



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional para  
la Educación Superior  
en América Latina y el Caribe

ess

• Educación  
• Superior y  
• Sociedad

• Vol. 32 - Nro. 2

• (julio - diciembre de 2020)

32

Contribución de la educación  
superior en América Latina  
y el Caribe a los ODS:  
experiencias y prácticas desde  
sus funciones académicas

Instituto Internacional de la Unesco  
para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2020  
Educación Superior y Sociedad (ESS)  
Nueva etapa  
**Vol. 32 - Nro. 2**  
ISSN 07981228 (Formato impreso)  
ISSN 26107759 (Formato digital)  
Publicación semestral

### CONSEJO EDITORIAL GENERAL

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Francesc Pedró

EDITOR GENERAL

Norberto Fernández Lamarra

EDITORA EJECUTIVA

Débora Ramos Torres

EDITORES ASOCIADOS

Cristian Pérez Centeno

Marisa Álvarez

Pablo García

PRODUCCIÓN EDITORIAL

José Antonio Quintero

Sara Maneiro

CORRECCIÓN DE ESTILO

Raizabel Méndez

DIAGRAMACIÓN

Raúl Azuaje

TRADUCCIÓN

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléf. : 58 212 2861020

E-mail: [ess-iesalc@unesco.org](mailto:ess-iesalc@unesco.org)

[d.ramos-torres@unesco.org](mailto:d.ramos-torres@unesco.org)

ESS evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la redacción; por lo que todos los trabajos aquí publicados han sido arbitrados.

**Educación Superior y Sociedad (ESS)** es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

## COMISIÓN DE ARBITRAJE

### **Alta Hooker**

(Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua)

**Ana Julia Bozo** (Universidad de Cartagena, Colombia)

### **Anny Ocoró Loango**

(Asociación de Investigadores Afrolatinoamericanos y del Caribe, Argentina)

**Carolina Pinedo Henríquez** (Universidad Andrés Bello, Chile)

**Cristian Pérez Centeno** (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

**Daniel Vaz Freire** (Universidade de São Caetano do Sul, Brasil)

**Enoé Texier** (Universidad Central de Venezuela, Venezuela)

### **Enrique Martínez Larrechea**

(Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay)

**Francesc Pedró** (UNESCO-IESALC)

**Francisco Javier Gil** (Universidad de Santiago de Chile,

Cátedra UNESCO en Inclusión en Educación Superior Universitaria, Chile)

**Geovany Rodríguez Solís** (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

**Helena Hernández Aguirre** (UniCAFAM, Colombia)

**Jairo Arias Gaviria** (Universidad Nacional de Colombia, Colombia)

**Jocelyne Gacel-Ávila** (Universidad de Guadalajara, México)

**José Antonio Quinteiro** (UNESCO-IESALC)

**Luciano Rodrigues Marcelino** (Universidad Técnica Particular de Loja, Brasil)

**Marisa Álvarez** (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

**Mónica Marquina** (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

**Orlando Sáenz** (Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Colombia)

**Pablo Daniel García** (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

**Raizabel Méndez** (Universidad de los Andes, Venezuela)

**Rosa María González Jiménez** (Universidad Pedagógica Nacional, México)

**Rossana de Souza e Silva** (Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, Brasil)

**Sara Maneiro** (UNESCO-IESALC)

### **Sergio Enrique Hernández Loeza**

(Universidad Campesina Indígena en Red, México)

**Verena Hitner Barros** (Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, Brasil)

**LATINDEX:** Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal  
<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=26998>

**IRESIE:** Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa  
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

**REVENCYT:** Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología  
<http://www.revenct.ula.ve>

..... DIRECTOR UNESCO-IESALC

Francesc Pedró

..... EDITOR GENERAL

Norberto Fernández Lamarra

..... CONSEJO CONSULTIVO EDITORIAL

Alta Hooker

Ana Capilla Casco

David Julien

Jorge Enrique Delgado

José Joaquín Brunner

María José Lemaitre

Rossana Valéria de Souza e Silva

..... EDITORA INVITADA

Rossana Valéria de Souza e Silva

Las opiniones expresadas en los artículos aquí publicados son las de sus respectivos autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de UNESCO-IESALC.

## Contenido

### Contribución de la educación superior en América Latina y el Caribe a los objetivos de desarrollo sostenible: experiencias y prácticas desde sus funciones académicas

<b>Presentación</b> Rossana Valéria de Souza e Silva	10
<b>TEMA 1. Contribuciones desde la función docente</b>	
<b>1.</b> Una mirada al estado de la Educación Superior con relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible Everly Castellar	14
<b>2.</b> Formação Interdisciplinar numa em Universidade Pública no Sul da Bahia (Brasil): Desenho Institucional, Prototipagem Curricular e Inovações Pedagógicas Naomar de Almeida-Filho y Denise Coutinho	36
<b>3.</b> Proceso de autoevaluación en Educación Superior: Una propuesta de transformación universitaria desde la mirada ecoformativa Luis Arrieta Ávila y Yalile Chan Jiménez	65
<b>4.</b> Permanencia de la población estudiantil en la universidad a partir de un estudio longitudinal de cohortes en cuatro carreras María J. Solórzano Salas, María G. Regueyra Edelman, Catalina Esquivel Rodríguez y Freddy Arias Mora	100
<b>5.</b> Educar en la Diversidad: Desafíos de la Educación Superior para la Enseñanza de la Lengua Garífuna en Honduras Jessica Fernández, Randolpho García, Cesar Sabio y Georgina Ruiz	134
<b>TEMA 2. Contribuciones desde la función investigativa</b>	
<b>1.</b> ODS y Educación Superior. Una mirada desde la función de investigación Camila Calles Minero	167
<b>2.</b> Perspectivas, supuestos y reflexiones en el campo de la investigación desde la experiencia de formación universitaria en Desarrollo Humano Carlos Meléndez Pereira, Mauricio Phélan C. y Milagros García Cardona.	202

## Contenido

### **TEMA 3. Contribuciones desde la función de extensión o de interacción con la sociedad**

**1. Línea de base de la responsabilidad social en una universidad pública: Eje de campus responsable** 228  
José M. Yampufé Cornejo, Sonia Antezana Alzamora y Giuseppe Sarmiento Peralta.

**2. Implementación de “Campus Sostenible”: prácticas ambientales positivas en una universidad de Colombia** 251  
Luis F. Amar Cabrera y Hernando Uribe Castro.

### **TEMA 4. Contribuciones integrales y sistémicas**

**1. La Educación Superior en América Latina y el Caribe: el reto de la desigualdad frente a los ODS** 279  
Axel Didriksson T.

**2. Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe. Continuidad y avances del proceso iniciado en el Seminario de Bogotá** 305  
Orlando Sáenz

**3. Grilla y Ventana: Dos herramientas posibles para el análisis de la contribución de Educación Superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible** 326  
Tito Flores Cáceres

**4. Pensando global y actuando local: Implementación de los ODS en las instituciones de educación superior y sus asociaciones. Una experiencia de colaboración** 353  
Sandra Guarín Tarquino, Guillermo Parra e Isabel Toman.

**5. Ecologización institucional, estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en una institución de educación superior en Colombia** 375  
Carlos A. Amaya Corredor, Carolina Hernández Contreras y Nancy Tavera Castillo.

**6. Caracterización de la contribución a los ODS en una universidad de Chile: ampliando la mirada desde la gestión institucional a la investigación** 403  
Ignacio Oliva, Bruna Garretón, Francisco Urquiza y Juan Carlos Muñoz.

