certeza sobre seu futuro profissional (...) quando ainda nem finalizou adequadamente sua preparação para entender o mundo das distintas ciências, dos variados saberes (...) antes mesmo de claramente entender a complexidade do mundo do conhecimento. É candidato à profissão antes de ser candidato ao saber".²⁸

A proposta de reestruturação e renovação curricular das Instituições Federais de Ensino Superior, consolidada no Programa REUNI, nos desafia a discutir, entre tantos outros aspectos, o modelo de profissionalização que estrutura a formação superior no Brasil.

O ensino superior no Brasil está amarrado à premissa de que a educação superior existe para oferecer educação profissional especializada. Esta característica, que remonta à constituição do sistema de ensino brasileiro, impõe aos estudantes uma visão de mundo simplificada por uma cultura de especialidades e por uma profissionalização precoce²⁹. Especialmente para quem busca a Universidade, prevalece a visão de que sua função precípua é a de oferecer um diploma que garanta a sua inserção em um campo profissional específico. Um campo para o qual direciona os seus interesses há mais tempo ou que escolheu sob a pressão do vestibular a que tem que se submeter.

Ora, ao longo da história, a complexidade crescente do conhecimento resultou na divisão de grandes disciplinas, tais como engenharia e a medicina, em segmentos, tais como, respectivamente, a administração e a odontologia, que acabaram por assumir o *status* de disciplinas autônomas e diferenciadas. Embora artificiais, e muitas vezes atendendo mais a necessidades administrativas e políticas do que lógicas ou epistemológicas, estas fronteiras acadêmicas se estabeleceram e formaram identidades profissionais específicas. Isto não seria um problema, uma vez preservada a capacidade de diálogo com vistas à concepção integrada de soluções para os problemas humanos. Mas este não é o caso. Quando o sistema de ensino divide e administra o conhecimento em fragmentos, torna-se um empecilho para a conexão necessária entre disciplinas, criando um abismo entre a formação geral e a específica.

Esta situação afeta o jovem em processo de escolha profissional, que tende a perceber o mundo do trabalho fatiado em especialidades. Neste sentido, estas escolhas ainda têm sido feitas com base num paradigma profissionalizante, estático e corporativista. Os jovens, guiados por estereótipos de categorias profissionais estanques ("o psicólogo ajuda as pessoas, deve ser compreensivo e sensível"; "o

²⁸ Nunes, E. O. e Ronca, A. C. C. Retificação do Parecer CNE no. 329/2004. CES, 07/07/2006, p. 11-12.

²⁹ O termo profissionalização precoce e os argumentos implicados no seu uso foram anteriormente desenvolvidos por Nunes, Edson; Nogueira, André e Molhano, Leandro. *Futuros Possíveis, Passados Indesejáveis: Selo de Qualidade da OAB, Provão e Ensino Superior no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Garamond, 2000.

engenheiro lida com máquinas e deve ser uma pessoa fria e objetiva”; “o advogado precisa ser um orador sofisticado e combativo”), fazem escolhas apoiados em um modelo estreito e empobrecido das suas possibilidades de identidade pessoal e profissional, e das suas alternativas de inserção e contribuição como trabalhadores diante das demandas contemporâneas.

A estrutura de ocupações não é algo fixo e imutável. Pelo contrário, é dinâmico e novos arranjos ocupacionais estão emergindo, como se constata ao se comparar os Catálogos Brasileiros de Ocupações produzidos nas últimas décadas. Nesta dinâmica, verifica-se a emergência de novas ocupações, enquanto outras tendem gradualmente a desaparecer; algumas ocupações ganham status e despertam mais interesses em detrimento de outras. As oportunidades de inserção no mercado de trabalho também não são estritamente determinadas pelo diploma que a pessoa conseguiu. Nada é mais enganoso para se compreender as transformações em curso nas ocupações e nas carreiras do que fixar o olhar apenas naquelas profissões mais tradicionais e estabelecidas, tais como Medicina, Direito, Engenharia. Na realidade, são poucas as profissões regulamentadas³⁰, quando se considera a quantidade de cursos de nível superior oferecidos pelo sistema de ensino, mostrando que o sistema de formação não se encontra totalmente atrelado a uma formação cujos espaços de atuação estejam claramente delimitados e defendidos por corporações profissionais. Ademais, para a maioria das profissões regulamentadas e com Conselhos Profissionais atuantes, o espaço de atividades privativas é sempre bem menor do que o leque de atividades que pode partilhar com outros profissionais de áreas afins.