**7. Contribuições da universidade para o acesso à justiça via direitos na área da saúde e para o desenvolvimento sustentável.** 427  
Cibele Souza y Adriana Goulart de Sena Orsini

# 1

## Tema 1 Contribuciones desde la función docente

1. Una mirada al estado de la Educación Superior con relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible  
**Everly Castellar**
2. Formação Interdisciplinar numa em Universidade Pública no Sul da Bahia (Brasil): Desenho Institucional, Prototipagem Curricular e Inovações Pedagógicas  
**Naomar de Almeida-Filho y Denise Coutinho**
3. Proceso de autoevaluación en Educación Superior: Una propuesta de transformación universitaria desde la mirada ecoformativa  
**Luis Arrieta Ávila y Yalile Chan Jiménez**
4. Permanencia de la población estudiantil en la universidad a partir de un estudio longitudinal de cohortes en cuatro carreras  
**María J. Solórzano Salas, María G. Regueyra Edelman, Catalina Esquivel Rodríguez y Freddy Arias Mora**
5. Educar en la Diversidad: Desafíos de la Educación Superior para la Enseñanza de la Lengua Garífuna en Honduras  
**Jessica Fernández, Randolpho García, Cesar Sabio y Georgina Ruiz**

## 2. Formação interdisciplinar em uma universidade pública no sul da Bahia (Brasil): Desenho institucional, prototipagem curricular e inovações pedagógicas

Naomar de Almeida-Filho

Denise Coutinho

### RESUMO

Neste artigo, analisa-se criticamente o papel da universidade na educação para a sustentabilidade, tomando o modelo implantado na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) como estudo de caso. Teoria e metodologia: fundamentos teóricos do caso em estudo e um breve panorama da formação geral interdisciplinar no Brasil são discutidos. Resultados: elementos estruturantes do desenho institucional da UFSB, destacando o modelo dos Colégios Universitários, o processo de prototipagem curricular, e as inovações pedagógicas postuladas no projeto original da UFSB são apresentados com foco na modalidade Licenciatura Interdisciplinar. Discussão: discutem-se as possibilidades de incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); nas diferentes áreas de atuação de instituições universitárias no Brasil.

**Palavras-chave:** Inter-transdisciplinaridade; Sustentabilidade; Universidade; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Brasil.

## 2. Interdisciplinary education in a public university in southern Bahia, Brazil: Institutional design, curricular prototyping and pedagogical innovations

Naomar de Almeida-Filho

Denise Coutinho

### ABSTRACT

In this article, the role of universities in education for sustainability is critically analyzed, taking the Universidade Federal do Sul da Bahia (Federal University of Southern Bahia) (UFSB) as a case study. Theory and methodology: theoretical foundations of the case study and a brief overview of interdisciplinary general education in Brazil are discussed. Results: structural elements of the institutional design of UFSB, highlighting the model of University Colleges; the process of curricular prototyping and the pedagogical innovations postulated in the original UFSB project are presented with a focus on the Interdisciplinary Teacher's degree. Discussion: the possibilities of incorporating the SDGs in different areas of activity of university institutions in Brazil are discussed.

**Keywords:** Inter-transdisciplinarity; Sustainability; University; Sustainable Development Goals (SDGs); Brazil.

## 2. Formación interdisciplinaria en una universidad pública en el sur de Bahía, Brasil: Diseño institucional, prototipo curricular e innovaciones pedagógicas

Naomar de Almeida-Filho

Denise Coutinho

### RESUMEN

En este artículo, se analiza críticamente el papel de las universidades en la educación para la sostenibilidad, tomando como estudio de caso a la Universidade Federal do Sul da Bahia (Universidad Federal del Sur de Bahia) (UFSB). Teoría y metodología: se discuten los fundamentos teóricos del caso en estudio y una breve descripción de la formación interdisciplinaria general en Brasil. Resultados: se presentan los elementos estructurales del diseño institucional de la UFSB, destacando el modelo de los colegios universitarios; el proceso de creación de prototipos curriculares y las innovaciones pedagógicas postuladas en el proyecto original de la UFSB en función de la Licenciatura Interdisciplinaria. Discusión: se discuten las posibilidades de incorporar a los ODS en diferentes áreas de actuación de las instituciones universitarias en Brasil.

**Palabras clave:** Intertransdisciplinariedad; Sostenibilidad; Universidad; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Brasil.

## 2. Formation interdisciplinaire dans une université publique du sud de Bahia, Brésil: Design institutionnel, prototypage de programmes d'études et innovations pédagogiques

Naomar de Almeida-Filho

Denise Coutinho

### RÉSUMÉ

Dans cet article, le rôle des universités dans l'éducation pour la durabilité est analysé de manière critique, en prenant l'Universidade Federal do Sul da Bahia (Université Fédérale du Sud de Bahia) (UFSB) comme étude de cas. Théorie et méthodologie : les fondements théoriques du cas étudié et un bref aperçu de la formation interdisciplinaire générale au Brésil sont analysés. Résultats : les éléments structurels du design institutionnel de l'UFSB, soulignant le modèle des collèges universitaires ; le processus de prototypage des programmes d'études et les innovations pédagogiques postulées dans le projet original de l'UFSB, mettant l'accent sur la Licence Interdisciplinaire, sont présentés dans cette étude. Discussion : les possibilités d'intégrer les ODD dans les différents domaines d'action des institutions universitaires au Brésil sont exposées.

**Mots-clés:** Intertransdisciplinarité; Durabilité; Université; Brésil; Objectifs de Développement Durable (ODD).

## **Formação Interdisciplinar numa em Universidade Pública no Sul da Bahia (Brasil): Desenho Institucional, Prototipagem Curricular e Inovações Pedagógicas**

### **1. Introdução**

No ano 2000, a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs aos países-membros uma ação global visando à redução da pobreza e das desigualdades econômicas, com base em oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Em 2015, ao se concluir a vigência dessa iniciativa, a Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, por unanimidade, aprovou nova pauta ampliada, denominando-a Agenda 2030. Os ODM originais foram desdobrados em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, numa estratégia multilateral que se propõe a promover prosperidade com equidade, a fim de proteger o meio ambiente e enfrentar a atual emergência climática (ONU, 2015).

No campo da Educação, o ODS#4 postula: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015, p. 23). Tem como primeira meta: todas as crianças deverão poder concluir o ensino primário e secundário de modo “livre, equitativo e de qualidade”, com “resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”. A última das metas do ODS#4 refere-se à formação docente numa matriz pedagógica orientada a “conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável”, promovendo “estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero”, “cidadania global e valorização da diversidade cultural” (ONU, 2015, p. 24).

No Brasil, a promoção dos ODS encontra limitações e dificuldades específicas, sobretudo no campo da Educação. A formação social brasileira, herdeira do colonialismo e da escravidão, tem feito da educação um fator de promoção de iniquidades sociais (Almeida-Filho, 2015). O Estado brasileiro, majoritariamente sustentado pelos pobres, mediante um sistema tributário regressivo e injusto, reembolsa gastos privados da minoria social politicamente

dominante com a educação através de renúncia fiscal. Com isso, jovens da elite nacional têm maior probabilidade de acesso à universidade pública, de melhor qualidade e gratuita. Já aos pobres que conseguem terminar o ensino médio, restaria o acesso a instituições privadas de ensino superior, com menor qualidade.

Numa omissão histórica raramente reconhecida, as universidades públicas brasileiras têm plena responsabilidade por esse quadro de perversões que se manifestam mediante um paradoxo (Gatti, 2018). Em sua rede de universidades públicas, o Estado custeia a formação de docentes com qualidade, os quais, pela atratividade econômica, tendencialmente reforçam o ensino básico particular. Enquanto isso, docentes da escola pública predominantemente se formam em instituições privadas. O sistema brasileiro de educação superior é dominado pelo setor privado, numa lógica de lucratividade, sem maior compromisso com qualidade-equidade. As universidades públicas brasileiras, todas estatais, contribuem assim para a reprodução desse ciclo de exclusão e transformação de desigualdade em iniquidade.

Na década passada, período de maior avanço de políticas inclusivas, vários programas de democratização do acesso ao ensino superior público foram implantados, sobretudo cotas e assistência estudantil (Almeida-Filho, 2015). Além disso, foi realizada uma expansão das universidades públicas, mediante uma iniciativa nacional denominada Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), aumentando o acesso de pessoas pobres ao ensino universitário público, antes ocupado por setores de classe média e alta. Não obstante, o contexto atual ainda revela uma universidade pública de costas para a sociedade, protegida por processos seletivos gerados por concepções elitistas de excelência e autonomia, que mantêm sua função excludente, elitista e reprodutora de iniquidades.

Em suma, a articulação das universidades com o sistema de ensino público é bastante precária. No que se refere à formação de docentes para os níveis básicos de ensino, observam-se três denegações: (i) da inter-profissionalidade, pela formação docente como carreira organizada corporativamente, separada da formação dos operadores de outras práticas profissionais (Gatti, 2018); (ii) da transdisciplinaridade, pela formação de professores dentro de campos disciplinares convencionais (Gatti, 2018); (iii) da dimensão

inter-transepistêmica, pela formação docente em instituições universitárias alienadas da realidade sociocultural dos ecossistemas de educação, longe de uma perspectiva de encontro de saberes (Carvalho, 2015).