Não é mais novidade, portanto, dizer que o mundo do trabalho oferece cada vez menos empregos formatados e etiquetados à maneira de cargos e funções definidas com base em títulos de graduação universitária. Isto vale até para as profissões mais tradicionais. O profissional precisa aceitar o desafio de criar e recriar os próprios “empregos”. Isto significa ter sensibilidades às necessidades e problemas emergentes na sua comunidade e perceber e formalizar a sua contribuição particular para o atendimento destas situações. Para tal, é imprescindível uma formação geral sólida na sua grande área de atuação; pois esta visão ampliada lhe permitirá o diálogo com outros profissionais, tecnologias e recursos, resultando na criação de produtos e serviços inéditos e sintonizados com o seu ambiente de mercado. Não há mais espaço para uma atuação profissional preocupada em manter-se dentro do estereótipo predominante na cultura ocupacional de sua categoria. Assistimos profissionais de formações acadêmicas distintas contribuírem em projetos de objetivos comuns. E sabe-se, ademais, que grandes oportunidades de carreira estão nas interfaces das áreas do conhecimento, o que exige criatividade para fazer conexões entre campos diversos.

O conceito de carreira profissional significou, durante muito tempo, alcançar um posto de trabalho com estabilidade vitalícia, percorrer uma trajetória razoavelmente previsível de promoções hierárquicas e, por fim, obter a aposentadoria por tempo de serviço. Hoje este destino está reservado a uma minoria de trabalhadores inseridos no serviço público, não sendo o padrão mais comum no mundo do trabalho como um todo. A noção de carreira, antes ancorada em premissas de estabilidade e previsibilidade, tem assumido, cada vez

³⁰ Campanhole, Adriano e Hilton Lobo listam 40 profissões regulamentadas em *Profissões Regulamentadas: leis, decreto-leis, decretos e outros atos específicos*. São Paulo: Atlas, 1999.

mais, as feições de uma viagem sem roteiro e sem destino definidos. Uma trajetória crivada de decisões e adaptações em curso. A carreira de gerações passadas poderia ser descrita como uma viagem de trem, com trilhos, paradas e ponto de chegada. As novas e presentes gerações estão aprendendo a pilotar uma carreira que mais parece um veículo para todos os terrenos, sem trilhos ou trilhas, e sem porto seguro.

A velocidade dos avanços tecnológicos e seus impactos nos processos de trabalhos e na sua gestão requerem atualizações constantes das competências profissionais e, em alguns casos, tão aceleradas, que jovens recém-graduados já constataam sua defasagem com relação às inovações recentes em seu campo profissional. Tais transformações exigem indivíduos criativos e polivalentes, com a adaptabilidade de quem possui competências diferenciadas e encontra novos caminhos para contribuir à solução de problemas. Isto significa conectar-se a diversas fontes de informação, atravessando fronteiras, sabendo integrar e aplicar conhecimentos. Neste cenário, o empreendedorismo tornou-se o imperativo para a sobrevivência da carreira, o que significa a autogestão da vida profissional através da auto-avaliação, exploração de oportunidades, planejamento, formação de parcerias e adaptabilidade às mudanças.

Porém, no sistema educacional brasileiro, constata-se a carência de oportunidades para os estudantes explorarem a complexidade do mundo do trabalho e das suas possibilidades vocacionais, diversificando e dinamizando a sua visão de mundo e de si próprios, antes de optarem, conclusivamente, por uma ocupação específica no momento do vestibular. Desde os 15/16 anos, os estudantes são pressionados a optar pela profissão futura, de modo a definir o curso de graduação a ser realizado. Portanto, desde o ensino médio, ou antes, inicia-se um estreitamento da "visão de mundo" das novas gerações, que se tornam aspirantes à profissão antes de explorar, conhecer e construir significados e saberes sobre a vida coletiva, o mundo do trabalho, seus objetivos e valores. Deste modo, são propiciadas decisões impulsivas, mal informadas, guiadas por estereótipos equivocados sobre as ocupações ou por fórmulas mágicas de sucesso na vida profissional.

Neste sentido, observam-se jovens submetendo-se a escolhas pessoalmente insatisfatórias, mas que, por exemplo, supostamente trarão uma carreira estável e compensadora no serviço público. E ao ingressarem nas instituições de ensino superior, inserem-se numa matriz profissionalizante que deixa de lado a formação mais abrangente, de caráter pessoal, interdisciplinar, social, etc. No Brasil formam-se bacharéis desinformados sobre as grandes questões do seu tempo, limitados na sua capacidade de ler e escrever num grau de complexidade compatível à taxa de conhecimento pertinente as suas responsabilidades profissionais, entre outras deficiências igualmente dramáticas. Basta constatar a surpresa que desperta um texto universitário bem escrito, porque saber escrever se tornou algo extraordinário, e não uma obrigação básica do universitário brasileiro.

A mentalidade corporativa focada em credenciais universitárias está em descompasso com a emergência do conceito de competência, onde o trabalhador é valorizado e reconhecido pela sua contribuição efetiva à coletividade e não pela posse de títulos ou cargos. Da mesma forma, a mobilidade entre funções, mudanças de ocupação e outras transições tornaram-se rotina no mundo do

trabalho, enfraquecendo a relação entre a especialidade da formação inicial, universitária ou não, e a especialidade do posto de trabalho exercido. Neste contexto, tornam-se mais efetivas as formações de menor duração, tais como certificações e cursos complementares, que possibilitam maior flexibilidade e aproveitamento das oportunidades num ambiente caracterizado por ciclos acelerados de renovação de conhecimentos, tecnologias e práticas.

Portanto, observa-se que a universidade brasileira está na contramão das exigências de um mundo do trabalho complexo e dinâmico. Amarrada a um currículo profissionalizante, a educação superior acaba se descuidando da preparação dos estudantes para uma realidade em transformação constante, no qual as profissões perdem seus contornos ou ficam obsoletas rapidamente e as mudanças de emprego e de ocupações são freqüentes ao longo da vida. Por outro lado, uma formação básica generalista se constitui no fundamento da adaptabilidade, da criatividade e da capacidade de diálogo necessárias ao trabalhador moderno. Neste sentido, urge ampliar e dar maior flexibilidade aos itinerários de educação superior oferecidos no Brasil. As novas gerações devem ser preparadas para assumir o controle das suas carreiras. O ensino superior deve preocupar-se em desenvolver competências de autogestão profissional, numa concepção da carreira como uma construção progressiva de percursos associados com recursos de formação que, a cada ciclo de carreira, lhes permitam conservar horizontes de evolução no papel de trabalho.

Assim, a reação negativa de segmentos – reduzidos – de estudantes à proposta de nova estrutura curricular que garanta esta formação generalista e focalizada em competências básicas, mesmo sem prescindir da formação profissional posterior, nos parece ancorada em um pouco amadurecimento das discussões sobre a dinâmica do mundo do trabalho contemporâneo e as exigências que ela coloca às Instituições de ensino. Ao contrário da precarização da formação oferecida de que é acusado injustamente, o que o projeto da Universidade Federal da Bahia almeja é exatamente o oposto – ampliá-la em várias dimensões, formando um jovem com maior capacidade para construir carreiras satisfatórias em um cenário que se transforma de modo tão dinâmico e acelerado.

TEXTO 9 - O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR E O MUNDO DO TRABALHO

Márcia Nery³¹

Uma das críticas mais recorrentes à proposta do Bacharelado Interdisciplinar (BI), tem sido a afirmativa de que esse novo modelo de formação superior de graduação produzirá egressos despreparados para a vida produtiva e, conseqüentemente, aspirantes à condição de desempregados crônicos, ou subempregados, iludidos pela Universidade ao receber um título que não será reconhecido pelo mercado de trabalho.

Através de um raciocínio dedutivo, alguns chegam a prever que as instituições de ensino superior (IES) privadas continuarão a oferecer os habituais cursos profissionais, que serão preferidos pelos candidatos mais qualificados intelectual e socialmente, ocorrendo uma inversão de prestígio em relação às IES federais que adotarem o novo modelo de formação. A dedução se completa ao estabelecerem uma comparação com a educação básica pública que até o final da década de 1960 oferecia ensino de qualidade e desde então se degradou, afugentando a classe média que passou a freqüentar escolas privadas.

Uma das principais diferenças do Bacharelado Interdisciplinar em relação ao modelo de formação superior tradicional praticado até hoje no Brasil, diz respeito ao modo de preparação para o trabalho. Enquanto o modelo tradicional se volta de forma direta e estreita para um certo campo do saber ou uma profissionalização que se expressa no desenvolvimento de competências específicas, o BI visa a preparação para o desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades.