Neste artigo, a fim de contribuir para uma análise crítica do papel das universidades na educação para a sustentabilidade, apresenta-se um estudo de caso: o modelo implantado na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Em primeiro lugar, examinam-se os fundamentos teóricos do caso em estudo, particularmente o cruzamento dos conceitos de inter-transdisciplinaridade e sustentabilidade. Segundo, apresenta-se breve panorama da recente experiência de um modelo de formação geral interdisciplinar no Brasil. Terceiro, discutem-se os elementos estruturantes do desenho institucional da UFSB, destacando o modelo dos Colégios Universitários. Quarto, analisa-se o processo de prototipagem curricular do modelo de ciclos, com foco especial na modalidade Licenciatura Interdisciplinar (LI). Em seguida, descrevem-se inovações pedagógicas postuladas no projeto da UFSB. Finalmente, avaliam-se possibilidades de incorporação dos ODS na formação docente no Brasil.

## **2. Inter-transdisciplinaridade, transversalidade e sustentabilidade**

Na Idade Média, dois grandes grupos de saberes conformavam os modos dominantes de formação: as artes liberais e as artes servis. As artes servis eram ensinadas diretamente nas práticas empíricas na relação mestre-aprendiz das guildas e corporações de ofícios manuais. Com a invenção das universidades, as sete artes liberais compunham o trivium/quadrivium, base do currículo de cursos introdutórios das faculdades inferiores (artes e principalmente filosofia). O trivium compreendia as artes da linguagem: gramática, retórica e dialética; o quadrivium incluía as artes numéricas: aritmética, geometria, música e astronomia (Japiassu, 1990).

No final da Idade Média, ao sistema das artes liberais, a Universidade acrescenta uma hierarquização de saberes até então inexistente, com base na dominação das faculdades superiores: teologia, direito e medicina. A sociedade teocrática medieval fez prevalecer a teologia como ápice do conhecimento; a invenção do Estado-nação consagrou o ensino de leis na educação superior; a emergência do conhecimento científico promoveu uma

valorização social e política da formação médica. A partir daí a escolástica recua, a filosofia natural é sistematizada, inicialmente como ciência empírica, destacando-se, pouco a pouco, do pensamento religioso.

Com o Renascimento, a progressiva presença do discurso científico de fato constitui as bases do pensamento moderno. Novas ciências, como a Mecânica e a Ótica, apresentam-se no cenário histórico. Notável nessa época é a síntese entre ciência e religião, tal como perseguida por Galileu, que escreveu trabalhos sobre astronomia e astrologia e se esforçava para promover uma convivência entre ciência e teologia. De acordo com Foucault (1966), a produção de conhecimento, como sistema de signos, seguia uma lógica ternária desde a Antiguidade, pois se reconheciam como elementos de análise o signifiante, o significado e a conjuntura. O sistema de pensamento baseado na lógica binária signifiante-significado irá prevalecer a partir de então (Foucault, 1966).

No século XIX, Comte propõe uma hierarquia das ciências fundamentais: as matemáticas, em primeiro lugar e, em seguida, a astronomia, a física, a química, a biologia e, por fim, a física social. No crepúsculo dessa era, Freud estabelece um novo campo de conhecimentos e práticas, a psicanálise, tributária das ciências, da literatura e da filosofia. A contribuição freudiana vem sendo retomada por importantes pensadores contemporâneos na interface artes-ciências-humanidades. Essa construção epistêmica promove “um novo espírito científico” (Bachelard, 1996) ou “uma ciência da contingência” (Rorty, 2007), contribuindo para superar a pretensa fronteira entre ciências exatas e ciências humanas, distanciando as primeiras da certeza dos ‘dados’ e livrando as segundas da pecha de anti-ciência.

A perspectiva contemporânea da complexidade valoriza a noção de intertransdisciplinaridade, a partir do que se pode chamar de epistemologias abertas, compreendendo objetos de investigação singulares, não-universais, tratados com rigor e sistematização (Bourdieu, 1989; Deleuze, 1995). Nesse referencial, produzir conhecimento implica produzir discursos, que legitimam e reproduzem estruturas sociais, num movimento que se expande segundo um modelo reticular, descentrado, capilarizado, ou rizomático, compreendendo estados reversíveis, modificáveis, conectados (Deleuze, 1995).

Thomas Kuhn (1997) avança a abordagem construtivista da ciência, propondo que tal construção não se dá em abstrato, na ação pessoal

dos pesquisadores, mas sim socialmente organizada. Com Kuhn, a ciência ganha estatuto de instituição social-histórica, talvez a mais fundamental da modernidade, uma formidável construção social. Pelo lado da história das ciências, ocorrem descontinuidades, rupturas, quebras de paradigmas, motivadas por fatores contingentes, muitas vezes não previstos. O conjunto de efeitos concretos e simbólicos da ciência é social e historicamente determinado e só existe, no nível conceitual, no interior do paradigma e, no nível da prática, em instituições de produção organizadas como qualquer outra prática social.

A compreensão da ciência numa perspectiva anti-fundacionalista não pretende impor sistemas de pensamento a uma experiência de reestruturação pedagógica; tampouco se trata de ilustrar o campo intelectual com a vivência empírica. Trata-se de superar o dualismo teoria x prática através das práxis, ou seja, promover a experimentação constantemente posta em cheque por proposições teóricas orientadas à ação. Esse movimento construtivista do conhecimento, tal como indica Bourdieu, propõe examinar a estrutura objetiva (societária, institucional, imaginária) que incide sobre as representações, visando transformar ou conservar estruturas discursivas pela ação crítica dos agentes.

Em todo o mundo, hoje, observa-se forte transição nos processos econômicos, cujos efeitos apenas vislumbramos, porque essas mudanças ocorrem com grande velocidade, intensidade e alcance, trazendo inclusive um componente social inesperado: a desigualdade de acesso dos sujeitos aos benefícios dessa transição (Piketty, 2014). Na esfera política, consequências dessas novas desigualdades já se fazem sentir em várias regiões do mundo, pelo forte impacto dos meios tecnológicos operados por populismos conservadores e neofascistas sobre modelos de governança, ameaçando a democracia cognitiva com o ressurgimento de ideologias políticas típicas de sociedades de castas.

No capitalismo cognitivo, a competência para dominar protocolos, padrões e técnicas de intervenção pode potencialmente ser realizada automatizando processos para memorização de informação, bastando saber como operar mecanismos tecnológicos de acesso à informação. Em consequência de um incalculável armazenamento de informações, em computadores, e com a possibilidade de superação de tarefas repetitivas, a automatização de certos

tipos de habilidades mostra-se cada vez mais viável. Tais mudanças configuram o contexto globalizado do século XXI como uma conjuntura de profundo e amplo choque cultural, com enorme impacto na educação em geral e no Ensino Superior em particular.

No mundo globalizado, complexo e diverso, interconectado, cada vez mais acelerado, carente de solidariedade e sensibilidade, consideramos a pertinência e necessidade de retomar, no ensino superior, o conceito de educação geral. Para isso, pode-se imaginar um pentavium (Almeida-Filho, 2018). Seus elementos são:

1. Competência linguística: domínio do vernáculo e de pelo menos uma língua estrangeira, definida pela área de atuação profissional;
2. Capacitação em pesquisa: habilidades de raciocínio analítico crítico e de interpretação para produzir conhecimentos;
3. Competência pedagógica: habilidades didáticas para compartilhar conhecimentos;
4. Competência tecnológica crítica: domínio dos meios de prática e conscientização sobre suas implicações;
5. Sensibilidade ecossocial: empatia e capacidade de escuta sensível, com respeito à ecodiversidade, epistemodiversidade e etnodiversidade.

Os dois últimos itens articulam os outros eixos, na medida em que implicam compreensão de lógicas, mecanismos e efeitos das técnicas e instrumentos de práticas, para dominar processos de geração de conhecimentos, saberes e tecnologias desenvolvidos para intervenções em espaços ecossociais, orientados para os objetivos de desenvolvimento sustentável.