Os inúmeros estudos sobre as demandas contemporâneas do mundo do trabalho produzidos no Brasil e no mundo, têm apontado, de modo unânime, na direção da necessidade de desenvolvimento competências e habilidades laborais, para além daquelas de natureza específica voltadas para determinadas funções/ocupações. A complexidade das relações sociais, a presença intensiva de tecnologias e a "desmaterialização" do trabalho, são fatores que têm determinado um novo paradigma de qualificação laboral fortemente associado ao conceito de empregabilidade (vantagem competitiva no mercado geral do emprego). Essa condição é sintetizada de modo bastante esclarecedor pelo pesquisador português João Vasconcelos Costa, no seu artigo *As Implicações Sociais do Processo de Bolonha* (2001, p.22), ao referir-se aos dois componentes essenciais da reforma da educação superior européia:

[...] Em primeiro lugar, o primado das competências. Os conhecimentos estão a evoluir a velocidade vertiginosa. Ninguém consegue ter a soma precisa de conhecimento necessário para cada um dos cada vez mais variados perfis profissionais. Mesmo que os tivesse, eles são rapidamente perecíveis. O diplomado pelo ensino superior tem de saber que vai ter de aprender toda a vida e isto não é fácil, com a crescente variedade das fontes de informação. Isto significa uma fórmula bem simples: um objectivo essencial da educação superior é facultar aos alunos uma competência essencial, a de aprender a aprender. Muitas

³¹ Mestre em Educação pela UFBA. Membro do GT-REUNI.

outras também, desde as específicas a cada área disciplinar até às transversais: a mentalidade racional e crítica, o gosto pela inovação e iniciativa, a apetência pela cultura, a mentalidade multicultural, o domínio de línguas estrangeiras, as capacidades comunicacionais e de trabalho de grupo, o domínio das tecnologias da informação, a responsabilidade social, e tanto mais.

Para uma melhor compreensão da questão do ensino superior e o seu papel na preparação de recursos humanos para o mundo do trabalho é importante estabelecer a diferenciação conceitual entre **profissão e ocupação**. Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO³² existem no País 53 profissões e 2.422 ocupações com 7.258 títulos ocupacionais sinônimos. A ocupação pode ser definida como um conjunto de tarefas agregadas a um posto de trabalho e tem uma complexidade extremamente variável incluindo diplomatas e condutores de veículos de tração animal, enquanto profissão é um caso particular de formação que exige conhecimentos especiais e, de modo geral, preparação extensa e intensiva.

Além disso, as profissões são objeto de regulamentação pelo Estado. Um indivíduo detentor de um título profissional pode exercer diversas ocupações, sendo que algumas delas podem não exigir necessariamente esse título. Embora exista, em geral, um atrelamento das profissões a um título profissional obtido em instituições credenciadas para tal, observa-se que das 53 profissões regulamentadas no Brasil, apenas 33 requerem formação superior específica e dentre essas, algumas, como Administrador, não tem uma reserva de mercado, tendo em vista que a tarefa de administrar as organizações não é exclusiva de portadores do diploma superior em Administração. Outras profissões como Corretor de Seguros ou Despachante Aduaneiro não estão relacionadas com um título profissional obtido no sistema formal de ensino, sendo objeto de certificação obtida no órgão de classe.

Estudos empíricos realizados pelo Observatório Universitário, órgão de pesquisa voltado para a educação superior no Brasil, da Universidade Cândido Mendes, constataram a baixa aderência dos cursos superiores profissionais às ocupações e identificado às ocupações desempenhadas pelos “fora da área”, que na média geral correspondem a 53% do total de egressos.

INSERÇÃO DE GRADUADOS EM MEDICINA, DIREITO E ENGENHARIA NO MERCADO DE TRABALHO

OCUPAÇÕES	MEDICINA Graduação		DIREITO Graduação		ENGENHARIA Graduação	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total	200.441	100,00	494.568	100,00	366.300	100,00
Correspondente à formação	150.455	74,06	253.748	51,31	121.255	33,10
Outras ocupações	49.986	24,94	240.820	48,69	245.045	66,90

Fonte: Tabulação do Observatório Universitário com os microdados do Censo Demográfico do IBGE, 2000.

³² Publicação do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE de onde foram obtidas as informações citadas no texto.

Edson Nunes, atual presidente do Conselho Nacional de Educação e diretor do Observatório Universitário faz as seguintes observações no relatório (2006) intitulado *Ensino Universitário, Corporação e Profissão: Paradoxos e Dilemas Estratégicos do Brasil*³³:

[...]Essa matriz profissionalizante da educação superior, é, em grande medida, decorrência da forte influência que as corporações profissionais exercem sobre os currículos dos cursos de graduação. Isso não quer dizer que o ensino superior não deva levar em consideração os conteúdos necessários à formação de um bom profissional. Ao contrário, uma das exigências da educação superior é também formar bons profissionais. A questão é saber quando e em quem focar essa educação profissional, sabendo equacioná-la com uma formação geral mais ampla. (p.6-7)

Cláudio de Moura Castro, num artigo intitulado *Educação e Ofício no Ensino Superior*³⁴ sintetiza e interpreta os dados acima mencionados:

Qualquer ocupação contém elementos que são próprios a ela e que não reaparecem em outras. Assim, um engenheiro de estruturas aprende a calcular vigas e outros elementos construtivos. Esse conhecimento é estritamente necessário para o seu ofício e não tem qualquer utilidade direta em outros. Mas há também conhecimentos que reaparecem em mais de uma ocupação. O próprio engenheiro precisa redigir relatórios, ler manuais em inglês e fazer apresentações orais para os seus colegas. Ora, em quase todas as ocupações, essas habilidades são também usadas.