Com a expansão do REUNI, o processo de interiorização da universidade brasileira tem enfrentado contradições e conflitos, com dificuldades de fixação de docentes e modelos de gestão inadequados (Santos; Almeida-Filho, 2008). A limitada cobertura regional aparentemente foi superada pela expansão, mas isso não ocorre de fato, pois na interiorização se criam subpolos, muitas vezes mais distantes das localidades remotas do que na situação anterior de centralidade nas capitais. Porém a interiorização também representa um paradoxo, no qual o sucesso implica fracasso. Bons cursos

universitários no interior tornam-se tendencialmente fatores de exclusão social, pois, ao saber que uma universidade está oferecendo um curso muito procurado, candidatos de outras regiões do país ocupam uma proporção grande de vagas, e essa acirrada competição termina excluindo jovens que concluíram ensino médio em escolas públicas da região.

### 3. Formação geral

Buscando superar a perversão estrutural da educação superior no Brasil, nas últimas décadas, várias universidades brasileiras implantaram cursos interdisciplinares com Formação Geral em primeiro ciclo, inspirados nos modelos da Universidade do Distrito Federal (UDF) e da Universidade de Brasília (UnB) criados por Anísio Teixeira. Esse movimento começou em 2006 com a criação da Universidade Federal do ABC (UFABC), tendo como entrada exclusiva o Bacharelado em Ciência e Tecnologia, curso de primeiro ciclo para acesso a carreiras de base tecnológica.

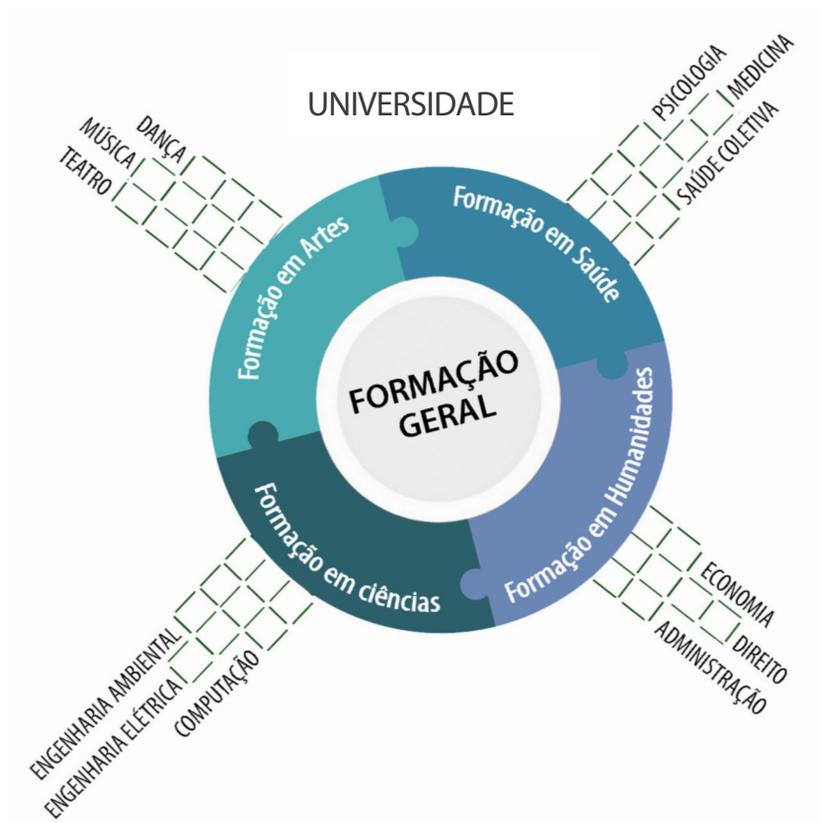
A partir de 2008, no contexto do REUNI, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) passou a oferecer a modalidade Bacharelado Interdisciplinar (BI) em quatro grandes áreas do conhecimento: Ciência & Tecnologia, Artes, Humanidades e Saúde. O BI compreende cursos de graduação plena, com terminalidade própria, que habilitam os estudantes a atuar em áreas não privativas de profissões, podendo também servir como requisito para a formação profissional de graduação (em cursos de segundo ciclo). Além disso, egressos do BI podem complementar esta formação em ciências, humanidades ou artes em cursos de pós-graduação (Almeida-Filho et al., 2010).

Nesse modelo de graduação, a fase inicial do primeiro ciclo compreende uma Formação Geral (FG) e a segunda fase, completando esse ciclo, comporta uma Formação Específica numa grande área de conhecimento. A expressão “formação geral” compreende o conjunto articulado de saberes e competências gerais consideradas comuns e pertinentes a toda a educação superior, correspondendo ao que os norte-americanos chamam de general education (Pereira, 2007). A “formação específica” designa múltiplas e variadas formas de articulação de conhecimentos e competências pertinentes aos campos de saberes e práticas profissionais e aca-

dêmicas que, nas sociedades contemporâneas, compreendem a educação superior.

A lógica que preside os cursos de graduação nas modalidades interdisciplinares segue o esquema apresentado na Figura 1.

**Figura 1. Modelo de estrutura curricular do regime de ciclos na graduação**



A ordem de oferta dos componentes curriculares (CC) se dá com base na articulação entre componentes de um tronco comum da FG, elementos curriculares específicos de grande área de conhecimento e componentes de saberes e práticas específicos e/ou exclusivos de uma dada formação profissional ou acadêmica. Os CC comuns a todos os cursos, representados pela

cor verde, são posicionados no início do currículo como Formação Geral. Em seguida, aparecem os CC compartilhados por diversas carreiras numa grande área de formação, os “trancos comuns”. No segundo ciclo, concentram-se componentes específicos e, em alguns casos, exclusivos, de distintas formações profissionais.

Tal arquitetura curricular permite otimização do tempo de formação, além de respeitar opções dos/das estudantes e fomentar a construção de maturidade e autonomia no processo de escolha da trajetória formativa. A carreira se define pela opção de saída e não por uma escolha de entrada não informada e anterior à entrada na universidade, orientada pelo senso comum e por estereótipos imaginários de determinadas profissões socialmente valorizadas e outras, pelo contrário, subvalorizadas ou estigmatizadas.

Nessa arquitetura curricular, estudantes podem optar por integralizar sua formação numa grande área ou buscar uma área de concentração preparatória para um curso de segundo ciclo. Assim, o diploma indica Bacharel em Ciências, Artes, Humanidades ou em Saúde. Essa estrutura curricular acolhe e fomenta mudanças de trajetória formativa. Se um/a estudante pretende cursar Medicina, entra primeiro na Universidade, no BI de Saúde. Ao cursar a etapa de Formação Geral, terá de inscrever-se em CC nos campos das Artes, das Humanidades e das Ciências; ao fazê-lo, tem oportunidade de encontrar opções que lhe podem trazer maior motivação. Nesse processo, é facultada a mobilidade interna, inclusive na hipótese de uma mudança mais radical, para uma eventual graduação em Engenharia ou um Mestrado em Cinema e Audiovisual ou outras opções de carreira.

#### **4. Desenho Institucional da UFSB**

Criada em 2013, a UFSB foi concebida como protótipo do modelo denominado Universidade Nova (Santos Almeida-Filho, 2008), sustentada em três eixos: arquitetura curricular, modelo pedagógico e dinâmicas de formação. A metodologia de planejamento/ação utilizada foi a *prototype process planning*, uma etapa do *design thinking* (Pontis, 2015), adaptada ao contexto local. Trata-se de uma perspectiva freiriana de educação integral: criar fazendo e fazer criando.

O projeto original da UFSB incorporou um conjunto de princípios político-pedagógicos fundamentais: eficiência acadêmica, integração social, compromisso com a educação básica e promoção do desenvolvimento regional. Com base nesses princípios, foram estabelecidos cinco elementos estruturantes do projeto: modelo de ciclos de formação; referência territorial; leveza organizacional; currículo modular flexível; regime letivo quadrimestral (UFSB, 2014).

O modelo de ciclos da UFSB propôs e implantou BI nas mesmas áreas da UFBA, acrescentando uma nova modalidade chamada Licenciatura Interdisciplinar (LI), detalhada adiante. Apesar da semelhança estrutural na arquitetura curricular, há considerável diferença entre BI e LI no que se refere à finalidade da formação: enquanto o BI não se pretende um curso profissionalizante, a LI capacita à prática docente nos níveis básicos de ensino.