Numa sociedade onde a volatilidade dos empregos e ocupações é grande, há sérias vantagens em reforçar o ensino daquelas habilidades que são comuns. Ao mudar de ocupação, abandona-se o conhecimento próprio apenas dela e é preciso aprender a fazer a tarefas da seguinte. Mas com as habilidades comuns a todas, não há perda, pois são recicladas para a próxima ocupação.

Portanto, faz todo o sentido aumentar a base comum do ensino superior, pois é ela que serve sempre, qualquer que seja a nova ocupação. Ou seja, chegamos de volta ao argumento das seções anteriores, onde falávamos da busca de um equilíbrio entre o aprendizado do ofício e a formação de base. (p.10)

Márcio Pochmann, pesquisador do Centro Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho da Unicamp e Presidente do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), num artigo intitulado, *Juventude em busca de novos caminhos*³⁵, assim analisa as implicações para o sistema educacional da reestruturação produtiva ocorrida nas últimas décadas do século passado:

O novo compromisso do sistema educacional e de formação profissional se daria com forte ênfase na etapa inicial e teria continuidade ao longo da vida ativa, não mais e tão somente concentrado e restrito à fase etária precoce. A educação geral, portanto exigiria mais tempo de vida da juventude, comprometida, desde já, com a aprendizagem teórica e prática, capaz de potencializar as oportunidades do conhecimento. Assim, somente a postergação do ingresso do jovem no mercado de trabalho é coetânea com os desafios da sociedade do conhecimento.

Destaca-se também, do papel da educação na sociedade do conhecimento, a exigência de identificação das competências laborais. (...) Não por acaso, são as

³³ Disponível em: www.observatoriouniversitario.org.br

³⁴ O Ensino Superior em Transformação. São Paulo: NUPES/USP 2001

³⁵ In: Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. Regina Novaes e Paulo Vannuchi. (Orgs.) São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

instituições de ensino existentes (universidades, escolas) que assumem maior e inovador compromisso com a sociedade do conhecimento, somado à menor exclusão social. (p. 224)

Toda essa preocupação em justificar a introdução dos estudos gerais no âmbito da graduação, do ponto de vista do utilitarismo da inserção dos seus egressos no mundo do trabalho, não pode nem deve obscurecer o papel historicamente atribuído à educação, em todos os seus níveis, que é o de contribuir para a emancipação humana no sentido mais pleno, ideal expresso exemplarmente nos conceitos (grego) *paidéia* e (alemão) *bildung*. O primeiro, entendido pelos gregos antigos como a tarefa principal da atividade educativa, significando a transmissão da cultura na busca de um ideal de excelência humana, representado pela formação moral e intelectual do homem político. E o segundo, apontando na direção de um homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se, mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica.

TEXTO 10 - OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR

Márcia Pontes

Nos ambientes acadêmicos há um consenso, não declarado, de que as práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas intuitivamente, por imitação, com base no senso comum e sem qualquer suporte teórico. Segundo essa percepção, as teorias sobre o binômio ensinar-aprender se aplicariam apenas às etapas escolares da infância e adolescência. Embora nos documentos de diagnóstico e planejamento da atividade acadêmica a referência a essa lacuna seja recorrente, de fato, a maioria dos professores que atuam no ensino superior nunca se submeteram a programas de capacitação pedagógica, ou mesmo buscaram auto-didaticamente adquirir tal competência. Por inferência, pode-se afirmar que o conhecimento científico acumulado em décadas de pesquisa sobre os processos cognitivos, e as teorias sobre a aprendizagem que lhes dão suporte, não se aplicam aos indivíduos que já passaram dos dezoito anos, segundo a melhor tradição universitária.

Alguns estudos realizados por pesquisadores da área de educação têm proporcionado uma base empírica para se afirmar o quanto essa lacuna na formação dos docentes repercute no desempenho dos estudantes. Entretanto, a simples observação de práticas pedagógicas de ensino e de avaliação tradicionais e ineficazes, realizadas de modo generalizado nas instituições de ensino superior, permite concluir que o conhecimento sistematizado sobre ensino-aprendizagem contribuiria seguramente para reverter alguns índices que comprometem o bom desempenho estudantil e, por consequência, o desempenho institucional, tais como absenteísmo, evasão, repetência, não fixação de conteúdos estudados, não articulação entre teoria e prática e até mesmo, não valorização do conhecimento elaborado por parte dos alunos.