A UFSB foi implantada em Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas, municípios-polo dos territórios do sul da Bahia. Em Itabuna, onde está a sede da Reitoria, encontra-se o Campus Jorge Amado, com um Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), para acolher estudantes dos BI e das LI, além do Centro de Formação em Tecno-Ciências e Inovação e do Centro de Ciências e Tecnologias Agroflorestais, com programas de segundo e terceiro ciclos. Em Porto Seguro, no Campus Sosígenes Costa, localiza-se outro IHAC e três centros de formação: Centro de Formação em Artes, Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais e Centro de Formação em Ciências Ambientais. No extremo sul, em Teixeira de Freitas, encontra-se o Campus Paulo Freire, que também tem um IHAC e abriga o Centro de Formação em Saúde.

Cada campus coordena um segmento da Rede Anísio Teixeira de colégios universitários, localizados nos municípios com mais de 20 mil habitantes do seu entorno, além de áreas de baixa renda, quilombos, assentamentos e aldeias indígenas. Para viabilizar a integração pedagógica, cada ponto da Rede Anísio Teixeira passou a contar com pacote de equipamentos de tele-educação, conectados a uma rede digital implantada e gerenciada pela Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação (TI) da UFSB.

O sistema foi implantado da seguinte maneira: o/a estudante residente na cidade de Coaraci ali completou todo o ensino médio; faz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pontua no terço superior da escala de escores, chega na universidade sem precisar sair de sua cidade; através da Área Básica

de Ingresso entra no Colégio Universitário. Caso tenha alcançado bom desempenho, pontua no terço superior do quociente de rendimento, vai para o IHAC de Itabuna, onde poderia escolher uma entre as quatro áreas do BI (Humanidades, Ciências, Saúde ou Artes) ou entre as cinco opções de LI. Informado e orientado pelos docentes, poderia confirmar sua intenção de fazer um curso de engenharia; para isso, é necessário concluir o BI ou a LI em Ciências em mais dois anos; e, ao preencher os critérios de progressão, poderia ainda ingressar no segundo ciclo no Centro de Formação em Ciências, Tecnologias e Inovação, ou, se selecionado, ir diretamente para a pós-graduação.

Cada um dos campi foi projetado para compor a Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede CUNI), de modo que estudantes de um município na fronteira com o Espírito Santo, podem entrar na UFSB, em Teixeira de Freitas para cursar o BI de Ciências no IHAC do Campus Paulo Freire. Em seguida, poderia completar sua formação em Engenharia, com mais dois anos no Campus Jorge Amado em Itabuna, por exemplo.

Esse sistema permite flexibilidade e grande mobilidade em toda a rede institucional (UFSB, 2014). Dessa maneira, pode-se modular a entrada por localização geográfica, reduzindo a exclusão territorial que, na maioria das universidades, tem sido negligenciada nos programas de ações afirmativas, focados na inclusão social e étnico-racial.

## **5. Prototipagem Curricular da UFSB**

O protótipo curricular da UFSB tem a formação interdisciplinar como fundamento (UFSB, 2014). O primeiro ciclo prevê duas modalidades que compartilham a etapa de formação geral: Bacharelados Interdisciplinares (BI) e Licenciaturas Interdisciplinares (LI).

A estrutura interna do primeiro ciclo compreende duas etapas, como já mencionado: Formação Geral e Formação Específica. A formação geral é constituída por CC necessários para a vida na sociedade contemporânea, sendo predominante a formação ética-cidadã. A formação específica amplia o horizonte acadêmico com a escolha possível de uma área de concentração específica, ligada a um curso profissional de segundo ciclo, mas sem o viés da especialização ou da escolha antecipada.

Na Formação Geral, três eixos são previstos:

I – Eixo de afiliação, por meio de um CC intitulado Experiências do Sensível, obrigatório para BI e LI. O CC obrigatório visa recuperar, entre docentes e estudantes, a sensibilidade anestesiada ao longo da vida escolar, com o objetivo de requalificar a aventura de viver num mundo complexo e em constante mutação, compreendendo a experiência sensível como desencadeadora de ações estéticas, científicas, artísticas, enfim, acadêmicas e trans-acadêmicas. Ao mesmo tempo, busca construir um ambiente de acolhimento às subjetividades e à diversidade, promovendo ética e solidariedade.

II – Eixo cultural, com três blocos de CC obrigatórios, sem pré-requisitos: língua portuguesa; linguagem matemática e computacional; estudos sobre a universidade em perspectiva local, nacional e planetária. Inclui também a compreensão de textos escritos em língua inglesa, por meio da permanente exposição a esta língua, com seis módulos, sendo os dois primeiros obrigatórios e os demais podendo ser optativos, a depender da área ou curso.

III – Eixo vocacional, com escolha de até quatro CC que apresentam visão panorâmica de cada uma das áreas. Permite refletir e planejar o seguimento da vida pessoal-profissional a partir de problemas atuais, trabalhos de campo e técnicas de orientação de carreira. Busca, também, oferecer um quadro atualizado de áreas básicas do conhecimento e de profissões.

Nesse regime curricular modular, flexível e progressivo, a entrada na UFSB foi planejada para ofertar exclusivamente programas interdisciplinares de primeiro ciclo. Nenhum/a estudante entra diretamente no curso profissionalizante, e sim na Formação Geral do BI ou da LI.

Importante destacar a diversidade sociocultural presente na formação humana da região em que se implantou a UFSB, onde vivem e resistem povos indígenas, comunidades quilombolas, extrativistas, ribeirinhas, trabalhadores e trabalhadoras do campo que frequentam escolas públicas e reivindicam o direito à educação de qualidade que dialogue com saberes e práticas constitutivos de suas tradições. Considerando as necessidades de comunidades tradicionais autoidentificadas por marcadores étnico-raciais, territoriais e sociais, o regime de ciclos apareceu como importante demanda a ser atendida,

compondo um conjunto de reivindicações advindas do I Fórum Social da região, promovido pela UFSB em 2015 (UFSB, 2015).

A principal característica do modelo proposto, o Colégio Universitário, não é uma novidade na história da educação brasileira, como veremos a seguir.

## 6. Colégios Universitários na UFSB

O conceito de colégio universitário não é novidade na história nacional. Em 1952, Anísio Teixeira (1982), em depoimento numa audiência pública do Congresso Nacional, descreve com clareza o conceito. Na concepção de Anísio, o Colégio Universitário não corresponde à Escola de Aplicação, como posteriormente vieram a se chamar cursos de nível secundário experimentais em algumas universidades federais. O Colégio Universitário constitui acesso descentralizado à universidade para que estudantes iniciem cursos de primeiro ciclo, permitindo a passagem à educação profissional como um segundo ciclo de formação.

O Colégio Universitário constituiu ponto essencial do projeto de Reforma Universitária da União Nacional dos Estudantes (UNE) no início da década de 1960, no rol das reformas de base, ideia-força da mobilização social daquele período, como principal estratégia para garantir acesso das classes populares à educação superior. Na Carta do Paraná (1962) detalham-se três grandes vertentes em que os Colégios Universitários deveriam atuar: social-humanista, técnico-científico e político-educacional. Os Colégios Universitários formariam “profissionais que terão uma visão global da sociedade, da qual a ciência é uma interpretação funcional, e da cultura”. Essa proposição, inclusive com referência explícita a Anísio Teixeira, foi incorporada ao substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que a UNE aprovou, depois de debates em três encontros nacionais, realizados entre 1960 e 1963 (Fávero, 1994). Eis a definição dos colégios universitários, anisiana, que consta desse documento histórico da UNE (UNE, 1963, p. 49):

O Colégio Universitário atenderia aos anseios da massa na medida em que, obedecendo a rigoroso planejamento, procurará dar ao aluno que nele ingresse uma visão geral das profissões, dentro de uma perspectiva mundial e brasileira, permitindo escolha consciente, voltada para a comunidade e não para si mesmo.

Tampouco o conceito é novidade do ponto de vista dos estudos comparados de educação superior. Vários países adotam o sistema há bastante tempo.

Nos Estados Unidos, chama-se *community college*; hoje são mais de 2 mil estabelecimentos com esse sistema modular de ensino superior, no qual se faz dois anos e completa o *college* nas grandes universidades. A Califórnia é o estado onde tal sistema se mostra mais amplo e consolidado, implantado na década de 1970 depois de um *Master Plan* que se tornou famoso como referência de planejamento estratégico da educação superior.