Dentre as teorias explicativas e prescritivas dos processos de ensino-aprendizagem aplicáveis ao ensino superior, destaca-se a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, psicólogo da aprendizagem norte-americano. Essa teoria de que tem exercido uma enorme influência na educação, se baseia em um modelo construtivista dos processos cognitivos humanos. Em particular, sua teoria da assimilação descreve como o aprendiz adquire conceitos, e como se organiza sua estrutura cognitiva. A premissa fundamental de Ausubel é aparentemente simples:

A aprendizagem significativa acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva. Para Ausubel, o principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa. Isto é, o material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isto acontece quando a nova informação "ancora-se" nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Para haver aprendizagem significativa é preciso haver duas condições:

a) o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o material arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será apenas mecânica;

b) o material a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser logicamente e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do material, e o significado psicológico depende da experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos materiais que têm significado ou não para si próprio.

Na tentativa de interpretar a teoria da assimilação de David Ausubel, Joseph Novak chegou à conclusão de que esquemas e diagramas são úteis para ilustrar a teoria da aprendizagem significativa. Novak cria, então, os Mapas Conceituais – técnica que consiste em um esquema para cartografar, de forma hierárquica, os conceitos presentes em um conhecimento. Seu objetivo inicial era auxiliar a definição de seqüências instrucionais e o planejamento de currículos. Atualmente, Mapas Conceituais são empregados em diversas atividades do processo ensino-aprendizagem, inclusive na construção de hipertextos educacionais.

Os mapas conceituais simplificam a abordagem a problemas complexos e evidenciam como uma pessoa apreende certo assunto, normalmente de maneira diferenciada de outra. Servem também para que o estudante reveja e relembre conteúdos, recorrendo à sua memória. A sua construção pode funcionar como uma importante e eficaz estratégia de auto-aprendizagem mas também pode ser aproveitada como elemento de avaliação.

Um mapa de conceitos é similar a um fluxograma, incluindo relações bidirecionais e é constituído por círculos onde se inscrevem os conceitos e linhas (ligações) que concebem as relações entre os conceitos, através de proposições. São representações que integram princípios pedagógicos construtivistas e constituem um caminho para a aprendizagem significativa. Os mapas conceituais compõem um grande recurso para detectar e apreciar o que os alunos já sabem e são proveitosos enquanto apoio ao esquema de percursos de aprendizagem. Os mapas conceituais são de grande valia na compreensão de leitura de livros, de textos, assim como na captação e interpretação de obras literárias e de artigos publicados em revistas e jornais. Como uma ferramenta de aprendizagem, o mapa conceitual é favorável para o estudante para: fazer anotações, resolver problemas, planejar o estudo e a escrita de grandes relatórios, preparar-se para avaliações, identificar a integração dos assuntos.

Abordagens de aprendizagem de cunho científico, como as acima descritas, associadas ao uso recorrente das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no cotidiano do ensino na Universidade serão determinantes na eficácia e, portanto, na elevação da qualidade da atividade docente, atualmente muito marcada pelo verbalismo da velha e pouco atraente aula expositiva ou mesmo outros expedientes didáticos pouco eficazes. Essas tecnologias, acompanhadas por progressos nas ciências cognitivas e nos métodos educacionais, estão transformando rapidamente as estruturas, instituições e em particular, os métodos e práticas de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, as tecnologias de informação e comunicação têm demonstrado seu enorme potencial de ampliação do acesso à educação superior, permitido o atendimento a grupos mais numerosos de alunos, reduzindo custos - sem perda de qualidade -, facilitando os vínculos internacionais e a cooperação dentro das fronteiras nacionais.

A educação, em todos os níveis, não pode mais ignorar o que se passa no mundo. As novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) transformaram tão espetacularmente não só a nossa maneira de comunicar, como também de trabalhar, de decidir e de pensar. As novas tecnologias permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão do trabalho pedagógico que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos. O que se espera do professor é uma mudança de paradigma que lhe permita concentrar-se na criação e gestão das situações de aprendizagem.