No Canadá, o sistema similar *Cégep* (*Collège d'enseignement général professionnel*) tem uma variante popular descentralizada nas longínquas províncias, chamado *Cégep-distance*. Só no Québec, quase uma centena de *CEGEP* oferecem graus designados como *Diplôme d'études collegiales* (DEC), requisito indispensável para acesso a cursos de segundo ciclo das universidades públicas. Outras experiências europeias, Suécia, Noruega e Alemanha, foram incorporadas ao Processo de Bolonha já em 2004, com o chamado ciclo curto.

Na América Latina, apesar das dificuldades operacionais, propostas avançadas conceitual e institucionalmente são a *Universidad Bolivariana y Socialista* da Venezuela e o *Plano Nueva Universidad* de Cuba. Na Venezuela, a lei de implantação da *Misión Alma Mater* que criou a *Universidad Bolivariana*, preconiza a abertura de Colégios Universitários em todo o país, com a finalidade de "criação de um trajeto inicial para facilitar o trânsito da educação média à educação universitária". Desde 2003, o governo venezuelano vem construindo em todo o país uma rede de aldeas universitárias denominadas *Ambientes Locais de Desenvolvimento Educacional Alternativo Socialista* (ALDEA). Instaladas em localidades distantes das áreas metropolitanas, 1.390 ALDEAS funcionam em 334 municípios (Parra, 2010).

Em 2005, Cuba iniciou um programa de universalização da educação superior cuja principal estratégia compreende a implantação de colégios universitários, chamados *Sedes Universitárias Municipais* (SUM), com acesso universal a cursos de Primeiro Ciclo de formação. O modelo pedagógico combina modalidades de educação a distância (apesar de ainda com baixa densidade tecnológica) com avaliações presenciais e atividades autogeridas, tendo a figura do tutor como facilitador da aprendizagem. Atualmente, mais de 60% da população cubana de 18 a 24 anos, cerca de 360 mil jovens, estudam em mais de três mil SUM, em todos os municípios cubanos (Blanco, 2007).

No modelo da UFSB, o/a estudante que tenha feito o ensino médio em escola da rede estadual ou em município da região, apenas com o escore do ENEM, pode entrar em um Colégio Universitário sediado em uma Universidade Pública,

sem sair da localidade onde reside. O acesso à Rede CUNI se dá mediante processo seletivo baseado no ENEM, com cota de 85% das vagas para egressos do ensino médio público, sendo 50% dessas reservadas a estudantes oriundos de famílias de baixa renda. O escore ENEM é utilizado como base classificatória em processo seletivo local, coordenado pela UFSB para assegurar sua política própria de ações afirmativas e inclusão social. Vagas supranumerárias foram abertas a indígenas aldeados, quilombolas e assentados da região.

O programa curricular nos CUNI corresponde à etapa de Formação Geral dos BI e das LI. CC oferecidos nos IHAC são disponibilizados a estudantes da Rede CUNI mediante acesso digital. Pelo menos nos anos de implantação do projeto da UFSB, todo o corpo docente dos IHAC ministrava aulas e conduzia debates, transmitidos em tempo real e gravados em plataformas, a fim de garantir para todo o sistema conteúdos curriculares produzidos na universidade, por meio de um pacote de equipamentos de tele-educação, conectados a uma rede digital de alta-velocidade.

Com frequência programada, equipes docentes se envolvem em supervisão, coordenação e orientação de estudantes. Foram selecionados/as tutores locais, recrutados nas próprias escolas, cidades ou comunidades que sediam os CUNI, para se corresponsabilizar pelo acompanhamento e monitoramento dos/das estudantes, além de ajudarem na manutenção operacional de instalações e equipamentos nas escolas. De acordo com o projeto, as equipes de supervisão docente se deslocam aos pontos da Rede CUNI e fazem avaliação presencial dos CC da Formação Geral, com os mesmos parâmetros, critérios e grau de rigor da avaliação de aproveitamento dos IHAC em cada campus.

O cumprimento dos requisitos da FG habilita estudantes do CUNI a integrarem-se ao programa regular na Formação Específica, por seleção direta mediante Coeficiente de Rendimento ou de vagas residuais.

A Rede CUNI, solução apresentada pela UFSB para o problema da integração territorial, foi prevista para progressiva implantação nos campi. A UFSB conseguiu implantar oito CUNI, nas cidades de Ilhéus, Itabuna, Teixeira de Freitas, Coaraci, Ibicarai, Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália e Itamaraju. Outros seriam implantados em mais duas dezenas de municípios, e em quilombos, assentamentos e aldeias indígenas que tivessem oferta de ensino médio e adequada conexão digital, porém as conjunturas políticas interna e externa bloquearam o processo (Barreto-Filho, 2019).

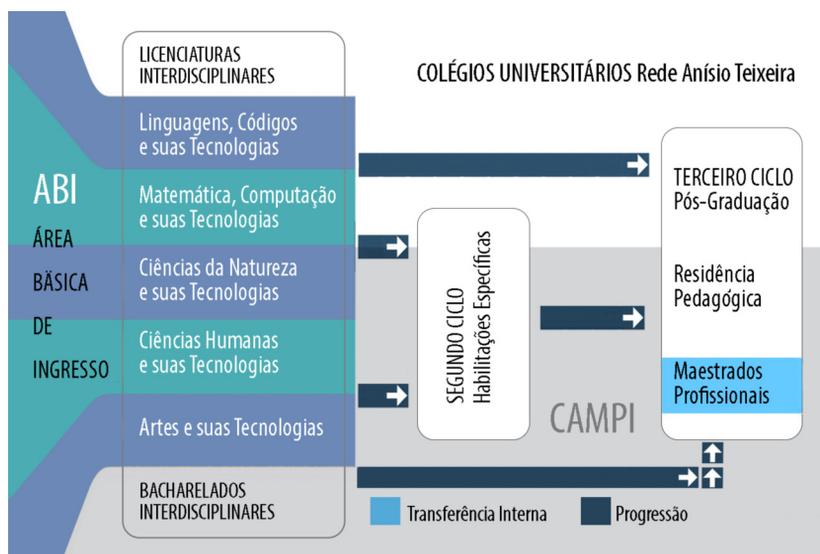
## 7. Formação Interdisciplinar de Professores na UFSB

Como observado, a UFSB, pelo menos nos primeiros anos de sua implantação, oferecia cinco LI como opção de Primeiro Ciclo:

- Matemática, Computação e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- Artes e suas Tecnologias.

Conforme a Figura 2, as quatro primeiras correspondem às áreas previstas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e incorporadas ao ENEM, além do eixo Artes e suas Tecnologias. Na LI de Matemática, acrescentou-se Computação.

**Figura 2. Formação Interdisciplinar de Professores na UFSB**



Conforme este modelo, o/a egresso/a de uma LI obtém formação plena para a docência no Ensino Básico. Pode atuar em CC concernentes à sua área de formação, integrando competências para uma prática interdisciplinar e intercultural. Promove, de forma consciente, sensível, ética e qualificada, saberes e práticas das comunidades com as quais convive. Reconhece a complexidade social e educacional e atua em prol da transformação da realidade de sua região. Torna-se um/a docente com autonomia profissional, que reconhece a si mesmo como sujeito em processo de formação permanente. Sua formação se dá em laboratórios, oficinas, ateliês e CC obrigatórios, optativos e livres, práticas pedagógicas e estágio supervisionado.

As LI devem garantir formação inicial, incluindo conhecimentos, saberes e competências que permitam ao/à futuro/a docente atuar em áreas de conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica, possibilitando itinerários formativos diversificados. Esses itinerários devem estar simultaneamente voltados para o domínio de CC específicos (uma vez que a formação interdisciplinar não entra em contradição com disciplinas) e para o domínio de interlocução entre esses componentes. A essa formação inicial abrangente devem somar-se estudos verticalizados no segundo ciclo e na pós-graduação.

No seu quadro de ofertas de LI, a UFSB prioriza a interdisciplinaridade como forma e conteúdo de organização dos processos de formação docente. Tal orientação recorre à integração sistêmica entre processos formativos e modos de produção do conhecimento que correspondam às exigências sociais contemporâneas. Os processos desenvolvidos nos Complexos Integrados de Educação atendem a objetivos, princípios educativos e diretrizes compatíveis com o marco legal da formação de professores/as para a educação básica (Resolução CNE/CP 2/2019). Ademais, licenciaturas convencionais podem ser cursadas como segunda licenciatura, separadamente ou em combinações disciplinares. Assim atende-se ao que o Conselho Nacional de Educação regulamentou, mas o sistema de educação e as universidades não seguem, apesar de o ENEM estabelecer perfil interdisciplinar desejado para a formação docente.