Segundo o Plano Institucional de Educação a Distância da UFBA (2004-2008) a introdução das TIC nos processos de ensino "...vai muito além da simples substituição da prática presencial de interação oral pela prática textual na *web*. Ele envolve a assimilação e a escolha de uma teoria de aprendizagem que estará determinando os princípios que serão aplicados na organização da situação didática e, conseqüentemente, em novas metodologias de ensino-aprendizagem. Para isso é importante prover meios para a capacitação das equipes encarregadas de planejar atividades de aprendizagem *on line*, focando não apenas a tecnologia, mas também e principalmente, os aspectos pedagógicos e comunicacionais".

É importante que se conheçam as competências docentes, que deverão ser buscadas num contexto de profundas transformações que deverão ocorrer na Universidade nos próximos anos, considerando os aspectos fundamentais do processo ensino aprendizagem e um espectro cada vez mais ampliado e diversificado de estudantes. No documento da UNESCO sobre a educação superior no século XXI³⁶ estão propostas as seguintes competências docentes:

- Conhecimento e compreensão dos diferentes estilos cognitivos e maneiras de aprender dos estudantes;
- Conhecimento, competências e habilidades para avaliar e acompanhar o desempenho dos estudantes em suas progressões de aprendizagens;
- Conhecimento das aplicações das tecnologias da informação pertinentes à sua disciplina, acesso aos materiais e documentos disponíveis no mundo, assim como aos instrumentos didáticos;
- Domínio dos novos avanços em matéria de ensino e de aprendizagem, incluindo o imperativo de um ensino dual: contato direto com os estudantes e ensino a distância;
- Capacidade de ensinar a categorias diferenciadas de estudantes, pertencentes a diferentes faixas etárias, classes sociais, grupos étnicos e outras formas de diversidade;
- Capacidade de assegurar, sem perda da qualidade, cursos magistrais, seminários ou oficinas freqüentados por um número maior de estudantes;
- Capacidade de conceber estratégias de adaptação pessoais e profissionais.

³⁶Tendências de Educação Superior para o Século XXI/ UNESCO/ Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília, UNESCO, 1999.

ANEXO II

ELENCO E EMENTÁRIO DE COMPONENTES CURRICULARES

* Eixos e módulos constituídos por componentes curriculares dos diversos Departamentos da UFBA, cujas anuências e ementas deverão ser encaminhadas até 19/09/2008.

1. LÍNGUA PORTUGUESA

1.1 Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural

Natureza: Obrigatória

Modalidade: Disciplina

Carga Horária: 68 h

Departamento: Letras Vernáculas

Módulo: 50

EMENTA: Introdução ao estudo da língua portuguesa, com base em uma concepção de língua como sistema estruturado, heterogêneo, em constante processo de mudança e responsável pela interação entre o sujeito e o mundo.

1.2 Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa

Natureza: Obrigatória

Modalidade: Atividade

Carga Horária: 68 h

Departamento: Letras Vernáculas

Módulo: 30

EMENTA: Trabalho com as competências de leitura, compreensão e produção de textos de diferentes tipologias e gêneros, com enfoque nos gêneros resumo, resenha crítica, artigo e ensaio.

2. LÍNGUA ESTRANGEIRA *

2.1 Inglês

2.2 Espanhol

2.3 Francês

2.4 Italiano

2.5 Alemão

3. LINGUAGENS MATEMÁTICAS *

(elenco de componentes de diversas áreas)

4. LINGUAGENS ARTÍSTICAS *

(elenco de componentes de diversas áreas)

4.1 Laboratórios de Criação e Práticas Artísticas

(elenco de componentes de diversas áreas)

4.2 Oficinas de Iniciação Artística

(elenco de componentes de diversas áreas)

5. ESTUDOS SOBRE A CONTEMPORANEIDADE 1 e 2 *

(componentes curriculares a serem alocados no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências - IHAC)

5.1 Ambiente, Culturas e Sociedades

5.2 Política, Instituições e Organizações

5.3 Ética, Indivíduo e Subjetividade

6. FORMAÇÃO NAS TRÊS CULTURAS *

6.1 Cultura Artística

6.2 Cultura Humanística

6.3 Cultura Científica

7. ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

7.1 Disciplinas de apresentação dos campos do saber/ profissões*

Cada curso de segundo ciclo de graduação existente, ou a ser criado, deverá indicar uma disciplina de apresentação do mesmo.

7.2 Oficinas de orientação e desenvolvimento de carreiras

(componentes a serem alocados no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências - IHAC)

Psicologia e Empregabilidade

Natureza: Livre

Modalidade: Atividade

Carga Horária: 68 h

Departamento: Psicologia

Módulo: 45

EMENTA: Exploração da amplitude de aplicabilidade dos conhecimentos psicológicos às demandas da realidade humana contemporânea. Práticas interdisciplinares e interfaces da psicologia com outras áreas de conhecimento. Identidade e autoconceito profissional do psicólogo nos diversos contextos de atuação. Formulação de plano de desenvolvimento profissional.