O/A concluinte da LI que, por vontade ou necessidade, opta pela saída imediata para o mundo do trabalho docente, na rede municipal ou na rede estadual de ensino, pode posteriormente, ao preencher requisitos de seleção em vagas residuais ou formas diretas de seleção, retomar os estudos nas respectivas áreas de formação profissional, para concluir o

ciclo profissionalizante ou prosseguir para a pós-graduação. Da mesma forma, um graduado em carreira profissional, caso tenha cumprido créditos em CC de base pedagógica na LI, está plenamente habilitado à docência.

Em 2015, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC/BA), ocorreu uma reorientação crucial no projeto institucional e político-pedagógico da UFSB, com o conceito de Complexo Integrado de Educação (CIE). Esse projeto, construído em estreito diálogo com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), articulava recursos e capacidades de modo orgânico e otimizado para todos os níveis do sistema educacional (UFSB, 2016). Para sua implantação foram cumpridos os seguintes passos:

- a) Unidades da rede estadual de ensino médio que abrigam CUNI passaram por um processo de formação conjunto (docentes da UFSB e da escola) como escolas de educação integral;
- b) Financiamento e gestão da escola sob responsabilidade do professorado da escola-SEC;
- c) A UFSB passa a coordenar as práticas pedagógicas dessas escolas.

Os CIE rapidamente se tornaram espaços de prática docente para as LI da UFSB que gradativamente se integram às funções de gestão pedagógica das atividades educacionais do complexo. Em função de severas restrições orçamentárias sofridas pelo país a partir de 2015, foram implantados apenas três CIE, um em cada campus da UFSB, respectivamente em Itabuna, Porto Seguro e Itamaraju.

## **8. Inovações Pedagógicas**

Como marco pedagógico geral, os cursos da UFSB realizaram experimentações pedagógicas pautadas na reflexão crítica articulada à prática, centradas no processo ensino-aprendizagem, baseadas em problemas concretos, dando ênfase a laboratórios, ateliês e oficinas de práticas. Como dissemos acima, o projeto da UFSB tem inspiração na obra de Paulo Freire. Nessa perspectiva, não basta assimilar teorias; é imprescindível aprender a ler e interpretar o mundo para poder transformá-lo. A educação não se reduz a processos

mediados pelo currículo e pelo/a docente; necessita ser concretizada em sujeitos aprendentes, considerando a realidade local e global. O ensino-aprendizagem requer ambiente democrático e dialógico em que se exercitem imaginação, sensibilidade, colaboração, solidariedade cognitiva e construção coletiva, superando práticas individualistas e competitivas.

A arquitetura curricular da UFSB permite um tempo inicial prospectivo, pois fomenta a construção da maturidade e da autonomia no processo de escolha da trajetória singular do/a estudante, respeitando opções e tempos. Nesse modelo, a partir do primeiro ano comum para os cursos, cada um/a escolhe suas trajetórias formativas com conhecimento dos conteúdos e processos específicos, tomando decisões referentes primeiro às grandes áreas e daí às áreas de concentração, que podem desempenhar função preparatória para a formação profissional (UFSB, 2014).

Ao ingressar na UFSB, o/a estudante não fazia matrícula no sentido convencional do termo, mas firmava e renovava periodicamente contratos pedagógicos, assumindo escolhas de aprendizagem e compromissos de convivência, solidariedade, sustentabilidade e responsabilidade institucional. De acordo com o projeto, ao escolher a estratégia pedagógica que mais se adequa a seu perfil de aprendizagem, cada estudante torna-se responsável e qualificadamente instruído sobre o significado social da formação universitária pública.

Especialmente no segundo ciclo, equipes de Aprendizagem Ativa (EAA) são a estratégia principal para fortalecer práticas de ensino-aprendizagem solidárias e efetivas. Constituídas por estudantes de todos os anos do curso, as EAA são formadas por dois a quatro alunos de cada ano, orientadas por residentes-tutores, supervisionados/as por preceptores/as. Toda a cadeia é orientada por docentes da UFSB. Com essas estratégias se promovem formas menos individualistas de competição, acrescentando-lhes o elemento de solidariedade, já que avaliações processuais, escores e coeficientes de aproveitamento são necessários para progressão entre ciclos.

Articulada a essa estratégia de aprendizagem compartilhada, há avaliações de aproveitamento acadêmico em três dimensões: aproveitamento individual, o sucesso da equipe de aprendizagem ativa e a aprendizagem do colega que cada estudante da UFSB terá sob sua responsabilidade. Trata-se de uma estrutura integrada de compartilhamento, na qual residentes, estudantes dos mestrados profissionais, no terceiro ciclo (pós-graduação), res-

ponsabilizam-se pela supervisão de estudantes do segundo ciclo que, por sua vez, são tutores de estudantes de primeiro ciclo, nos BI e nas LI.

No primeiro ano de funcionamento da UFSB, equipes docentes realizaram uma cartografia dos saberes tradicionais do Sul da Bahia, buscando colaborações com comunidades locais, algumas já organizadas e outras constituídas historicamente como povos ou instâncias tradicionais de artes e ofícios. A partir daí, iniciou-se uma experiência que já acontecia em outras universidades chamada Encontros de Saberes, proposta pelo professor José Jorge de Carvalho na UnB, com mestres dos saberes tradicionais e seus aprendizes como docentes nas turmas de LI (Carvalho, 2015). Os encontros ocorreram tanto nas salas de aula quanto nos locais de vida e trabalho dos mestres e das mestras, carpinteiros/as navais, ceramistas, pajés, conhecedores/as de plantas medicinais, pais e mães de santo de terreiros de candomblé, mestres de capoeira, mateiros, pescadores, marisqueiras narradores, historiadoras e cineastas indígenas. Com essa experiência inicial, foi possível vislumbrar a mudança e riqueza na produção de material didático compartilhado nas escolas da região com vistas a um conhecimento sistemático das soluções ambientais, sociais e estéticas dos diferentes povos e comunidades da região, em paridade com sistemas de pensamento científico, filosófico e artístico das tradições universitárias.

Em todos os ciclos o projeto encoraja o uso de tecnologias digitais de ensino-aprendizagem (UFSB, 2014). Para superar o suposto dilema massividade x qualidade, o uso competente de tecnologias de imagem, som e conectividade, aplicadas a processos de aprendizagem metapresenciais, apresenta potencial de expansão com qualidade. Com o mesmo investimento em recursos, equipamentos e por meio de uma formação continuada de docentes em rede, é possível usar a tecnologia para ampliar e democratizar o acesso à educação superior sem perder qualidade, potencializando-a.

## 9. Considerações Finais

O Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC, 2020), num informe técnico, argumenta que, especialmente no mundo em desenvolvimento, as universidades são fundamentais para a concretização dos ODS. A partir de uma revisão de boas

práticas internacionais, nas áreas de formação, pesquisa e desenvolvimento, cooperação internacional e empreendedorismo social, esse documento propõe três eixos de atuação: (i) concepção e construção de planos estratégicos de sustentabilidade, com objetivos de orientar práticas e investimentos institucionais atuais e futuros; (ii) transformação progressiva das práticas institucionais para a sustentabilidade, desde o desenho e manutenção dos edifícios até o manejo ambiental de áreas e resíduos; (iii) campanhas de conscientização entre os membros da comunidade acadêmica visando à mudança gradual de comportamentos, conscientizando-os da necessidade de se comprometer diariamente com o desenvolvimento sustentável.

Uma flagrante lacuna no documento é a ausência de referência ao papel crucial das universidades, social e localmente referenciadas, na formação de sujeitos epistêmicos ecologicamente responsáveis e culturalmente sensíveis, em particular docentes da educação básica que, por vocação e competência, são responsáveis pela propagação e consolidação de uma efetiva consciência planetária. A valorização e promoção do desenvolvimento sustentável implicam conhecimentos interdisciplinares e saberes transepistêmicos como base de uma formação geral que, na história cultural do Ocidente, cabe às universidades oferecer.