Orientação e Desenvolvimento de Carreiras

Natureza: Livre

Modalidade: Atividade

Carga Horária: 68 h

Departamento: Psicologia

Módulo: 45

EMENTA: Os estágios de carreira e o ciclo de vida. Habilidades e atitudes necessárias à adaptabilidade de carreira. Planejamento de carreira e empregabilidade. Transições de carreira. Modelos de aconselhamento. Construção e implementação de um programa de desenvolvimento de carreira em organizações de trabalho. Elaboração de um projeto profissional para a carreira de psicólogo.

ANEXO III

RESOLUÇÃO Nº 03/08 DO CONSEPE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO N° 03/2008

**Regulamenta organização e funcionamento dos
 Bacharelados Interdisciplinares na UFBA**

Art. 1º O Bacharelado Interdisciplinar – BI compreende modalidade de curso de graduação que agrega formação geral nas culturas humanística, científica e artística ao aprofundamento em campos específicos do saber.

Art. 2º O BI terá carga horária mínima de 2.400 horas e será oferecido em quatro grandes áreas do conhecimento:

- I - Artes;
- II - Humanidades;
- III - Ciência e Tecnologia;
- IV - Saúde.

§ 1º A proposta inicial dos projetos pedagógicos das grandes áreas do conhecimento do BI será encaminhada à Câmara de Ensino de Graduação pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação ou por uma ou mais das Unidades Universitárias que compõem as respectivas áreas.

§ 2º Para cada grande área do BI, haverá um colegiado de cursos responsável por sua coordenação acadêmica.

Art. 3º A estrutura do Bacharelado Interdisciplinar compõe-se de duas etapas e um eixo:

I - **Formação Geral** – destinada a garantir aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural, etapa que integraliza uma carga horária mínima de 500 horas (20 % do total) e compõe-se de três eixos, formados por blocos de componentes curriculares:

- a) Eixo Linguagens;
- b) Eixo Interdisciplinar;
- c) Eixo Integrador.

II - **Formação Específica** – destinada a proporcionar aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento num dado campo do saber, etapa que integraliza um mínimo de 1.200 horas (50% do total) e compõe-se de três eixos:

- a) Eixo Orientação Profissional;
- b) Eixo Específico;
- c) Eixo Integrador.

§ 1º A diferença entre a carga horária total do curso e a soma das cargas horárias mínimas das etapas de Formação Geral e Formação Específica será preenchida mediante livre escolha, pelo aluno, de componentes curriculares integrantes de qualquer das duas etapas.

§ 2º Os componentes curriculares de Língua Estrangeira, Linguagens Artísticas e Linguagens Matemáticas poderão ser obrigatórios para uma dada área de concentração, a critério do projeto pedagógico, mediante justificativa.

§ 3º O Eixo Interdisciplinar compõe-se de dois módulos obrigatórios:

- a) Estudos Sobre a Contemporaneidade;
- b) Formação nas Três Culturas.

§ 4º O módulo Formação nas Três Culturas compõe-se, preferencialmente, por Interdisciplinas, definidas como estudos sobre temas/problemas irreduzíveis a recortes disciplinares, oriundos de campos temáticos que envolvem e articulam mais de um campo disciplinar.

Art. 4º Os cursos de graduação da modalidade BI poderão ter terminalidades diferenciadas previstas no projeto pedagógico, designadas como Área de Concentração, definida como conjunto de componentes curriculares de um dado campo de saber ou de prática, ministrados pelas Unidades Universitárias, implicando aprofundamento teórico ou teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar.

§ 1º O aluno do BI poderá optar por uma Área de Concentração em um elenco mínimo estabelecido nos respectivos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Na ocorrência de demanda superior à oferta de vagas nos componentes curriculares das Áreas de Concentração, será adotado como critério de seleção o coeficiente de rendimento nos componentes curriculares da etapa de Formação Geral.

Art. 5º O processo seletivo para ingresso no BI será definido em norma específica.

Art. 6º Os alunos do BI estarão vinculados a uma nova Unidade Universitária, de caráter interdisciplinar, especialmente criada para este fim.

Art. 7º A transferência de alunos entre as Grandes Áreas do BI obedecerá aos mesmos critérios utilizados no processo de alocação de vagas residuais para os demais cursos de graduação.

Art. 8º Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio da Reitoria, 23 de julho de 2008.

Naomar Monteiro de Almeida Filho, Reitor

Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.