Entretanto, um dos principais obstáculos ao alcance das ambiciosas metas do ODS#4, particularmente nos chamados países em desenvolvimento, encontra-se na reduzida contribuição das universidades na formação de estudantes e docentes qualificados para a educação básica na perspectiva de sustentabilidade, consciência planetária e responsabilidade política. Para contrapor-se à lógica mercantil, a universidade pública precisa ser criativa e eficiente, mantendo qualidade, competência, criatividade, excelência, mas não para “os herdeiros”, como Bourdieu, com fina ironia, referiu-se a estudantes que entram nas instituições de elite, universidades ditas públicas, porém não destinadas ao povo.

Em retrospecto, pretendia-se na UFSB a aplicação de um modelo de reflexão-ação capaz de potencialmente gerar uma integração ou transversalização curricular dos objetivos de desenvolvimento sustentável, mediante práticas pedagógicas e processos de formação interprofissional e transdisciplinar de carreiras técnicas e acadêmicas. Além da equidade no acesso e na permanência, como garantia do direito à educação e ao conhecimento, a UFSB

assumiu, na sua fundação, um compromisso com a melhoria da educação básica, visando à superação da imensa dívida social da educação pública brasileira. No seu projeto original, destacam-se os princípios da integração social e o compromisso com a educação básica como fundamento político e ético à articulação das ações institucionais com a pluralidade de instituições e atores sociais presentes na região (UFSB, 2014).

Numa perspectiva analítica, buscou-se desenvolver na UFSB um protótipo de formação docente baseado na articulação dialética entre a instituição formadora e a rede pública de ensino, ao conceber como docentes em formação, tanto docentes da rede de escolas básicas, quanto licenciandos/as. Os valores da inter-transdisciplinaridade, territorialidade, sustentabilidade e interculturalidade, projetam a ressignificação da educação nas comunidades e entre os povos tradicionais do território. A viabilização desses valores, fundamentais no projeto da UFSB, sucumbiu a obstáculos políticos decisivos, internos e externos, no processo histórico de construção da realidade institucional (Barreto-Filho, 2019).

No Brasil, a formação docente e profissional de diversas carreiras técnicas e acadêmicas tem-se dado, há quase um século, mediante currículos rígidos e segmentados, com pouca ou nenhuma formação geral. A universidade pública brasileira enfrenta dificuldades para reafirmar seu compromisso social, promovendo inter-transdisciplinaridade, flexibilidade e sustentabilidade. Frente às limitações de sua cultura institucional, resiste a tornar-se social e ecologicamente responsável e, ao mesmo tempo, reafirmar a qualidade e a competência que definem o espírito universitário na sociedade contemporânea. Não é por outro motivo que o modelo da UFSB, implantado em 2014, assim como as experiências da Universidade do Distrito Federal (UDF) e da Universidade de Brasília (UnB), implantadas nos anos 1960 por Anísio Teixeira, de fato não lograram viabilidade política.

O papel da universidade estatal (dita pública) brasileira em contextos sociais nos quais a educação é forte fator de promoção de desigualdades e reprodutor da dominação de classes sociais (Almeida-Filho, 2015) não deve perdurar. Não obstante, no processo de criação da UFSB como instituição universitária, territorializada e ecologicamente sensível, ao acolher comunidades excluídas, valorizar seus saberes e práticas e promover de modo respeitoso integração social, aprendeu-se que, para impactar projetos políticos de desenvolvimento

humano, em escala nacional e global, a universidade brasileira precisa recriar-se como Universidade Popular, tanto na formação crítica de sujeitos epistêmicos quanto na produção de pesquisa, criação e inovação. Dessa maneira, radicalizando sua missão histórica, deve incorporar-se à agenda política de uma educação superior libertadora na sociedade democrática.

## Referencias

- Almeida-Filho, N. (2015). Social inequality and human development: Intertwined cycles of perversion in education in contemporary Brazil. *Encounters in Theory and History of Education*, 16, 84-100.
- Almeida-Filho, N. (2018). Competência tecnológica crítica em Saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(66), 667-671.
- Almeida-Filho, N., Mesquita, F., Marinho, M., Lopes, A. A., Lins, E., Ribeiro, N.; Macedo, J.; Pimentel, A.; Rego, F. (2010). Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010. Salvador: EDUFBA.
- Bachelard, G. (1996). A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. (Estela dos Santos Abreu, trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Barreto-Filho, O. (2019). O processo de elaboração e de implantação do projeto da Universidade Federal do Sul da Bahia: impactos sobre a cultura regional 2013-2018. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Salvador.
- Blanco, J. A. M. (2007). La universidad cubana del siglo XXI: la Sede Universitaria Municipal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(6), pp. 1-6.
- Bourdieu, P. (1989). O poder simbólico. Lisboa: Difel e Bertrand Brasil.
- Brasil. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. Câmara de Educação Superior, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES Nº 266/2011. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8907-pces266-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8907-pces266-11&Itemid=30192)
- Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

- Carvalho, J. J. (2015). Encontro de Saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. In Boaventura de Sousa Santos; Teresa Cunha (Org.). Colóquio Internacional Epistemologias do Sul. Vol. 1: Democratizar a Democracia. Coimbra: Universidade Coimbra/Centro de Estudos Sociais, (1), pp. 1017-1027.
- Deleuze, G. (1995). Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, v.1. (Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, trad). São Paulo: Ed. 34.
- Fávero, M de L. de A. (1994). UNE em tempos de autoritarismo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Foucault, M. (1966). Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard.
- Freire, P. (2006). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. (2018). Por uma política pública de formação de professores. Revista pesquisa, São Paulo, (267).
- IESALC (2020) Contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible: marco analítico. I Reunión de Ministras, Ministros y Altas Autoridades de Educación Superior. Havana, Cuba. <http://www.iesalc.unesco.org/2020/02/17/2595/>
- Japiassu, H. (1976). Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago.
- Kuhn, T. (1997) A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva.
- ONU (2017) Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Genebra: Organização das Nações Unidas. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>
- Parra, S. M. (2010). Las transformaciones de la educación superior en Venezuela: en búsqueda de su identidad. Educación Superior y Sociedad, Caracas, IESALC, 15, pp.109-130.
- Pereira, E. M. A. (Org.) (2007). Universidade e Educação Geral – Para Além da Especialização. Campinas: Editora Alínea.
- Piketty, T. (2014). O Capital no Século XXI. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Pontis, S. (2015). Design thinking revised. Retrieved from Mapping Complex Information. Theory and Practice <https://sheilapontis.wordpress.com/2015/06/04/design-thinking-revised/>
- Rorty, R. (1989). Contingency, irony, and solidarity. Cambridge: Cambridge University Press.

- Santos, B. de S.; Almeida Filho, N. M. (2009). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, A. (1982). *O Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da educação nacional (1952)*. <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro8/projetoldb.html>.
- Universidade Federal Do Sul Da Bahia (2014). *Plano Orientador*. Itabuna, BA. <https://doqplayer.com.br/18572201-Universidade-federal-do-sul-da-bahia-plano-orientador.html>.
- Universidade Federal Do Sul Da Bahia (2015). *Relatório do I Fórum Social: universidade e sociedade em diálogo: Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro. Ilhéus Itabuna*. [http://ufsb.edu.br/wpcontent/uploads/2015/05/Relato%CC%81rio-do-I-Fo%CC%81rum-Social-daUF5B\\_Reunio%CC%83es-Preparato%CC%81rias-v.-mai-2016-1.pdf](http://ufsb.edu.br/wpcontent/uploads/2015/05/Relato%CC%81rio-do-I-Fo%CC%81rum-Social-daUF5B_Reunio%CC%83es-Preparato%CC%81rias-v.-mai-2016-1.pdf).
- Universidade Federal Do Sul Da Bahia (2016). *Relatório de gestão: 2015*. Itabuna, BA. <http://ufsb.edu.br/wpcontent/uploads/2015/06/Versao-final31.pdf>.
- UNE. (1963) *Substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases*. Rio de Janeiro: União Nacional dos Estu

## Bionotas

**Naomar Almeida-Filho**. Titular da Cátedra de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

Professor Aposentado Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ex-Reitor da UFBA e da Universidade Federal do Sul da Bahia. Pesquisador Senior (1-A) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.Brasil.

**Correo electrónico:** naomaralmeida@gmail.com

**Denise Coutinho**. Professora Associada do Instituto de Psicologia e dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Brasil.

**Correo electrónico:** denisecoutinho1@gmail.com